COLOMER, Teresa (1996): "La evolución de la enseñanza literaria". ***Aspectos didácticos de Lengua y Literatura,*** **8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.**

LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA LITERARIA

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula.

En este sentido, cabe señalar que la constitución de una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada en todos los sectores sociales y hasta edades más tardías ha conllevado forzosamente un cambio vertiginoso en la enseñanza de la literatura, ya que ésta se ha visto desposeída de su identificación secular con el acceso a la lengua escrita y se ha visto obligada a redefinir la competencia literaria exigible a todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por otra parte, la evolución de las sociedades postindustriales hacia formas cada vez más complejas de trabajo basado en la capacidad de operar simbólicamente ha venido acompañada de un interés central por el conocimiento del lenguaje. Así, la reflexión sobre el lenguaje en sus múltiples funciones y desde las más variadas perspectivas han caracterizado el pensamiento teórico de nuestro siglo. Los cambios producidos en los parámetros de las disciplinas interesadas en el fenómeno literario han causado un impacto evidente en el modo de concebir su enseñanza y en los instrumentos ensayados para hacerlo.

Puede afirmarse, pues, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimetrías del siglo, especifique

los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos.

Para proceder al balance de la situación actual, esbozaremos brevemente, a continuación, la evolución seguida por la enseñanza de la literatura, deteniéndonos especialmente en la crisis producida en la década de los setenta de nuestro siglo como situación inmediata a partir de la cual empieza a reconstruirse un nuevo concepto de educación literaria.

1. La literatura como aprendizaje de la expresión discursiva

Tal y como señalan Chartier y Hébrard (1994)[1], hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria formó parte del aprendizaje de la escritura en relación a la oralidad. En las escuelas eclesiásticas los alumnos aprendían a copiar los textos, a escribir al dictado y a construir discursos a partir de los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados, ya que escribir al dictado o contruir discuros orales eran las finalidades principales de los escribientes, notarios o clérigos que ostentaban el poder social del escrito.

Con la invención de la imprenta, estas prácticas contaron con la producción de libros específicos para el trabajo escolar que constaban de un espacio, a la derecha, para la copia del texto latino y de otro, a la izquierda, para anotar el comentario de los profesores, el vocabulario aprendido o las definiciones de conceptos, e incluso se utilizaron dos tipos de caligrafías para ambas actividades[2]. Leer textos literarios se entendía así como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito. La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la

[1]La exposición de estos autores sobre la evolución de la lectura y la literatura en la escuela es el más completo que conocemos entre los que pueden aplicarse a la situación de nuestro país. Por ello seguiremos algunas de sus ideas en este apartado, así como lo ya expuesto sobre este tema en T.COLOMER (1995): "La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria". *Aula de Innovación Educativa* 39, 5-10.

[2]La obra de Leibnitz, por ejemplo, aún se presenta en este tipo de distribución, según el ejemplo aportado por Hébrard en su conferencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, marzo de1995.

lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto.

Con el tiempo, el estudio de la retórica como arte del discurso eficaz, empezó a reducirse al estudio de las figuras de estilo. Es decir, empezó a reducir sus dominios -la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la *memoria* y la *pronunciato*- en favor de la *elocutio*, como estilística. A partir de modelos, se entrenaba a los alumnos en el discurso narrativo, dramático, didáctico, satírico, polémico, oratorio o lírico, así como en los tonos trágico o cómico, como aplicación de los principios teóricos adquiridos[3]. A lo largo del siglo XIX, especialmente a partir de los movimientos románticos, se produjeron críticas a la enseñanza retórica, tildando de formalistas y vacías de contenido este tipo de actividades docentes y acusándolas de enmascaramiento de la falta de inspiración artística. Si este debate fue especialmente temprano y activo en Francia[4], sus argumentos empiezan a aparecer en España en el año 1845, con la reforma de los estudios universitarios y de segunda enseñanza del plan Pidal, que introdujo algunos cambios en esta orientación educativa. Así, con la creación de establecimientos públicos de segunda enseñanza se agruparon los estudios dispersos hasta entonces en seminarios, colegios de jesuítas, cátedras, etc. y se inició el debate sobre la oportunidad de mantener el enfoque retórico en el estudio unificado de la literatura, .

2. La literatura como lectura de posesión del texto.

El paso de la literatura a una actividad centrada en la lectura iniciará su andadura social a partir de la Reforma protestante, primero, gracias a la defensa del acceso directo a las sagradas escrituras y, posteriormente. con la difusión generalizada de conocimientos religiosos católicos a través del catecismo y de los libros de piedad.

Este tipo de lectura, sin embargo, perseguía esencialmente la *memorización* de los textos, de manera que no se cuestionaba la falta de comprensión infantil de las verdades religiosas leídas, sino que se pretendía difundir su simple posesión, puesto que la explicación de los textos se reservaba a las formas orales de los sermones religiosos, presentes a lo largo de toda la vida de los ciudadanos. Aún en el siglo XIX los decretos

---

[3]L.LOPEZ GRIGERA (1989): "La retórica como código de producción y de análisis literario". En G.REYES *Teoías literarias en la actualidad.* Madrid:Arquero.

