

TEMA 35. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA. LA EDUCACIÓN LITERARIA.

- INTRODUCCIÓN.
- LA LITERATURA ES UN CONCEPTO MODERNO.
 - La literatura como manifestación artística.
 - La literatura como forma de conocimiento.
 - La literatura como imitación de la realidad.
 - La fantasía y la ficción en la obra literaria.
 - La literatura como autoexpresión.
- Otras teorías.
- LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.
 - Aprendizaje del discurso oral y escrito.
 - La posesión del patrimonio artístico.
 - La capacidad de interpretar el texto.
- EL HECHO LITERARIO Y SUS REPERCUSIONES DIDÁCTICAS EN OCCIDENTE.
- LAS LÍNEAS DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA EN TORNO A LA LITERATURA.
 - Acceso al texto.
 - La lectura literaria.
 - La escritura literaria.
 - La interpretación oral de textos literarios.
 - La familiarización con el circuito social del fenómeno literario.
- LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO.
- PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE LITERARIO.
- LA CREACIÓN DE UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO.
- EL COMENTARIO DE TEXTOS.
- INTRODUCCIÓN.

En la *Introducción* de su obra *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Wolfgang Kayser escribe unas palabras que, dado su interés para el enfoque del presente tema, pasamos a reproducir literalmente: El estudio de la literatura exige en quien se dedica a él dotes teóricas. Sin la facultad de aprehender los problemas teóricos como tales, de comprender los métodos científicos con que se logró su solución, y aun sin la posibilidad de aplicarlos por sí mismo a la resolución de nuevas cuestiones, queda vedado para siempre el acceso a la ciencia de la literatura. Ésta exige todavía, como todas las demás ciencias, particular vocación para el objeto inmediato de su estudio. Sin sensibilidad especial para el fenómeno poético, resultarían vanas y estériles todas las nociones de la ciencia de la literatura y faltaría la verdadera comprensión, la que nos habilita para dominar por completo un asunto. Esta facultad, que nos permite darnos cuenta de lo que hay de específico en la obra poética, se manifiesta generalmente por un gran entusiasmo, entusiasmo que, incluso en el joven estudiante que se dedica con seriedad al estudio de la literatura, sobrepasa casi siempre al interés teórico. Y muchas veces no es sólo síntoma de receptividad artística, sino también señal de productividad latente, que no espera más que el contacto teórico con la obra poética para despertarse. Pero, cuanto más profundo es el entusiasmo por los asuntos literarios, tanto mayor suele ser la decepción para el principiante.

Al comienzo, el estudio no va encaminado a comunicar las emociones estéticas y hacerlas más profundas; al contrario, parece que no le importan. Los caminos que recorre la enseñanza teórica conducen lejos de la esencia de la poesía. En vez de deleitarnos con la belleza de un poema, es necesario contar sílabas y acentos, investigar y estudiar el esquema de la rima, detenerse en palabras aisladas, cuya aparente facilidad de comprensión se ve complicada por la paciente investigación de la época de su aparición y de la frecuencia de su uso en otras obras del mismo autor o en las de sus contemporáneos. En vez de entregarnos sin reserva a la fuerza y a la violencia de un drama, se hace necesario analizarlo y disecharlo hasta que aparentemente ya no queda en él rastro de vida.

Entonces ocurre con frecuencia que la desilusión se transforma en acusación contra las ciencias del arte, que debilitan la sensibilidad artística e incluso llegan a destruirla. Sólo más tarde, continuando este estudio, se reconoce cómo realmente se hace más profunda la receptividad y la comprensión de las cosas literarias. Del mismo modo que un entendido en música "comprende" una fuga mejor que un profano, para el cual no es más que una serie de sonidos, así también quien tiene un conocimiento profundo de la literatura entiende la obra de un poeta mejor que aquel para quien no pasa de ser una atracción pasajera. Esta atracción tiene, en general, un marcado carácter subjetivo mientras que el otro camino intenta penetrar en la índole de la obra misma.

Trátase, ciertamente, de una tentativa. El intérprete literario, aunque procure ser lo más objetivo posible, nunca podrá prescindir de su individualidad, ni de su época, ni de su nacionalidad. La historia de las interpretaciones de la obra de Shakespeare es uno de los capítulos más ilustrativos de la historia espiritual de Europa. Todo esto, sin embargo, no se opone a la licitud y a la necesidad de una comprensión lo más adecuada posible de los textos literarios.

Todo el estudio teórico de la obra poética está inicialmente al servicio del importante y difícil arte de saber leer. Sólo quien sabe leer bien una obra está en condiciones de hacer que los demás la entiendan, es decir, de interpretarla con acierto. Y quien es capaz de leer bien una obra puede satisfacer las exigencias inherentes a la ciencia de la obra poética. Por otra parte, para estar en condiciones de responder a todas las cuestiones acerca de la esencia y significado del estudio literario, se impone el riguroso conocimiento de los objetivos que deseamos alcanzar y de los métodos adecuados.

- **LA LITERATURA ES UN CONCEPTO MODERNO.**

Hasta el siglo XIX, el término literatura significaba cualquier obra escrita. Aunque ya en 1759 Lessing lo utilizaba en un sentido moderno, fue Mme. Stael quien, en 1880, atribuye a dicho término la actual acepción. No obstante, el interés por una definición científica tiene su origen en los análisis modernos que se proponen trazar los límites que separan la literatura de otros lenguajes y de otras manifestaciones culturales. A pesar del aludido carácter moderno de la palabra literatura, hemos de referirnos a algunas descripciones de lo literario y de la misma literatura para concluir que es «un lenguaje artístico elaborado con los procedimientos de una lengua». Esta descripción elemental integra tres conceptos claves (arte, lengua y lenguaje) que, interpretados y valorados de formas diferentes en las distintas épocas, definen la literatura en su conjunto, identifican cada obra literaria y pueden servir para orientar las distintas actividades críticas, es decir, definir, clasificar, interpretar y valorar.

- **La literatura como manifestación artística.**

Desde siempre han sido considerados los textos literarios como creaciones artísticas y, consiguientemente, su valoración ha seguido, también desde siempre, un criterio estético. Ya es antigua la distinción entre Gramática y Poética, distinción según la cual, se consideraba que el cometido de la primera disciplina era abordar el estudio de la lengua desde una perspectiva formal, mientras que la Poética se ocupaba del uso de la lengua con fines estéticos. Así, el historiador y el crítico han de poseer una amplia formación estética o, al menos, conocer el significado preciso que en cada época poseen los términos artísticos fundamentales y cómo se entiende la belleza.

Una de las teorías más influyentes y antiguas en la creaciones y en las críticas literarias ha sido la concepción platónica de la belleza como armonía. Esta noción ya estaba presente en el pensamiento presocrático, fue consagrada por Pitágoras y constituyó el núcleo de la teoría medieval de la ornamentación. Este principio platónico, que identifica la belleza con la bondad y con el bien, sigue orientando muchos juicios valorativos modernos y constituye el fundamento de los planteamientos actuales sobre las dimensiones ética, social y política de la literatura. Esta teoría platónica discurre a través de toda la tradición crítica, aunque es explicada de manera diferente en las distintas épocas. Así, Plotino, San Agustín, los padres de la iglesia griega y Santo Tomás de Aquino identifican la belleza con el bien. El mismo filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte

consideraba la belleza una virtud moral. Al crear un mundo en el que la belleza, al igual que la verdad, es un fin, el artista anuncia la absoluta libertad, que es el objetivo de la voluntad humana. Para Fichte, el arte es individual o social, aunque satisface un importante propósito humano. No debe extrañar esta actitud, porque todavía es hoy frecuente encontrar a quienes consideran que muchos de los personajes literarios, incluso los más poco agraciados físicamente, son personajes bellos interiormente (el Cyrano de Rostand o el Quasimodo de Hugo). Este principio estético platónico ha servido de fundamento para los análisis críticos que tratan de identificar y de medir el grado de adecuación entre el contenido y la expresión de las obras literarias, el equilibrio entre cada una de sus partes, la coherencia con los mensajes ideológicos y, en resumen, la armonía entre las distintas dimensiones de la vida humana.

• La literatura como forma de conocimiento.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se institucionalizó la idea entre tratadistas y críticos de que la Literatura es un instrumento eficaz de expresión de lo real: una forma privilegiada de conocimiento. Con progresiva frecuencia, la condición y la calidad artísticas de un texto se valoran por su capacidad expresiva. La Literatura, más que representar el mundo, lo "expresa". Para calibrar el sentido preciso de esta concepción "expresiva" de la Literatura, tendríamos que oponerla a la teorías que podríamos denominar "subjettivistas". Para Kant, por ejemplo, la Literatura, y el Arte en general, consiste en un simple juego armonioso de las facultades humanas. Así, los objetos pueden ser juzgados bellos –proponía el alemán– cuando satisfacen un deseo desinteresado que no implica intereses o necesidades personales. Además, el objeto bello no tiene propósito específico y los juicios de belleza no son expresiones de las simples preferencias personales sino que son universales. Aunque uno no pueda estar seguro de que otros estarán satisfechos por los objetos que juzga como bellos, puede al menos decir que otros deben estar satisfechos. Los fundamentos de la respuesta del individuo a la belleza, por lo tanto, existen en la estructura de su pensamiento.

Otros autores, por el contrario, rechazan este subjettivismo y defienden que la Literatura facilita una nueva conexión con la realidad e, incluso, levanta el velo que cubre el ser de los objetos. La Literatura es *homo additus naturae*, según la fórmula de Francis Bacon, o, como prefiere Zola, la Naturaleza vista a través de un temperamento. La obra literaria es la expresión de un mundo conocido por el poeta. La creación poética funda la unidad de un universo singular, unidad que nace de la cohesión interna apoyada en la lógica de la fantasía y del sentimiento.

La Literatura, por lo tanto, muestra la verdad del poeta en la medida en que él se expresa con espontaneidad y con autenticidad, y también en la proporción en que descubre su propia autonomía, su coherencia interna y su inteligibilidad externa. Recordemos que Hegel afirmó que "el Arte es capaz de captar la esencia de la cosa que toma por asunto, de desarrollarla y hacerla visible. Schopenhauer habla también de ese don del genio poético cuya mirada descubre la esencia íntima de las cosas.

Según Leibnitz, la belleza de las cosas es la propiedad de las mismas en virtud de la cual su conocimiento en sí y por sí mismo considerado engendra deleite en nuestro ánimo; y este deleite espiritual, engendrado de la mera contemplación, es cabalmente el signo por cuyo medio la discernimos. Con su mentalidad positivista, Hipólito Taine –aunque se mantiene en el plano de las esencias abstractas del conocimiento científico– sostiene que lo propio de la poesía es "revelar" el carácter esencial o sobresaliente del objeto –eso que los filósofos llaman la esencia de las cosas–. La Literatura, afirma, descubre de una manera más clara y más completa las apariencias, presenta como dominador ese rasgo que a veces está disimulado o medio oculto.