[4]Tal como reproduce J.WACHSBERGER (1989): "Exercices de style et pastiches" *NRP* 1, septembre, 13-24.

educativos desaconsejaban la lectura de novelas, romances y otros libros perniciosos y establecían como lecturas adecuadas a la etapa primaria, el silabario, el catecismo y las Fábulas de Samaniego[5], lecturas dirigidas, pues, al aprendizaje moral y memorístico.

Las funciones de la lectoescritura, sin embargo, resultaron profundamente afectadas por los cambios sociales producidos a partir del siglo XVIII. A partir de entonces se inició la generalización de la escuela de masas impulsada, en primer lugar, por órdenes religiosas, tales como los salesianos. Con este cambio educativo surgirán nuevos instrumentos didácticos que han permanecido estables hasta ahora -como la pizarra o el manual escolar, por ejemplo- o nuevas instancias educativas, tales como los seminarios religiosos, que darán lugar más tarde a las Escuelas Normales seglares, dedicadas a la formación de maestros. Se inicia, así, de forma imparable la alfabetización progresiva de toda la población, aunque no llegará a completarse en nuestro país hasta bien entrado el siglo XX[6].

3. La convergencia de las etapas escolares en la posesión del patrimonio histórico

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX configuraron el antecedente inmediato de los modelos de enseñanza literaria vigentes en la actualidad. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las 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. Paralelamente, las distintas materias de enseñanza se independizaron tanto del libro único utilizado en las aulas, como de las formas narrativas que había adoptado la presentación de los

---

[5]En el *Plan y reglamento de escuelas de 1825. Junta de capital inspectora de escuelas de primeras letras del reino de Granada,* citado por G.NUÑEZ (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar.* Almería: Zejel (Textos y ensayos 10), 170.

[6]El estancamiento de la modernización española de este siglo provocó la escasa escolarización de la población, de manera que a finales del siglo XIX nuestro país poseía un 80% de analfabetos, proporción que la distancia de la mayoría de países europeos. Así, si la escolarización obligatoria se proclamó en España en 1904, mientras que en Suecia lo hizo en 1852, en Italia en 1859 o en Francia en 1881. (D.ESCARPIT (1981): *La literatura infantil y juvenil en Europa.*México: FCE, 122-123)

conocimientos en la etapa primaria[7]. Las materias de conocimientos pasaron a utilizar la lectura enciclopédica de "lecciones de cosas" que segregó la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura. La aparición de estos factores condujo a la creación de un área específica de *lengua y literatura nacionales*, tanto en la segunda enseñanza como en la primera, que recibió una mayor atención, por primera vez, en virtud de la conciencia de la necesidad de una educación generalizada a toda la población. Justamente, la Ley Moyano de 1857 en España había establecido -entre otros principios básicos para la creación de un aparato educativo moderno, tales como la definición de la educación como un servicio público- la división del sistema educativo en tres niveles y habiía definido la segunda enseñanza como una ampliación de los conocimientos aprendidos en la primaria, a la vez que como una preparación para la Universidad[8].

En la escuela primaria, la lectura literaria se mantuvo en los anteriores relatos morales y en fragmentos de la literatura nacional, dos tipos de lectura con áreas comunes que fueron progresivamente fusionados. La lectura literaria en el aula se basó en la lectura expresiva de un único libro. La lectura expresiva en voz alta daba cuenta del aprendizaje del código por parte del alumno y potenciaba la transmisión de la emoción del texto en una enseñanza literaria a la búsqueda de la implicación afectiva en la representación de la colectividad[9]. Las actividades de escritura se limitaron a la copia del texto y a su resumen, ya que los alumnos de primaria carecían de los recursos necesarios para acceder a un tercer estadio, consistente en el desarrollo del tema, donde pudieran utilizar lo aprendido en la lectura y en los ejercicios sobre los textos clásicos.

Poco a poco, la etapa primaria fue apartándose así de la lectura como simple memorización reverencial con finalidades morales y se esforzó en adoptar el modelo propio de secundaria, de manera que la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética pasaron a ser objetivos compartidos por ambas etapas. Para ello los

---

[7]La narración ha sido el vehículo esencial de transmisión de múltiples conocimientos en todas las sociedades hasta que la generalización del escrito y las exigencias del conocimiento ha otorgado prioridad a otras formas expositivas. No por casualidad la investigación lectora ha caracterizado este tipo textual como el más fácil de entender y los criterios de legibilidad aplicados a los libros escolares recomiendan la utilización de formas lo más cercanas posibles a la narración en los primeros niveles.

[8]Cabe mencionar, cómo la dualidad de objetivos de la etapa secundaria, enunciados ya en esta ley, ha provocado muchas de las contradicciones que pueden detectarse aún hoy en día.