Otros pensadores modernos –como por ejemplo Henri Bergson– defienden que, frente a la Ciencia y a la Filosofía, que generalizan y forman conceptos y símbolos abstractos, el Arte y en especial la Literatura descubren la individualidad de las cosas y del escritor mediante el ensanchamiento integrador del saber humano: el Arte muestra en la Naturaleza y en el espíritu, fuera de nosotros y en nosotros, cosas que impresionan explícitamente nuestros sentidos y nuestra conciencia. El poeta y el novelista que expresan un estado de alma no lo crean por entero; no lo comprenderíamos si nosotros no observáramos en nuestro propio

interior, hasta cierto punto, lo que ellos nos dicen de los demás. Algunos neoescolásticos que han tratado temas relacionados con la Literatura afirman que la poesía es un complemento consolador del conocimiento imperfecto que nos proporciona la Filosofía. No se trata, por lo tanto, de una revelación del ser, sino de un resplandor, como dijeron algunos de sus maestros del pasado refiriéndose a la belleza en general. Maritain observa que los términos *claridad*, *luz*, *esplendor*, etc., podrían dar ocasión a equívocos, si olvidáramos que el ser, aunque es inteligible en sí mismo, permanece oscuro a nuestra mirada. Heidegger es uno de los pocos filósofos contemporáneos que han intentado descubrir la esencia de la poesía sin salir del ámbito puramente ontológico. Pretende iluminar lo que es la creación literaria a partir de su relación con la verdad, como un desvelamiento del ente.

Las teorías cognoscitivas literarias son múltiples, como, por ejemplo, la de Benedetto Croce, para quien la poesía es una intuición, una síntesis espiritual, una ilustración de la mente; o la de Konrad Fiedler, quien afirmaba que la mente halla en la experiencia poética una explicación de la esencia visible del mundo. Lo específico artístico es una forma de conocimiento intuitivo y, en tanto que tal, desinteresado, inmediato y productivo.

• La literatura como imitación de la realidad.

El concepto de mimesis, que expresa la relación que la literatura de todos los tiempos ha mantenido con la realidad humana y natural, ha experimentado diversas interpretaciones en el curso de los siglos. Dicho concepto queda esbozado en los *Recuerdos socráticos* de Jenofonte. Platón, en la *República* y las *Leyes*, también emplea la noción de mimesis, para justificar su desprecio del arte, ya que, al reproducir en formas sensibles las ideas espirituales, se aleja de la idea ejemplar.

Aristóteles constituyó la "mimesis" en el principio y en la clave del Arte en general y, concretamente, de la poesía. El Arte, según él, imita la actividad de la Naturaleza, la prolonga y la completa. La tradición helenística mantiene y profundiza la doctrina aristotélica de la imitación como fundamento y definidora de la creación artística, pero ya empieza a reconocer cierta autonomía de la fantasía. Cicerón insiste en varias ocasiones en el cultivo de la *invención* como fuente de creación artística, y Horacio, Plinio el Viejo y Marco Anneo Séneca, el Retórico, aceptan el principio general de la imitación, pero distinguen entre aquellos artistas que copian la naturaleza y los que, sin serle infieles, se expresan con mayor libertad. Progresivamente, autores como Quintiliano, Filóstrato el Viejo y Plutarco van concediendo un mayor protagonismo a la fantasía. Advirtamos que incluso Plotino, al defender que el Arte no debe despreciarse por ser imitación, explica que las artes no se limitan a imitar lo visible, sino que se remontan a las razones eternas de la que procede la naturaleza.

San Agustín, que traduce en claves cristianas el pensamiento platónico, acepta también el principio de imitación, pero, justificando lo que llamamos "la mentira del Arte", defiende los poderes creativos de la fantasía. También Boecio mantiene esta misma concepción, aunque la matiza precisando que la creación poética favorece el conocimiento y la comprensión de la naturaleza. Aunque es verdad que en la Edad Media, por influencia de ideas procedentes de los pueblos germánicos, tuvo bastante difusión la teoría de la ornamentación y que, en muchos de los comentarios de las obras artísticas, se valora sobre todo la presencia de elementos decorativos –la luz, el oro, la plata y las piedras preciosas–, debemos tener muy en cuenta que los grandes pensadores de la Escolástica explicaron y aplicaron los principios estéticos de Platón y de Aristóteles.

El concepto de arte-imitación queda definitivamente explicitado con la luminosa fórmula tomista: *El Arte imita a la Naturaleza en su operación*. Lo que el Arte debe imitar no es la forma externa de la Naturaleza –precisa– sino la manera como ella actúa originando esas formas. Algo más tarde, el autor de *La Divina Comedia* elabora la siguiente fórmula: *Que vuestro arte siga a la Naturaleza como alumno a su maestro, y, de esta manera, vendrá a ser como nieto de Dios*.

En la Baja Edad Media y al principio del Renacimiento se intensificó aún más esta interpretación mimética del Arte. Leonardo, aunque deja la puerta abierta a la fantasía, y casi al ensueño, insiste en la comparación del cuadro con la imagen que el objeto proyecta sobre el espejo. Este principio de la mimesis, según Berrio, constituyó el núcleo alrededor del cual se desarrolló todo el sistema clásico elaborado en el Renacimiento a partir, básicamente, de la Epístola horaciana y su posterior aristotelización mediante la paráfrasis de los grandes tratadistas italianos. Esta noción sirvió también de eje en torno al cual se articularon los diferentes conceptos que configuran el sistema clasicista y neoclasicista: naturaleza, realidad, verdad, posibilidad y verosimilitud. Todas estas categorías aportaron la base para la elaboración de un sistema de *reglas* que constituyeron el objeto de las múltiples preceptivas que se proponían dirigir la creación y orientar la crítica. Sus modelos más seguidos son las obras de Cascales, Boileau, Batteux, Luzán y Blair.

La crítica neoclásica partía de los principios y de las leyes fijas que rigen la Literatura y definen la naturaleza racional del hombre. A estas reglas, afirmaban, se debía sujetar la actividad uniforme de la sensibilidad y de la inteligencia que permiten llegar a conclusiones válidas para todas las manifestaciones artísticas y literarias. Este principio de la imitación fue también el fundamento de la teoría de las tres unidades (a partir del comentario de Castelvetro a la Poética de Aristóteles) y sirvió frecuentemente para defender ciertas interpretaciones de las corrientes realistas y naturalistas. Posteriormente ha servido de base para las diferentes teorías y prácticas realistas, según opinión de Darío Villanueva.

1.4. La fantasía y la ficción en la creación literaria.

A fines del siglo XVI se empiezan a oír voces que rechazan una mimesis exagerada, atribuida a Aristóteles. Ciertos teóricos sobre Poética, en Italia y en Francia, se atrevieron a decir que el Arte debía enmendar a la naturaleza, casi siempre defectuosa. En la España barroca, los defensores de Lope, en un célebre libelo, concedieron al poeta el derecho de perfeccionar la obra de la Naturaleza. Carducho, en sus *Diálogos*, sostenía que los artistas griegos y romanos enmendaron los desaciertos de la naturaleza, y no dudaba en censurar el naturalismo pictórico de Velázquez. El siglo XVIII es decisivo para la reinterpretación y, en algunos casos, para la superación del concepto de mimesis. En los primeros decenios pesa aún excesivamente el prestigio del Clasicismo francés, y los tratadistas de la primera mitad, desde Batteux hasta Montesquieu, mantienen, sin grandes matizaciones, el principio de la copia más o menos servil de la naturaleza. Hay que esperar a los *Salones* de Diderot, posteriores a 1767, para leer que la pintura ideal tiene algo que está más allá de la naturaleza, y, por consiguiente, tiene tanto de rigurosa imitación cuanto de genio, y tanto de genio cuanto de imitación rigurosa. Es suficientemente explícita su afirmación sobre Literatura: una ficción digna de ser contada a gentes sensatas. Diderot es el primero en afirmar que es la naturaleza la que imita al arte.

La Crítica del juicio abre también nuevas perspectivas. Según Kant, el genio consiste en la unión feliz de la imaginación y del entendimiento, pero con la particularidad de que tanto en el arte como en el juego, la imaginación es la que guía. El genio es como una segunda naturaleza que no obedece a reglas externas, no imita, sino que crea modelos: Todos estamos de acuerdo en que el genio es diametralmente opuesto al espíritu imitativo. Schiller (1764–1804), admirador y seguidor de Kant, hace originales observaciones sobre la honestidad de la obra literaria que debe afirmar, sobre todo, la capacidad *ilusoria*. En su *Discurso sobre la relación de las artes figurativas con la Naturaleza*, Schelling (1775–1854) sostiene que, para todo hombre suficientemente cultivado, la imitación de lo que se llama real, llevada hasta la ilusión, aparece como falsedad en su más alto grado, y produce la impresión de espectros.... Para Hegel, la imitación es trabajo servil, indigno del hombre. Lo que nos agrada, afirma, no es imitar, sino crear. Schopenhauer, aunque fiel al pensamiento de Platón, se separa de él en este punto. Si Platón menosprecia el Arte porque imita los objetos particulares, el filósofo alemán lo califica como el medio más eficaz para representar las ideas universales. Coleridge es todavía más explícito al establecer una distinción entre la *natura naturans* y la *natura naturata*.

• La literatura como autoexpresión.

A partir del Romanticismo, la Literatura ha sido definida como una forma privilegiada de autoexpresión,

como una manera de objetivar las resonancias personales que los objetos y los sucesos alcanzan en aquellos individuos que están dotados de una sensibilidad especial. La autoexpresión facilita al poeta, además, el conocimiento preciso, adecuado e intuitivo de la emoción que le embarga. Benedetto Croce y sus seguidores afirman que hasta que el escritor no expresa su emoción no sabe de qué emoción se trata. Según estos autores, la expresión poética de una emoción es la que hace del hombre un poeta. Convertirse en poeta es pasar de un estado en el que el hombre está dominado por una emoción, al estado en el que la emoción es dominada por él. La autoexpresión es aquel proceso mediante el cual el hombre se da a conocer y, al mismo tiempo, se conoce a sí mismo. El poeta, además, se va haciendo, creando, a sí mismo mediante su propia expresión.

• Otras teorías.

Frente a las teorías que consideran la literatura como una manera de conocimiento, se han elaborado otras muchas cuya influencia y persistencia han sido diferentes. Esquematizamos a continuación las más significativas:

- El extremo opuesto de la teoría cognoscitiva literaria lo constituye el **Ilusionismo**. Según esta teoría, las experiencias estéticas, en especial las poéticas, se producen lejos de la realidad, en un mundo de ilusiones, de apariencias, de imaginación. No podemos decir que esta teoría fuera nueva, ya que había surgido en los orígenes mismos de la poética occidental, en las obras de Gorgias y de los sofistas. Poco conocida durante muchos años, vuelve a aparecer con algunas modificaciones justamente en la primera mitad del siglo XX. Lange (1855–1921), por ejemplo, explica que la experiencia poética consiste en una ilusión consciente.
- Otra teoría próxima a la ilusionista es la que considera la experiencia poética como un tipo peculiar de juego. A mediados del siglo XIX, Herbert Spencer, fiel a su evolucionismo darwiniano, esbozó una teoría de lo bello partiendo del análisis del sentimiento de placer o desagrado. El placer, según él, reside en el máximo estímulo logrado con un mínimo esfuerzo. Spencer ve la razón del juego y su analogía con el arte en el uso libre de las fuerzas sobrantes de los procesos vitales. Puede decirse que esta teoría nació con Aristóteles, y, a través de Santo Tomás, Kant y Schiller, llegó a Nietzsche. En la segunda mitad del siglo XIX fue adoptada por algunos psicólogos ingleses y, luego, por varios estetas alemanes que la reelaboraron con cierta originalidad. K. Lange y particularmente K. Groos (1861–1946) han defendido que la eficacia del goce estético es, como en el juego, una consciente autodecepción. En la actualidad ha vuelto a ser reconsiderada, aunque desde presupuestos distintos.
- George Bataille (1897–1962) en su obra *La Literatura como lujo*, plantea la cuestión de la gratuidad de la Literatura o, en palabras de Jordi Llovet, de la idea de la Literatura como gasto improductivo, en contraste con lo que se entiende por producción de bienes materiales en una sociedad moderna. La reflexión de Bataille sobre la creación literaria gira en torno a tres conceptos claves: fiesta, soberanía y sacrificio.
- María Luisa Pratt defiende que la función de la Literatura es distraer, e insiste en que los relatos literarios deben ser concebidos como un tipo de textos narrativas de diversión, una clase que comprendería todos los relatos de sucesos presentados como insólitos, interesantes y destinados a distraer. En ellos, el destinatario debe reconocer que la pertinencia del relato se sitúa, no en la información que transmite, sino en que es contable. Los relatos literarios están favorecidos por unos signos externos –edición, Crítica Literaria, enseñanza–, por un principio de comparatividad superprotegida, que permiten al lector esperar una comunicación interesante. Esta comunicación es posible si el interlocutor coopera y si su respuesta es pertinente.
- La "teoría de la empatía" defiende que la experiencia poética consiste en la transferencia de los sentimientos del poeta al poema. Atribuye al texto, por lo tanto, lo que éste no posee previamente en sí mismo. El poema produce una resonancia psíquica que implica y genera una peculiar satisfacción.
- La teoría de la contemplación sostiene, por el contrario, que, en una experiencia poética, el placer que sentimos no se deriva, en modo alguno, de nosotros mismos, del sujeto, sino del poema, al que nos sometemos y del que aprehendemos su belleza.
- La teoría de la euforia identifica la experiencia poética con su resonancia afectiva y rechaza el valor

del componente intelectual. Se produce, afirma, cuando nos detenemos ante el umbral del pensamiento. Recordemos, por ejemplo, las creaciones y las explicaciones de Paul Valéry e, incluso, las de Henry Brémond. A la poesía sólo le queda un encantamiento indefinible.

- La teoría de la catarsis ('purificación') se basa en la conmoción que sufrían los espectadores de las tragedias griegas. Consiste en una especie de liberación casi terapéutica, por medio del placer, de las emociones que causan tensión o ansiedad. Ese placer, más que como hedonismo, es contemplado desde una perspectiva moral. Este punto de vista moralista era el que preconizaban quienes veían la poesía como purificadora de pasiones. El italiano Castelvetro, sin embargo, entendía la catarsis como una especie de complicidad, según la cual el espectador (se habla de teatro) se percata de las desventuras que, al igual que a los personajes, le pueden acontecer. También cumpliría la función catártica esa liberación interior que el autor y el lector buscan en la obra literaria.. No se trata, sin embargo, de una evasión, sino de un enfrentamiento con los conflictos que aquellas obras literarias.
- La teoría de la literatura de compromiso se pone de moda a raíz de la segunda guerra mundial y de la irrupción del existencialismo. El más notable representante de este tipo de literatura es, aparte de Heidegger, el francés Sartre, quien une esa ideología a la del marxismo. Como consecuencia de esta idea, surgirá la tan manoseada idea de la literatura como arma de transformación de la sociedad, auspiciada, por ejemplo, por Auerbach o por Blas de Otero y Gabriel Celaya.

(Faltaría citar aquí todo cuanto alude a la literatura como creación lingüística. Nos remitimos para ello a los epígrafes 2 del tema 33. Desde nuestro punto de vista, basta con recordar al tribunal que allí fue tratado el asunto. De lo contrario, el tema se haría eterno).

• LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.

La didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta. Durante esos años empezó a hacerse evidente que el modelo de enseñanza literaria gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales. Esta constatación provocó una crisis a la que la reflexión educativa ha intentado hallar soluciones a partir de los avances producidos en las distintas disciplinas de referencia durante este período y, poco a poco, se han ido trazando nuevas coordenadas educativas.

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. El modelo adoptado responde, así, en primer lugar, a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y de unas prácticas de enseñanza en el aula. A partir del análisis de estos elementos pueden esquematizarse los grandes ciclos de la evolución de la enseñanza literaria en los siguientes modelos didácticos.

2.1. Aprendizaje del discurso oral y escrito.

Este modelo fue el vigente desde finales de la Edad Media hasta, prácticamente, el siglo XIX. No respondía propiamente al propósito de enseñar literatura, sino que ésta aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes...). Asimismo se entendía que la literatura proporcionaba también los valores morales que debían contribuir a conformar la personalidad de los aprendices. La retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aun las citas a utilizar en la construcción del texto.

2.2. La posesión del patrimonio histórico.

El siglo XIX atribuyó una nueva función a la enseñanza literaria a partir de la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de la nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia. En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar.

El modelo surgido de estas premisas ha sido enormemente estable. El estudio escolar de una manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos ha constituido la práctica de la enseñanza de la literatura, entendida como acceso a la cultura, al menos hasta la década de los sesenta. Además de su estabilidad en el tiempo, el modelo ha sido, también esencialmente el mismo desde la escuela primaria hasta la universidad, entendiendo bien que los alumnos de todas las edades (es decir, que todos los ciudadanos) formaban una misma comunidad de lectores en potencia (a través de la noticia de los autores y de su reverencia anticipada) o en acto. Asimismo, la idea de un camino único de progreso venía reforzada, a través de todas las etapas educativas, por la concepción de la lengua literaria como lengua modelo, como cúspide de todas las posibilidades expresivas.

2.3. La capacidad de interpretar el texto.

Durante los años 60, la escuela, como institución social, tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de cultural y lingüística. Los factores que determinaron el fin del modelo anterior se hallan estrechamente vinculados entre sí, pero podemos distinguir, entre otros, los siguientes motivos:

- La nueva organización de las sociedades postindustriales, con una fuerte explosión demográfica y una progresiva necesidad de ampliar el período de escolarización de todos los ciudadanos. La extensión de la etapa secundaria mostró la dificultad de mantener un modelo de enseñanza concebido para los sectores minoritarios de la población.
- La necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura y, por lo tanto, el fin de la enseñanza literaria como eje de configuración de los aprendizajes. El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo. La multiplicación de las obras literarias en la nueva sociedad de consumo, la internacionalización de la cultura e incluso al evolución de las tendencias artísticas hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes, para toda la población. La literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. Las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar de la lectura en su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme.
- El fracaso de las esperanzas de democratización y progreso social a través de la escuela, al constatar el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de adolescentes enteramente escolarizados. La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la misma literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad en la que la selección de las elites pasaba a manos de la ciencia y de la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaba un poderoso canal en el desarrollo de los mass media. Así, a las áreas artísticas y de humanidades pareció corresponderles, como mucho, el intento de formar a la población en el disfrute de un ocio de mayor calidad.
- Los cambios teóricos en las disciplinas de referencia. El primer modelo didáctico alternativo, surgido en la década de los sesenta, resulta especialmente deudor de la búsqueda de una nueva formulación sobre el carácter de lo literario llevada a cabo desde el formalismo y el estructuralismo. A partir de las nuevas premisas teóricas se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner

en su lugar la necesidad de formar lectores competentes. Se substituyó, pues, la idea de una información a transmitir –los datos y los juicios de valor sobre las obras– por la de una competencia que había que desarrollar. Ello conllevaba, naturalmente, la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector–aprendiz, mientras que el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más apropiado para revelar la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje.

Este modelo de formación interpretativa supone el referente inmediato de los cambios actuales, si bien puede afirmarse que, en la práctica, ha venido funcionando de un modo superpuesto al modelo historicista decimonónico. Algunos de sus elementos, como la formación de la competencia o el acceso al texto, continúan sólidamente consolidados en la didáctica actual de la literatura. Otros, como su definición de literatura o la concepción del comentario de texto, han sido duramente cuestionados: en el primer caso por la continuación del debate teórico sobre la definición del fenómeno literario al que nos enfrentaremos más adelante; el segundo, por una nueva concepción, tanto de lo que debe aprenderse de los textos, como de la forma en que puede hacerse a la luz de los avances psicopedagógicos de la última década.

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES
• Aprendizaje elocutivo. • Posesión del patrimonio colectivo. • Capacidad de interpretación. • Ocio cultural.	• Retórica. • Historia. • Instrumentos de análisis.	• Textos clásicos. • Textos nacionales.	• Comentario. • Copia y glosa. • Manual de historia (antologías). • Antologías y comentarios.

• EL HECHO LITERARIO Y SUS REPERCUSIONES DIDÁCTICAS EN OCCIDENTE.

Inicialmente, fueron los avances producidos en las teorías lingüísticas durante la década de los sesenta los que propiciaron la renovación del área de lengua y literatura. La nueva fundamentación lingüística negó a la literatura su carácter de lengua modelo y pasó a definirla como una desviación de la norma.

Consecuentemente, su enseñanza dejó de ser el eje del aprendizaje escolar y, en un giro copernicano, fue englobada en el aprendizaje funcional de la lectura, entendida ésta como forma social de acceso tanto a la información como a la ficción. Las preocupaciones de los enseñantes de lengua se desplazaron hacia cuestiones como la lengua oral, el dominio de la expresión, la relación con los mass media o la lectura de la imagen, mientras que las clases pasaron a basarse en el aprendizaje de la gramática descriptiva y en ejercicios comunicativos, extraídos de las enseñanzas de las lenguas extranjeras.

Desde la teoría literaria propiamente dicha, el estructuralismo, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga, propició la ruptura con la enseñanza de la historia literaria. El Congreso de Cérisy–La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski, acostumbra a tomarse como el comienzo emblemático de este cambio. Sus actas (1971) constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a la creación del modelo didáctico centrado en la explosión interpretativa del texto.

La investigación teórica francesa sobre la naturaleza del lenguaje literario derivó hacia la semiótica y sus propuestas explicativas intentaron aplicarse, asimismo, al comentario escolar de los textos. Los instrumentos de análisis literarios se multiplicaron, además, con los provenientes de la reflexión sociológica de la literatura. Así, desde la Universidad de Bourdeaux, Escarpit recogió la corriente que va desde Auerbach a Lúkacs y a la Escuela de Francfort y, especialmente, la obra de Goldmann sobre la relación entre literatura y estructuras socioeconómicas; mientras que, desde Liège, la literatura fue formulada por Dubois como institución que se

relaciona con las estructuras sociales del poder, corriente que se mezclará con otras derivaciones marxistas en los trabajos de Bourdieu y de lo que ha venido a llamarse sociocrítica, en autores como Mitterand. La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa que había cuestionado, como en ningún otro país, la función social de la enseñanza a partir del fracaso de las expectativas sociales en la escolarización de los adolescentes en la etapa secundaria. Finalmente, también debe señalarse como referente en la innovación didáctica al grupo , en su recuperación de la retórica para el análisis de la función poética del lenguaje.

Todas estas referencias hallaron su traducción didáctica a través de revistas especializadas como *Le Français aujourd'hui* o *Pratiques*. La estrecha relación existente entre los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país con la producción educativa francesa introdujeron con regularidad todas estas aportaciones a la renovación de la enseñanza literaria. Así, las ideas básicas de las poéticas estructuralistas y generativistas sobre la forma de abordar el texto literario desde su especificidad habían provocado también en España la instauración del comentario de texto en la etapa secundaria (Correa y Lázaro) , mientras que los trabajos de Propp sobre los cuentos maravillosos y su extensión a los relatos de iniciación de la novela juvenil (Goldstein) obtuvieron una gran difusión en la práctica escolar.

El punto de partida del debate italiano puede situarse en la aparición, en 1972, de la *Sintesi di Storia letteraria* de Asor Rosa, donde se planteó el problema de la historia literaria y el manual de literatura como ejes de la práctica educativa condujeron la polémica italiana a través de dos líneas interrelacionadas de interés: por una parte, la reflexión sobre la relación ideología/cultura y literatura/historia sociocultural llevó, por ejemplo, a replantearse la enseñanza de la literatura en el interior de una materia de historia cultural. Por otra, el desarrollo de nuevas perspectivas semióticas permitió a las anteriores traslaciones educativas que fueron denunciadas como meros utillajes formales, inadecuados para los fines educativos. En este camino, resultó fundamental la obra de Eco que incorporó la relación entre el texto y el lector y abrió la puerta a la influencia de las teorías de la recepción de la Escuela de Constanza, teorías que han tenido una influencia más tardía en los países mediterráneos, como más tardía ha sido la influencia de Bajtin y la de Lotman y la Escuela de Tartu en la continuación del debate entre literatura y cultura.

Los movimientos de renovación italianos han tenido una fecunda relación con los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país. La renovación de la educación lingüística se ha beneficiado sin duda de esta relación y algunos aspectos de la nueva formulación de la *educación literaria* –incluso esta misma denominación– pueden rastrearse en la influencia italiana. Es el caso evidente, por ejemplo, de la entusiasta adopción de las propuestas de Gianni Rodari para la renovación de la redacción literaria en la escuela primaria. En la etapa secundaria, la influencia ha permanecido en un nivel teórico –con Segre y otros autores como referente de autoridad– a pesar de algunos artículos de síntesis del debate didáctico italiano sobre la enseñanza literaria en la etapa secundaria y de la difusión de sus propuestas de programación. En cambio, recientemente, han empezado a aparecer algunos materiales didácticos que vienen a coincidir con algunos de los enfoques ya adoptados en la renovación de los manuales de lengua y literatura de aquel país, tales como la vertebración de los aprendizajes a través de los tópicos literarios universales.

La enseñanza de la literatura en los países anglosajones no ha estado programada tradicionalmente sobre el recorrido patrimonial de la literatura, ni se ha basado en el uso del manual histórico. En los años 70 se trataba de una enseñanza situada en una escuela pragmática, regida por la obra de Richards, expresión de la preocupación del *New Criticism* y de la crítica objetiva en el campo pedagógico. El aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían, así, sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación. Por ello, la crisis de la enseñanza de la literatura en los países anglosajones se produjo de un modo bien distinto a la ruptura producida en los países latinos, donde, como hemos visto, se había caracterizado por la insatisfacción por la focalización histórica, la defensa del acceso al texto y la preocupación por los problemas ideológicos y socioculturales derivados del fenómeno literario.

Los medios educativos de Gran Bretaña se vieron conmocionados por el impacto de algunas obras, como la de

Widdowson, que situaba los cambios didácticos derivados de las teorías lingüísticas con el contexto literario o la de Fish (1980), que permitía relacionar la enseñanza con la crítica literaria a la luz de la nueva dinámica sobre la recepción del texto. A pesar de ello, resulta evidente que fue en los Estados Unidos donde se mantuvo un debate más intenso sobre la enseñanza literaria. La obra de Rosenblatt (1978) tradujo las teorías deweyanas al campo de la educación literaria y desencadenó la reivindicación de una enseñanza literaria centrada en la experiencia individual de los estudiantes. Esta tendencia ganó adeptos a fines de los años 60 y supuso una fuerte reacción al monopolio ejercido por el *New Criticism* en la escuela secundaria. El Congreso de Dartmouth (1966–67), expresó un nuevo acercamiento humanístico a la literatura y abrió el camino a la difusión de la crítica subjetiva. Lógicamente las teorías germánicas de la recepción fueron bien recibidas en este contexto, pero la tendencia anglosajona les reprochó su circunscripción a la definición teórica de un lector modelo y, por su parte, incluyó el interés por los procesos psicológicos del lector y el análisis de las respuestas específicas.

La atención a la respuesta subjetiva de los lectores y la evaluación de los resultados del proceso educativo han sido dos temas especialmente desarrollados en el área anglosajona. Los artículos aparecidos en *Research in the Teaching of English* ('Buscando en la enseñanza del inglés') son una buena prueba de este predominio de intereses. También resulta innovador, desde la perspectiva de los países latinos, la acentuación de la optatividad en los *curricula* de enseñanza, tanto británicos como estadounidenses, así como el uso frecuente de las encuestas evaluadoras por parte de instancias exteriores al propio sistema educativo, prácticas que se han introducido en España en distintos grados y niveles educativos. En definitiva, el camino recorrido por la teoría literaria en estas décadas en su definición del fenómeno literario ha tenido múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos. En estos momentos la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa realidad incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural. La literatura es vista así no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales (la enseñanza, la edición, la crítica...). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura. En este sentido, la teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. El reciente interés por la narración, por ejemplo, ha destacado que las narraciones se utilizan para detener el constante fluir de los acontecimientos y otorgar sentido a la experiencia, de manera que, como dice Hardy (1977), las historias que se ofrecen a los jóvenes pueden entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura. Así, pues, la focalización sobre el texto llevada a cabo en la década de los 60 se ha ampliado, tanto hacia los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector. Se postula que los textos literarios no presentan propiedades retóricas especiales, sino que, al contrario, la literatura es capaz de englobar todo tipo de discursos; tampoco responden a un concepto universal y objetivable de la literatura, sino a un uso social de comunicación regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto. Si el lector cuya colaboración se requiere es el alumno de la educación obligatoria, la enseñanza de la literatura se ha visto enfrentada con mayor urgencia a definir qué es lo que la literatura aporta a los adolescentes actuales y cómo éstos pueden aprender las reglas del juego.

• LAS LÍNEAS DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA EN TORNO A LA LITERATURA.

Hemos señalado que bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de la

interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo. Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo, y no, como ocurrió en los 60, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico. Si entonces los avances de la lingüística provocaron tanto la atención educativa a la expresión de los alumnos como la colocación del texto en el centro de la enseñanza, en los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. En este sentido, la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente. Este cambio de orientación didáctica ha producido diversas líneas de renovación.

4.1. Acceso al texto.

La reivindicación del contacto entre las obras literarias y las nuevas generaciones en formación parte de la idea de que la comprensión y el placer obtenido con su lectura desarrollarán la competencia literaria de los alumnos. La renovación didáctica producida al tomar el acceso al texto como punto de partida puede verse, en primer lugar, en las nuevas formas de lectura adoptadas por la escuela; en segundo lugar, en la introducción posterior de una nueva concepción del uso de la escritura literaria y, finalmente, en la recuperación de las formas orales de interpretación artística. Asimismo, el acceso al texto ha fomentado la búsqueda de modos de familiarización y contacto del alumnado con las formas actuales de producción y consumo cultural del fenómeno literario.

4.1.1. La lectura literaria.

Si bien teóricamente la lectura de los textos literarios había pasado a ser el eje de las actividades a partir del comentario de texto, pronto se cuestionó el modo de hacerlo. Se señaló, así, que los estudiantes no hacía más que asistir pasivamente al complejo despliegue de medios del profesor, asumiendo su interpretación y manteniéndose alejados de cualquier posibilidad de recepción y fruición personal de los textos. En consecuencia, se reivincó la recepción directa y no mediada de las obras, así como la selección de éstas según su posibilidad de provocar el *placer del texto*. La de experimentación de esa fruición se consideró el objetivo escolar por excelencia y el único medio de conseguir la creación, durante la infancia y la adolescencia, de hábitos lectores perdurables. La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje insistieron en que la implicación del lector suponía un requisito esencial para el progreso de la competencia literaria. Justamente el placer y la gratificación obtenidas por el lector a lo largo de sus lecturas fueron vistas como el motor del desarrollo de su dominio literario. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella de una manera personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. El aprendizaje explícito de reglas parecía así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas. También éste fue el punto de partida de una de las experiencias didácticas que tuvo un impacto más temprano en nuestro país, la de Lacau, en 1966. Tal y como esta autora afirma, «era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía».

Si el lector interpreta la obra a partir de su experiencia literaria y de vida, la necesidad de manejar una gran variedad de obras capaces de adecuarse a las capacidades lectoras y a los intereses vitales de todos los adolescentes llevó a la escuela las obras de la naciente literatura juvenil. La definición de los adolescentes como un nuevo sector social con intereses específicos durante los años 60 propició la creación de la novela juvenil como posible enlace entre los hábitos de lectura de la infancia y la incorporación a la ficción adulta

moderna. El inicio de colecciones juveniles coincidió en el tiempo en los diversos países y aun en los autores y títulos publicados. En ellas aparecieron reediciones de obras juveniles clásicas y narraciones propias de una franja compartible por parte de lectores adultos y adolescentes. Pero la novedad que caracterizó este fenómeno fue la irrupción de temáticas adolescentes y técnicas poco convencionales hasta entonces en los libros infantiles. Si la necesidad de fantasía narrativa de muchos adolescentes se había refugiado en el cómic, la ciencia ficción o el reportaje de aventuras, estos medios traspasaron sus recursos a la nueva novela juvenil. Este apareció como un campo propicio para el desarrollo del realismo urbano y la introspección psicológica, a los que se añadió pronto el renacimiento de la magia y de la fantasía a través de géneros cercanos a los intereses de esta edad: la ciencia ficción, la épica mítica y la fantasía. También se produjeron nuevos fenómenos como la creación del libro-juego, e incluso se asistió a la resurrección de un género que se daba por desaparecido: la *school's story*. Con todo ello, la etapa secundaria reprodujo la polémica sobre el uso escolar de estos textos que se había saldado, lógicamente con mayor facilidad, en la escuela primaria a través de su adopción generalizada.

Se inició así la integración de espacios de lectura libre en la escuela con el uso de la biblioteca escolar y de programas de lectura individual y silenciosa. El área anglosajona ha sido especialmente activa en este campo, si en España fue la pedagogía francesa la que ejerció una mayor influencia en la defensa del contacto libre y directo de los estudiantes con las obras a su alcance. Cabe recordar que la Ley de Educación de 1970 estableció ya la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros, de acuerdo con la aparición de la nueva concepción social de la lectura a la que hemos aludido anteriormente, si bien es evidente que su desarrollo operativo para las actividades educativas supone aún una asignatura pendiente cuarenta años después. La lectura más o menos libre de las obras ha venido completándose en los últimos años con múltiples actividades de animación a la lectura. En este campo la escuela se ha visto implicada con intereses editoriales que ofrecen programas completos de lectura con actividades educativas a cargo de las editoriales. Los enseñantes se han encontrado así con una situación un tanto ambigua en la que, por una parte, pueden coincidir con los intereses del mercado, pero en la que, por otra, necesitan desarrollar criterios propios de juicio para la valoración y utilización de este tipo de obras.

4.1.2. La escritura literaria.

El contexto de los años setenta puso en circulación entre los enseñantes los conceptos de *actividad, juego, expresión y creatividad*. Aparte de la influencia de las teorías generativas, la enseñanza de la lengua transformó sus prácticas influida por las disciplinas psicopedagógicas. A la reivindicación del acceso directo a la lectura del texto se unió, entonces, la del aprendizaje de la literatura a través de la experimentación de sus técnicas y recursos por parte de los propios alumnos. Los talleres literarios, en sus distintas formas, surgieron así como instrumento didáctico de primer orden en la enseñanza literaria. La introducción de la expresión escrita como práctica creativa recogió, en realidad, dos tipos de herencias didácticas distintas. Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de escribir *a la manera de*. Desde esta perspectiva se ha objetado que muchos ejercicios de creación poética divulgados en la enseñanza no han hecho otra cosa que sustituir el modelo de discurso de referencia romántica o simbolista por el modelo instaurado por las prácticas surrealistas o de vanguardia. Por otra, se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza liberadora que permite *desbloquear* la creatividad personal. Así, Malineau, en su propuesta en la introducción de su propuesta de juegos poéticos afirma que se propone «hacer que los niños se reencuentren sus energías y sus formas de inteligencia atrofiadas, utilizar estas energías con finalidades creativas y darles los medios lingüísticos para que puedan expresarse».

Esta doble filiación remite a una tensión de fondo entre *juego abierto* y *juego regulado* que subyace al discurso pedagógico generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria y que puede hacerse extensiva, en parte, a la polémica de la lectura libre. Una parte de los argumentos se dirige a la defensa radical del placer espontáneo y compartido de la palabra poética. Sus defensores se mantienen imperturbables ante las críticas escolares sobre la falta de programación, sistematización y evaluación que supone, ya que, como señala irónicamente Delas (1983) «no se puede perder el tiempo cuando la imaginación toma el poder». Otra

parte de los argumento y de la práctica escolar se sitúan en la perspectiva del juego regulado. Esta posición recoge el aspecto lúdico como motivación, pero su objetivo real es el análisis y la apropiación de las técnicas abordadas. En la contraposición que establece Delas se trataría de la imaginación al servicio del poder del discurso.

Se puede objetar, siguiendo a Winnicott, que los juegos organizados son «una tentativa de mantener a distancia el aspecto atemorizador del juego», pero la polémica remite en definitiva a la distinción entre juego/trabajo y a los límites de la institución escolar. Las propuestas de creación literaria en la escuela adoptan inmediatamente características de juego regulado y establecen una tensión entre su pérdida de promoción del deseo y su ganancia en su eficacia metodológica, eficacia que pasa por el intento de establecer objetivos lingüístico y literarios diversificados entre los distintos tipos de propuestas creativas. El énfasis en la experiencia del placer del texto implica entonces un objetivo de dominio de la lengua, del instrumento de representación de la realidad, del poder de su efecto comunicativo y estético. La introducción de la creación literaria en la enseñanza se justifica así, no en su efecto desbloqueador ni en la supuesta inmediatez de su gratificación, sino en su capacidad de permitir tocar la realidad de la lengua, de acceder a su reverso y, en definitiva, de construir un placer constituido por la experiencia y el conocimiento.

Las técnicas de escritura creativa aparecieron en España, por una parte, en la etapa primaria a partir de la pedagogía basada en la producción del *texto libre* y del impacto causado por la obra de Rodari y, por otra, a través de los talleres para adultos de autores sudamericanos como el colectivo argentino Grafein (1981). La difusión de los talleres literarios en la etapa secundaria se produjo durante la década de los 80 a partir de la experiencia de talleres por géneros literarios realizada por Rincón y Enciso. Las técnicas utilizadas mayoritariamente por estos trabajos pueden dividirse en tres grandes grupos según se refieran a la manipulación de las obras (cambio del punto de vista, inversión paródica...), a la creación de textos originales a partir de algún estímulo o consigna (una asociación insólita de palabras...) y a la creación textual a partir de modelos retóricos determinados (un subgénero narrativo, el paso de un género a otro...). Estas nuevas prácticas educativas han tenido, sin duda, los siguientes efectos beneficiosos en la enseñanza literaria:

- La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.
- La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasta estos años –tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de géneros– ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.
- La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario (el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico–estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto) por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura y oralización que, a través de montajes, exposiciones, etc., ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios.

4.1.3. La interpretación oral de textos literarios.

La evolución de la enseñanza literaria hacia la promoción de la actividad y de la expresión de los alumnos ha conducido también, recientemente, a la revitalización de las actividades de interpretación oral, ya se trate de dramatización, de recitación de poemas o de simple lectura en voz alta. Estas actividades habían ido languideciendo con la desaparición de las antiguas funciones de celebración emocional de los textos nacionales o de difusión del escrito en una sociedad poco alfabetizada, pero reaparecen ahora asumiendo nuevos sentidos en el marco de la concepción educativa actual: la expresión personal en las actividades de dramatización, la dicción del texto como vía de comprensión del significado y de apropiación afectiva, la vivencia de la literatura como actividad y referentes compartidos con los demás, etc. Al mismo tiempo, su presencia en las aulas empieza a ser ya un objetivo a desarrollar que requiere el análisis de los distintos elementos que intervienen en la interpretación oral de los textos para su posterior inclusión en programas de

ejercitación y aprendizaje.

4.1.4. La familiarización con el circuito social del fenómeno literario.

Un último tipo de actividades englobables en la atención por el contacto directo entre la literatura y los alumnos, es el que se refiere al conocimiento y uso de los aspectos de producción y difusión social de los textos literarios. Esta tendencia didáctica ha generado nuevas prácticas educativas tales como el análisis de los libros en tanto que objeto de consumo cultural –con sus catálogos, reseñas, colecciones, etc.–, la asistencia a representaciones teatrales, la familiarización con las librerías y formas de venta comercial o el conocimiento de la relación entre producción literaria y leyes de mercado. Se intenta así incorporar a todos los sectores sociales a las formas actuales de uso y disfrute de los textos, al conocimiento crítico de su circulación social y, en definitiva, a la contextualización en las sociedades postindustriales de una literatura percibida por los alumnos como algo eminentemente escolar.

• LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO.

La familiarización con los textos literarios y la experimentación de su gratificación han supuesto uno de los grandes ejes de renovación didáctica. Pero el progreso de la competencia literaria requiere también del progresivo dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos con una profundidad cada vez mayor. Los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva. Pensemos, por ejemplo, en cómo el valor formativo de la lectura de un poema radica en gran parte en su capacidad de desestabilizar la lectura espontánea, de trastornar el orden lógico–referencial de nuestros hábitos de comprensión del mundo y en hacer visible el proceso de construcción del sentido. Es evidente que la elipsis, la concentración, el potencial alusivo o la semantización de todos los niveles del texto literario requieren un esfuerzo interpretativo más intenso que el habitual en la recepción de otros textos y, en ese proceso, resulta básica una intervención educativa que permita aumentar la propia capacidad de lectura.

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje ha llevado a las aulas la experimentación de nuevas formas de ayuda a la comprensión del texto. La idea central de esas innovaciones es la del protagonismo del aprendiz en la construcción de su conocimiento y la visión de las formas de intervención como ayudas para la elaboración de respuestas personales más complejas. Este principio central ha regido el análisis crítico de los ejercicios y actividades tradicionales, señalando, por ejemplo, cómo fomentan la pasividad intelectual o cómo se limitan a evaluar los conocimientos sin incidir en su adquisición.

Los programas de ayuda a la lectura derivados de la investigación en este campo se iniciaron refiriéndose básicamente al texto informativo, pero han sido adaptados a la situación de lectura literaria en muchas de sus tendencias y elementos. Así, las obras sobre educación lectora han insistido en que la acción entre la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto educativo de construcción compartida. En los últimos años se ha ensayado una amplia batería de tipos de ejercicios que puedan contribuir a esa construcción compartida. La representación gráfica, la discusión sobre elementos concretos (por ejemplo, la coherencia sobre distintas posibilidades anticipativas o de desenlace), la traducción a otra lengua, la información puntual del enseñante o la comparación –coincidente o contrastada, implícita o explícita– entre las obras leídas son vías complementarias para que los estudiantes vayan construyendo su conocimiento sobre el funcionamiento literario. Recientemente, también han empezado a incorporarse las nuevas tecnologías a la enseñanza literaria. De este modo, se ha producido, por ejemplo, la presencia de multimedia literarios en el aula, la experiencia de lectura o escritura compartidas por distintos centros docentes a través de la interconexión informática o la creación y uso de bases de datos sobre temas literarios pertenecientes al imaginario colectivo.

• PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE LITERARIO.

La concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa hace que su programación escolar sea mucho más compleja que cuando se limitaba a dosificar información. La renovación producida, más que a la determinación sobre a dónde llegar, se ha dirigido a experimentar la mejor forma de recorrido. La primera gran alternativa a la programación histórica fue la de agrupar los textos por su pertenencia a los grandes géneros tradicionales: narración, poesía y teatro. Esta división subyace a la mayoría de propuestas y programaciones y, sin duda, resulta fácilmente operativa. Sin embargo, tanto para planificar el trabajo como a realizar en el interior de cada uno de estos géneros, como para ofrecer una alternativa distinta, se han propuesto otros muchos ejes de programación que agrupan los textos literarios por sus temas, sus elementos retóricos, su ejemplificación de tópicos, sus relaciones intertextuales o contextuales e incluso, nuevamente, a partir de la evolución histórica, en algún intento de renovar esta programación tradicional a la luz de los nuevos principios didácticos.

Una de las líneas más sugerentes en este campo es la línea denominada *trabajo por proyectos*, ya que ofrece algunas soluciones a las dificultades de integración de los diversos aspectos del aprendizaje literario, y aun de la interrelación entre los objetivos lingüísticos y literarios. Esta línea, propiciada por un equipo de investigación de la Universidad de Ginebra, ha empezado a ejercer su influencia en la renovación didáctica en nuestro país. Algunas de las ventajas de este trabajo por proyectos son las siguientes:

- Integra los aspectos de acceso y disfrute del texto con las ayudas a su comprensión y con el aprendizaje y ejercitación de aspectos literarios concretos.
- Interrelaciona las actividades de lectura y escritura. Tanto si el proyecto favorece la lectura (audición de poemas) como la escritura, los alumnos se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos *de y sobre* la literatura que superan la división escolar tradicional entre la lectura del texto como algo externo y sancionado socialmente, y la escritura como ejercicios fragmentarios y de escasa elaboración.
- Favorecen la asimilación de los aprendizajes. Los estudiantes recuerdan mejor la lectura de textos si se halla incluida en el recuerdo de una actividad extensa y con sentido propio. Así, por ejemplo, se recuerda mejor la lectura de un poema a través de un itinerario de lectura que la realizada en un análisis puntual en el aula.

Otra línea que atañe a la programación y a la delimitación de los nuevos contenidos proviene de los intentos de explotación didáctica del concepto de intertextualidad, acuñado por Bajtin y desarrollado por Kristeva y Genette, y de los métodos aportados por la literatura comparada. Las propuestas didácticas agrupadas bajo este epígrafe son muy variadas, pero podemos resumirlas de la siguiente manera:

- La potenciación del conocimiento de las interrelaciones producidas entre las literaturas que resultan familiares a los alumnos, bien a través de sus estudios escolares de lenguas extranjeras, o bien de su competencia comunicativa y cultural en zonas con una fuerte presencia de más de una lengua.
- La explicitación de las conexiones y utilizaciones sucesivas de las obras, tópicos y motivos literarios que configuran el imaginario colectivo actual y que pueden rastrearse en textos de muy diversa índole, tanto literarios como no literarios y tanto verbales como icónicos o audiovisuales.

(Esta propuesta viene a coincidir a menudo con la propuesta de incorporar los modos audiovisuales de la ficción a los contenidos docentes como forma de enlace significativo hacia la literatura. Se trata así de aprovechar, por ejemplo, los aspectos comunes del lenguaje narrativo del cine y de la narración literaria o los recursos compartidos de la canción moderna y la poesía lírica. Desde la literatura, la oportunidad metodológica de esta vía viene justificada por la creciente desafección de muchos adolescentes a los programas escolares, en contraste con su amplio conocimiento de formas retóricas y de ficción lanzadas por los medios audiovisuales).

- Un uso instrumental de la intertextualidad como recurso didáctico para la comparación y contraste entre los textos, dotándolos así de la contextualización que se considera necesaria para su

comprensión lectora, contextualización que puede referirse tanto al propio código del autor como a su tradición literaria específica o a la producción artística del mismo período en otras lenguas. Así formulada, esta práctica educativa parece de escasa novedad respecto a los planteamientos teóricos tradicionales, pero en realidad ha sido un recurso muy poco utilizado en las aulas, presididas por programaciones lineales e enciclopédicas.

7. LA CREACIÓN DE UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO.

Las innovaciones a las que aludíamos muestran un acuerdo generalizado sobre la concepción de la enseñanza de la literatura como una *educación literaria*. Esta educación literaria viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural. Los objetivos de esta educación literaria en la etapa obligatoria han sido definidos de muchas formas y con muchos grados de concreción. Actualmente pueden hallarse sistematizaciones muy variadas, desde las dirigidas a fines programáticos, como las oficiales de los planes de estudios, a las más teóricas que hacen derivar los objetivos de la formación literaria a sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos. Nosotros apostamos por los siguientes: a) que los alumnos se familiaricen con los mecanismos de la comunicación literaria en nuestra sociedad; b) que experimenten la relación que existe entre la experiencia literaria y la experiencia personal; c) que conozcan algunas formas y manifestaciones de los principales géneros; d) que sepan expresar sus convicciones y valoraciones con argumentaciones sólidas y coherentes, que sean susceptibles de debate; e) que posean alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constitutivos de la narración. Es decir, que posean las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Los objetivos de la etapa postobligatoria arrastran una indefinición mayor en las propuestas educativas. Por una parte, se refieren a la ampliación progresiva de los objetivos anteriores. Por otra, abordan la necesidad de crear un mapa mental de la información cultural del fenómeno literario, sin que ello suponga el abandono de su inserción en la experiencia lectora. Para ello, es imprescindible que el debate sobre la enseñanza de la historia se retome con seriedad en la definición de los contenidos de esta etapa. Es cierto que la programación histórica fue acusada con fundamento de convertir procesos culturales muy complejos en una narración concatenada y falseadora de simplificaciones, pero también lo es que la mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza histórica, a juzgarlo desde los valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de sentido del pasado. Parece, pues, urgente, elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas y que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en lo literario para poder caracterizar, finalmente, los objetivos de esta etapa.

Por otra parte, el protagonismo del aprendizaje otorgado a los estudiantes a través de la comprensión y fruición progresivamente compleja de los textos literarios lleva, necesariamente, a la multiplicidad de opciones, tanto en el corpus manejado, como en las actividades realizadas. En lo que se refiere al corpus, si el criterio de selección, por una parte, debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de la vida de los alumnos, por otra, fenómenos actuales como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo) o como la tendencia del juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural. En este sentido, la mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura juvenil en los currículos actuales sancionan el proceso de la apertura de la enseñanza.

En cuanto a las actividades, la reflexión psicopedagógica de los últimos tiempos ofrece un amplio espectro de posibilidades organizativas y de tipo de ejercicios que pueden facilitar la formación de lectores competentes. Si el papel del enseñante es introducir a las nuevas generaciones en el uso y disfrute de la comunicación literaria en nuestra sociedad, es evidente que la lectura y la escritura literarias constituyen el núcleo de las

actividades que deben realizarse. Es preciso, sin embargo, distinguir entre distintos tipos de actividades. Unas, como el fomento de la lectura o los montajes teatrales, se dirigen a la experimentación de la comunicación literaria, a la formación de la autoimagen de los alumnos como lectores y a su conciencia de integrarse en una comunidad cultural. Otra, como el debate sobre las obras, los ejercicios de comprensión y expresión sobre los textos o la explicación de las reglas ofrecen las ayudas necesarias para que los alumnos sigan un itinerario de complejidad creciente en su aprendizaje interpretativo. Finalmente otras actividades como la sistematización de los elementos constructivos vistos o la ejercitación de recursos retóricos segregan momentos de ejercitación y reflexión necesarios para los dos ámbitos anteriores.

- **EL COMENTARIO DE TEXTO. PROPUESTA DE DOS MÉTODOS GENERALIZADOS Y SENCILLOS.**

Sin adentrarnos en la polémica del método ideal de comentarios, diremos que existen tantos modelos de análisis como lectores y posibles intérpretes. Ningún método es más valioso que otro. Sin embargo, con carácter general, diremos que el comentario es el estudio que se realiza sobre un texto escrito desde varios planos o puntos de vista con el fin de determinar su naturaleza y características generales o particulares. Una lectura comprensiva e identificativa del tipo de texto es lo primero que se debe hacer. El método o métodos que se sigan pueden ser tan diversos como los textos comentados; no obstante, es necesario dar unas pautas imprescindibles para hacer un comentario literario correcto.

PROPUESTA PRIMERA

Autor, obra, género

Hay que hacer referencia al autor y su obra, si se conoce. En cuanto al género, término complejo, puede aplicarse la siguiente clasificación:

Los géneros literarios se clasifican en: mayores y menores; los géneros mayores son:

Lírica, expresión de los sentimientos del autor, 'yo subjetivo', está escrito en prosa o verso.

Épica, es la narración del mundo exterior, observado por el autor, en prosa: *novela, cuento y leyenda*; en verso: *cantares de gesta, romances*

Dramática o género teatral, analiza las vivencias de los personajes de ese mundo exterior: *tragedia, comedia o drama*.

Y géneros menores:

Oratoria, pretende persuadir por medio de la palabra: *discurso, arenga, conferencia, charla*

Didáctica, género con fines formativos y educativos: *ensayo, artículo, conferencia*

Historia, narración de acontecimientos pasados: *crónicas, reportajes*

Tipo de escrito y naturaleza del texto

Un texto puede pertenecer a uno de estos cuatro tipos de escritos básicos: A) Narración, se cuentan acciones: predominio de dinamismo: frases cortas, abundancia de verbos B) Descripción, se expresan circunstancias: cualidades, ambientes, paisajes; texto de acción lenta, predominio de sustantivos, adjetivos C) Exposición, escrito en el que se pretende comentar objetivamente un tema: se comunican ideas y opiniones; predominio de lenguajes técnicos especializados D) Argumentación, es la exposición de un tema, pero sometido a debate,

aportando datos que sustenten lo que se afirma. Es más subjetivo que la exposición

Los textos, por su naturaleza y contenido temático, se pueden clasificar en: periodísticos, científicos, publicitarios, humanísticos, jurídicos, literarios. Además, hay circunstancias espaciales que también se deben considerar en un comentario, como la fecha en que el texto fue escrito; si la fecha no aparece expresada, se intenta deducir por el contenido significativo del texto, analizando el contexto histórico-social al que el texto responde. Conviene destacar: el tiempo externo, en el que está escrito el texto, y el tiempo interno al que se refiere su contenido.

Comentario explicativo del texto

En esta fase se anota lo que el autor dice y cómo lo dice: Explicación del contenido, comentario de los términos, datos, conceptos básicos del texto, asociándolos, si es posible, con los conocimientos que se tengan. Señalar también el plan ideológico del texto, así como el pensamiento del autor. Análisis de la forma, valoración general del estilo y de las características formales del texto: la estructura: *analítica, sintética, encuadrada, paralela* y caracterización del lenguaje: *culto, popular; normativo, incorrecto*, y rasgos que presenta: rasgos fónicos: *grafías, reducción de grupos consonánticos, acentuación, entonación*; rasgos morfosintácticos, categoría gramatical dominante: *sustantivos, adjetivos, verbos*; presencia o ausencia de determinantes; coordinación o subordinación; períodos largos o períodos cortos rasgos léxico-semánticos, clases de palabras: *simple, compuesta, derivada*; connotación, denotación y uso figurado del lenguaje.

Comentario crítico

Surge de la respuesta razonada, que el texto sugiere al lector, y se deben puntualizar varios aspectos: Juicio crítico es asentir, disentir o matizar el contenido del texto, expresando el grado de precisión, objetividad o subjetividad manifestados por el autor. Asociación y relación del texto, con otras tendencias, movimientos o temas conocidos. Interés del texto, con relación a su época, como representación de una corriente de pensamiento, por su relación o vigencia actual, por su originalidad de contenido de enfoque o forma.

PROPUESTA SEGUNDA

A) TEMA

B) ESTRUCTURA

C) ANÁLISIS FONDO – FORMA

D) CONCLUSIÓN.

- **TEMA.** El tema es la base argumental del contenido. No es el propio argumento ni todas las ideas presentes en el texto, sino el eje de éstos. Si quitamos todos los detalles y definimos sólo la intención del autor, obtendremos el tema. Dos rasgos importantes ha de poseer la determinación del tema: claridad y brevedad.
- **ESTRUCTURA.** El contenido de todo texto se estructura orgánicamente, es decir, adopta una determinada disposición hasta en los casos que aparentemente no hay ninguna organización. En este apartado hemos de establecer la estructura del texto: los apartados en que se divide y la relación que existe entre ellos. Para entendernos con claridad, llamaremos *apartado* a cada una de las partes que podemos descubrir en un texto. Como los textos que tendremos que explicar serán breves, los apartados serán poco numerosos, dos, tres, cuatro... y hemos de hacer un esquema que se pueda visualizar fácilmente.
- **ANÁLISIS FONDO – FORMA.** Explicar un texto es ir dando cuenta, a la vez, de lo que un autor dice (fondo) y de cómo lo dice (forma). En este apartado hemos de contar y describir, con nuestras propias

palabras, lo que dice el texto, es decir, haremos un resumen del argumento. Y a la misma vez, trataremos de averiguar con qué formas expresa ese argumento, qué giros gramaticales integran el texto. Podemos decir como principio general que el contenido de un texto está presente en los rasgos formales de ese texto. La explicación de un texto consiste en justificar cada rasgo formal del mismo como una exigencia del contenido. Para sistematizar los puntos que deben ser objeto de estudio de la forma, estableceremos cuatro apartados correspondientes a los niveles fónico, morfológico, sintáctico y semántico.

- NIVEL FÓNICO.

Aliteración es la repetición de uno o varios fonemas lo largo de un enunciado.

Onomatopeya consiste en imitar sonidos reales de la naturaleza: *El silbo de los aires nemorosos* (San Juan de la Cruz).

Paronomasia es la casi total semejanza fonética entre dos palabras de distinto significado: *Vendado que me has vendido* (Quevedo).

Anáfora, repetición de una o más palabras al comienzo de verso o frase: "Érase un hombre a una nariz pegado / érase una nariz superlativo... Quevedo).

Paralelismo o repetición de una misma construcción sintáctica, con sólo algunas palabras cambiadas. Hay tres clases:

- Sinonímico o de analogía: repite en el segundo miembro lo expresado en el primero. Ej. *Sálvame, Dios mío, de mis enemigos; líbrame de los que me asaltan.*
- Antitético: se contraponen ideas: *Donde hay soberbia, allí habrá ignominia; pero donde hay humildad habrá sabiduría.*
- Sintético: se completa y desarrolla en el segundo miembro lo expresado en el primero: *Más fruto alcanza represión en juicioso que cien azotes en necio.*
- Encabalgamiento: rompe el ritmo métrico con respecto al sintáctico. La unidad de sentido no cabe en los límites de un verso y entonces pasa al siguiente. Hay dos clases de encabalgamiento suave y abrupto. El encabalgamiento suave nos parece como si se tratase de un verso largo, prolonga un verso en el otro. *Con tanta mansedumbre el cristalino / Tajo en aquella parte caminaba.* En el encabalgamiento abrupto el verso prolongado se rompe súbitamente. Por eso expresa aspereza, violencia: *peinando sus cabellos de oro fina / una ninfa; del agua do moraba.* El encabalgamiento realza las palabras, especialmente la última del verso primero y la última de su prolongación.

(En este nivel fónico tenemos que estudiar también todos los aspectos de la métrica).

- NIVEL MORFOLÓGICO.

Sustantivo: El predominio de abstractos y de cultismos presta al texto un matiz dominante intelectual, mientras que la abundancia de concretos da una fuerte sensación de realismo. El predominio de sustantivos sobre verbos es propio del estilo nominal, más remansado y quieto que el estilo verbal...

Adjetivo: la abundancia de adjetivos calificativos es nota peculiar de un estilo predominantemente sensorial. La adjetivación hiere los sentidos y es recurso riquísimo para expresar afectividad, sobre todo si van antepuestos al nombre. Es instrumento muy idóneo para la musicalidad, colorido, etc. y, en conjunto, para marcar énfasis.

Verbo: el predominio de verbos –estilo verbal– y, particularmente, de los que denotan movimiento o actividad, favorece el dinamismo y rapidez del texto. Conviene estudiar los distintos tiempos usados y sus

matics. El presente expresa coincidencia exacta con el momento en que se habla. El indefinido (prt. Perf. simple) expresa una acción que ya ha pasado para el hablante. El imperfecto expresa una acción pretérita inacabada, no señala ni el principio ni el fin de la acción.

Conjunción: Asíndeton: se suprimen las conjunciones para dar más rapidez, viveza y sensación de agilidad a la frase. Polisíndeton: repetición de conjunciones, que no son estrictamente necesarias. Da un tono solemne y lento. La acumulación de conjunciones causales, condicionales y finales traba el período lógicamente. El teatro de Calderón de la Barca se caracteriza por una intensa trabazón lógica.

- NIVEL SINTÁCTICO.

No se trata de efectuar un análisis sintáctico, que sería pertinente en el comentario lingüístico, pero no en el literario. No obstante, hay que prestar atención a determinados aspectos sintácticos. Hay que fijarse en qué tipo de oraciones predominan, si son simples o compuestas, si son yuxtapuestas, coordinadas o subordinadas, etc. Hipérbaton: es la alteración del orden lógico de la frase. Fue muy utilizado en el Barroco.

- NIVEL SEMÁNTICO.

El léxico: al estudiar un texto tiene mucho interés fijarse en los neologismos usados y en su procedencia, comentar la necesidad de los mismos en función de los vocablos existentes en la lengua y señalar la carga expresiva que aportan. Definitorio de un estilo pueden ser los cultismos o, por el contrario, los vulgarismos.

Polisemia: es un fenómeno semántico cuya naturaleza consiste en la pluralidad de significados de un mismo signo. La abundancia de unidades polisémicas es propia de un estilo marcadamente intelectual. Toda polisemia es causa de frecuentes ambigüedades, equívocos y juegos de palabras.

Sinonimia: Es la coincidencia de significado de dos signos lingüísticos diferentes. La sinonimia es recurso que da fluidez al estilo y evita la repetición machacona.

Símil (o comparación): consiste en una comparación en la que el término real y comparado están presentes.

Tropos: Estas figuras consisten en que una palabra cambia de significación. Hay tres clases de tropos: la metáfora, la sinécdoque y la metonimia. Sinécdoque y metonimia: consisten en el cambio de significado de una palabra por otra con la cual tiene alguna relación. Esta relación puede ser de contigüidad: "Tomó una copa" (para designar al licor que contiene); el nombre del todo por el de una parte: "La ciudad le hizo un gran recibimiento"; el de una parte en lugar del nombre del todo: "aparecieron dos velas (barcos) en el horizonte". Metáfora: es una comparación en la que sólo está presente el término irreal o comparado. En la metáfora, la imagen se identifica con el término real, mediante un acto mental que los iguala.

- CONCLUSIÓN.

La conclusión es el balance de nuestras observaciones, que ahora debemos reducir a sus líneas generales. Por los temas que hemos encontrado en el texto y por la forma (figuras) que ha utilizado el autor para expresarles, hemos de llegar al movimiento literario de que se trata.

OBSERVACIONES:

- Estas propuestas de comentario son muy sencillas y elementales. Quiere ello decir que sólo serán utilizadas como un esquema divulgativo, aplicable a los alumnos reales de nuestras aulas. Si de lo que se trata es de disertar sobre las técnicas del comentario a más nivel, podéis consultar tanto el libro de Lázaro y Correa *Cómo se comenta un texto literario* de Anaya (en él se analizan algunos textos destinados a estudiantes universitarios) o *El comentario literario* de Juan Antonio Olmedo (Mc Graw). También pueden consultarse

los numerosos guiones que se os han entregado para hacer nuestros propios comentarios de oposiciones.

- Al margen de otras consideraciones, las orientaciones didácticas del MEC son muy interesantes (libros de las cajas rojas).

BIBLIOGRAFÍA.

AGUIAR E SILVA, V. M. (1972): *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos.

ARIZA, GARRIDO y TORRES (1981): *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*. Madrid, Alhambra.

AULLÓN DE HARO, P. (ed.) (1994): *Teoría de la Crítica Literaria*. Madrid, Trotta.

BOUSOÑO, C. (1966): *Teoría de la expresión poética*. Madrid, Gredos.

CASTRO ALONSO, C. (1971): *Didáctica de la literatura*. Madrid, Anaya.

FOKKEMA, D. W. and IBSCH, E. (1981): *Teoría de la literatura del siglo XX*. Madrid, Cátedra.

GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría de la literatura*. Madrid, Cátedra.

GARCÍA PADRINO (coord.) (1989): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Anaya.

GRUPO ALBORÁN (1994): *Manuales varios de Lengua Castellana y literatura*. Madrid, MEC y Mare Nostrum, ediciones didácticas.

HERNÁNDEZ GUERRERO, J. A. (coord.) (1996): *Manual de teoría de la literatura*. Sevilla, Algaida Filología.

KAYSER, W. (1972): *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid, Gredos.

LÁZARO CARRETER (coord.) (1974): *Literatura y educación*. Madrid, Castalia.

LÁZARO CARRETER y CORREA CALDERÓN (1982): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid, Cátedra.

LOTMAN, I. (1993): *Consideraciones sobre la tipología de las culturas*. Universitat de Valencia, Eutopías / Documentos de trabajo.

POZUELO, J. M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.

SPANG, K. (1979): *Fundamentos de retórica*. Pamplona, Eunsu.

TOMACHEVSKI, B. (1982): *Teoría de la literatura*. Madrid, Akal.

WELLEK y WARREN (1974): *Teoría literaria*. Madrid, Gredos.

YLLERA, A. (1974): *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid, Alianza.

YNDURAIN, F.: «Para una función lúdica del lenguaje» en *Doce ensayos sobre el lenguaje*. Madrid, Fundación March, 1974.



ANEXO

TEMA 35.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA. LA EDUCACIÓN LITERARIA.

Desde nuestro punto de vista, no procedería hacer ningún tipo de aplicación didáctica del presente tema, aunque sólo fuera por su absurdo enunciado tautológico didáctica de la didáctica. Tampoco procede, claro está, porque no es un tema que sea contemplado en los curricular de las nuevas –ni antiguas– enseñanzas. Más bien creemos que se trata de un tema destinado exclusivamente a profesores, y cuyos contenidos deben ser contemplado desde la perspectiva de los temarios de la Facultad de Ciencias de la Educación. No obstante, como las cosas son como son y no nos podemos sustraer a la normativa que rige inapelablemente la convocatoria, trataremos de enfocar el mismo de manera que conduzca, sobre todo, a la consecución de las capacidades lectoras y críticas de nuestros alumnos. Por ello, proponemos lo que a continuación se expone.

Como decíamos en el anterior, el presente tema puede resultar, a simple vista, muy árido, si se piensa en él como un instrumento de aprendizajes conceptuales asépticos. Sin embargo, si el profesor tiene la perspicacia de ilustrar la clase con citas, anécdotas, lecturas comentadas y testimonios entresacados de los procesos de creación de los diversos autores, tal vez la cosa cambie y ayude al alumno a preguntarse qué diablos ocurre en el mágico mundo de la creación, que ha sido capaz de levantar tanta polvareda dialéctica acerca de las mil maneras que tenemos de acercarnos a los discursos. Al cabo, siempre queda la esperanza de contar con el protagonismo de quienes nos acercamos al fenómeno literario como coprotagonistas del acto creador, es decir, como lectores. Todos, incluidos los poetas, novelistas o dramaturgos, somos lectores. Quiere esto decir que somos quienes conferimos el único sentido inequívoco que proyectan las obras (dice Dámaso Alonso que Cervantes no escribió para los cervantistas); este sentido o función del lector es el puro deleite, vehículo sin el cual el conocimiento no llega. Por tanto, creemos que los contenidos de este tema, tal y como aquí se exponen, no son adecuados para presentarlos al alumnado de una manera exhaustiva, fría y racional, ya que pertenecen al ámbito de los circunspectos estudiosos de la didáctica literaria; sin embargo, al profesor sí le conviene conocer las principales técnicas y estrategias para contagiar al estudiante, al menos, del gusto por la lectura. Y ello, por una razón fundamental: porque de las diversas formas de acercamiento a los textos, a través de las lecturas y los comentarios, pueden propiciar la sorpresa y el descubrimiento de algo nuevo, siquiera sea un acercamiento a la psicología de los autores, a la sociedad de su tiempo o a la comprensión del mundo.

CICLO EDUCATIVO Y CURSO AL QUE SE DESTINA EL TEMA: Primero de Bachillerato.

- CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

El presente tema o unidad didáctica conecta con las siguientes capacidades que han de alcanzar los alumnos:

7. Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la Modalidad escogida.	8. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y de enriquecimiento cultural.
--	---

- CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES DE MATERIA.

Objetivo nº 2: Interpretar discursos orales y escritos procedentes de diversos ámbitos, atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos.

Objetivo nº 3: Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad y para la organización racional de la acción.

Objetivo nº 4: Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (morfosintáctico, fonológico, léxico, semántico y textual) y sobre el propio uso, empleando en esta tarea los conceptos y procedimientos adecuados. Analizar y corregir –con interés y cuidado– a partir de dicha reflexión, las producciones lingüísticas propias.

Objetivo nº 5: Interpretar y valorar críticamente obra literarias, identificando los elementos que las configuran como tales, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua, relacionándolas con una tradición cultural y reconociendo la condiciones sociales de su producción y recepción.

Objetivo nº 7: Explicar las peculiaridades de un texto literario, poniendo de manifiesto la naturaleza de su estilo.

Objetivo nº 8: Adoptar una actitud abierta y curiosa ante cualquier manifestación literaria.

Objetivo nº 9: Apreciar la literatura como proyección personal del ser humano, como instrumento para la comprensión de la realidad y como reflejo de la sensibilidad colectiva.

• OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Tras las tareas de aprendizaje de la presente unidad, los alumnos y alumnas han de adquirir las capacidades de

- Disfrutar de los textos literarios, saboreando sus recursos formales, sus contenidos temáticos y sus valores estéticos.
- Realizar guiones (previos a una posible exposición oral) sobre las conclusiones de carácter crítico – literario extraídas de la lectura de un texto y de los datos aportados por el profesor.
- Buscar textos literarios de toda índole y aplicarles cuantas sugerencias, intuitivas y documentadas, les inspiren dichos textos.
- Analizar desde el punto de vista intrínseco y extrínseco una serie de textos propuestos por el profesor, de manera que puedan distinguirse y aplicarse sus diferentes enfoques generales y métodos.

• CONTENIDOS.

CONCEPTUALES:

- ¿Qué es la literatura?
- La literatura como manifestación artística.
- La literatura como forma de conocimiento.
- La literatura como imitación de la realidad.
- Fantasía y ficción literarias.
- La literatura como meta de autoexpresión.
- La lectura comprensiva.
- Técnicas para el análisis de texto.

PROCEDIMENTALES:

- Seleccionar textos en la biblioteca del instituto para su análisis crítico, rastreando inicial e intuitivamente sus rasgos más sobresalientes, de manera que pueda justificarse el porqué de esa selección.
- Hacer un cuadro sinóptico, apreciando las diferencias de los distintos estilos de autor y de las que existen entre los diferentes enfoques aplicados a cada uno de los textos seleccionados.
- Leer y comentar los textos seleccionados.

ACTITUDINALES:

- El alumno debe encontrar cierto placer en el hecho de poder identificar y aplicar cuanto ha estudiado a análisis de textos concretos.
- Participar activamente en los debates que suscite el profesor acerca de la idoneidad o posible ineficacia de los tipos de análisis realizados.
- ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN.
- Se leerán textos en voz alta, planteando preguntas sobre lo explicado en clase.
- Confeccionar en clase mapas de opiniones diversas sobre las teorías que han sido estudiadas.
- Analizar la uniformidad expresiva de los textos, identificando expresiones que puedan ser analizadas desde el punto de vista crítico, según las tendencias concidas al estudiar temas anteriores.
- Lecturas atentas, silenciosas, individuales y reflexivas de textos seleccionados.
- Tomar notas, subrayar, resumir, memorizar y releer.

(A las tareas de aprendizaje de este tema se dedicarán, dentro del aula, seis horas (dos semanas. Y ello, sin detrimento de posibilitar que este procedimiento se aplique durante otras ocasiones a lo largo del curso).

• METODOLOGÍA, ORGANIZACIÓN EN EL AULA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

- La clase podrá organizarse por pequeños grupos. La razón de esta organización es favorecer el nivel de participación y hacer posible el papel estimulante que tiene el aprendizaje entre iguales.
- Tras la realización de cada actividad se debe producir una puesta en común, antes de pasar a la siguiente. Concretamente en este tema, es fundamental el debate, la aportación de sugerencias, el intercambio de ideas y el debate a tumba abierta sobre asuntos que inspiren experiencias personales procedentes del acto de la lectura. No sería descabellada la propuesta de lectura de un mismo texto en el seno de cada grupo.
- Como consecuencia de la anterior estrategia metodológica, se suscitarán cuantos debates espontáneos puedan surgir, seguidos de sus correspondientes puestas en común.
- El hecho de que se produzca una puesta en común después de cada actividad permite mantener la unidad de la clase, sin que se produzcan desfases considerables entre unos grupos y otros; evita también que los alumnos se desorienten, cosa que ocurre cuando se les proponen trabajos de cierta extensión y, por último, permite resolver dudas comunes.
- Lógicamente, la puesta en común no debe emplear demasiado tiempo. La forma más frecuente de llevarla a cabo es solicitar la respuesta de un solo grupo, respuesta que los demás grupos deben criticar, completar o matizar.
- Es necesario que el profesor juegue un papel activo, centrando las intervenciones e interrumpiéndolas en un momento dado con una reformulación globalizadora.
- En principio, y tras el análisis conjunto de las orientaciones que se deben llevar a cabo en el aula, llegamos a la conclusión de que la metodología ha de ser activa y participativa.

Por consiguiente,

- La clase se organizará por grupos para trabajar en equipo.
- Estos equipos prepararán y realizarán debates tras haber desarrollado pequeños trabajos de búsqueda de textos y de investigación.
- En los pequeños trabajos de investigación se irá siempre de lo concreto y particular a lo abstracto y general.
- Los alumnos que lo deseen (este hecho ha de ser ponderado especialmente por el profesor), tras las conclusiones a que llegaren en los diversos equipos, leerán en público sus propias creaciones literarias, las cuales serán objeto de un sencillo estudio intuitivo por parte de sus compañeros.

• EVALUACIÓN.

EVALUACIÓN INICIAL.

Lo normal es que, tras cursar la E.S.O., el alumno no esté familiarizado con los contenidos que aquí se estudian, sobre todo, con los que se refieren a algunas técnicas muy sencillas de análisis textuales. La experiencia nos dice que el único conocimiento que han adquirido los alumnos en este nivel es el adquirido en sencillos comentarios de texto. Pues bien, aprovechando esta circunstancia, el profesor será lo suficientemente sutil como para hacer unas preguntas en las que, de modo indirecto, se dé respuesta a algo que tenga que ver con la materia que ha de ser explicada. Tras este sondeo, se podrán orientar los contenidos.

EVALUACIÓN FORMATIVA.

- Serán los alumnos quienes valoren sus propias conclusiones lectoras y críticas.
- El profesor valorará las tareas y lo adecuado del proceso iniciado.
- No habrá prueba opcional ni examen alguno, sino recogida de datos a partir de los comentarios realizados por los alumnos.

EVALUACIÓN FINAL.

Como se trata de un tema cuyo aprendizaje es práctico, el registro de las conclusiones observadas sobre el trabajo del alumno, se hará anotando en el boletín de calificaciones unas meras observaciones sobre las destrezas, los procedimientos y actitudes de los alumnos. Esta evaluación no tendrá, por tanto, traducción calificatoria desde el punto de vista académico.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

- OBSERVACIÓN DIRECTA de las actuaciones y actitudes del alumnado, del desarrollo de los procedimientos y del progreso de los conocimientos que van adquiriendo.
- ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS para su revisión puntual. Estos trabajos (comentarios, esquemas, etc.), que se realizarán en el cuaderno del alumno, serán revisados (no calificados) por el profesor.

De la litterature considerée dan ses rapports avec les institutions sociales.

Hacemos hincapié en esta idea de la literatura, porque, uno de los objetivos que defendemos con más vehemencia en el enfoque del presente tema es, precisamente, que la didáctica de la literatura ha de estar orientada al puro deleite y al disfrute de los placeres estéticos que de ella emanan, incluido el gusto estético por lo feo .