[9]*Cuore,* de E.D'Amicis es un ejemplo bien conocido de libro escolar en la Italia reunificada, especialmente en su aspecto de relatos morales, halla su paralelo en España en *Juanito* y *Flora,* los libros de lectura más difundidos en la escuela.

maestros se vieron en la necesidad de incluir la literatura en su formación profesional, debieron utilizar técnicas de lectura y de explicación de textos y tuvieron que adoptar las antologías para unificar las referencias literarias de toda la población.

Para la minoría social de la población que accedía a estudios superiores, la nueva función de la literatura también provocó cambios en el modelo anterior de enseñanza. En medio de grandes polémicas, los textos clásicos cedieron su lugar a la literatura nacional y el aprendizaje de la retórica decayó en favor de la lectura profundizada de los textos, lectura a la que se unió pronto el aprendizaje de la historia literaria.

Núñez (1994)[10] describe el desarrollo de este proceso a mediados del siglo XIX, desde la reunión de la retórica y la poética, realizada por Quintana[11], bajo el nombre de "literatura", hasta la difusión del *Manual de literatura* de Gil de Zárate en 1842-44[12]. Como señala Núñez, una vez que los humanistas dejaron de separar ya ambas materias y dejó de verse la formación de poetas u oradores como la finalidad del estudio de la literatura, pudo afirmarase que "pocos preceptos, y muchos y bien escogidos eemplos, coadyuvarán mejor a encontrar los medios de expresión con los que manifestar correctamente nuestros pensamientos, y nos formarán el gusto"[13]. Términos como "Principios" o "Elementos" de literatura, o la misma denominación de "historia" aparecieron entonces en los manuales y programas de estudio a medida que se arrinconaba el modelo preceptivo-retórico y se traducía en la enseñanza el viraje teórico producido al constituirse la literatura como disciplina a partir del pensamiento positivista. De este modo, la enseñanza de la literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario.

Desde las corrientes pedagógicas más renovadoras, se produjo también la búsqueda de una biblioteca ideal que, desde la escuela, ofreciera a niños, niñas y adolescentes la posibilidad de cultivar su sensibilidad con la lectura de obras de calidad adecuadas a su

---

[10]G.NUÑEZ (1994): *op.cit*.

[11]QUINTANA,M.J. (1852): "Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública" *Obras completas,* B.A.E., tomo 19, Madrid:Rivadeneyra, 182, citado por NUÑEZ (1994): *op.cit.* 60.

[12]GIL DE ZARATE,A. (1942-44): *Manual de literatura I, II.* Madrid: Boix editor.

[13] M.J.QUINTANA (1852) *op.cit.*

edad. Así, por ejemplo, las instituciones pedagógicas catalanas intervinieron activamente en el fomento de creación de libros infantiles de calidad y una de sus figuras más destacadas, Artur Martorell, señaló a Scott, Kipling, Verne, Dickens, Daudet, Homero, Grimm, Andersen, Mark Twain, Poe y Wells entre los autores extranjeros, además de Ruyra, Vilanova, Maragall y Verdaguer, entre los catalanes, como lecturas apropiadas para la etapa escolar[14], selección muy próxima en sus criterios, por otra parte, a la realizada por la *Institución Libre de Enseñanza* para su biblioteca juvenil[15].

Asímismo, la preocupación por la lectura completa de obras, tan alejada de las disposiciones educativas oficiales, se tradujo en el empeño por el establecimiento de bibliotecas públicas en el país. El lamento generalizado por la falta de lectura en España que puede apreciarse en tantos escritos de la época podía hacer extensible su argumentación, con toda facilidad, al estado de las bibliotecas. Efectivamente, en 1881 sólo había en España 1.113 bibliotecas con un depósito total de cuatro millones de volúmenes, mientras que el cálculo de las necesidades de la población hubiera requerido más de 60.000. Sólo con el cambio de siglo, sin embargo, empezará a paliarse en algo esta situación, por ejemplo, a través de las iniciativas de la Mancomunidad catalana y del Ayuntamiento de Barcelona que importaron muchos de los planteamientos y de las actividades del movimiento bibliotecario de otros países[16]. La escasez de bibliotecas no permitirá el desarrollo de un discurso potente sobre la necesidad del acceso social libre a los textos, discurso desarrollado como contrapunto -a menudo enfrentado, aunque finalmente complementario-, al de la escuela, tal y como sucedió en otros países de nuestro entorno[17].

La defensa de la fantasía en las lecturas infantiles y adolescentes no fue el único principio que caracterizó a las corrientes educativas renovadoras respecto de las

---

[14]MARTORELL, A. (1923): "Llibres catalans per a infants". *Butlletí dels Mestres* II, 25, 34-36.

[15]SOTOMAYOR, V. (1993): "Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza: Una reflexión desde el presente". Comunicación en el *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil*. Avila.

[16]Por citar un ejemplo, en 1917 se crea en Barcelona la primera *Escuela de Bibliotecarias* de toda España. Fundada por Eugeni d'Ors, continuará siendo la única en su género hasta después de la etapa franquista.

[17]Es el caso evidente de Francia que importó muy pronto los planteamientos de las bibliotecas americanas y creó un discurso de confrontación entre este modelo -y la configuración profesional de los bibliotecarios que suponía- y la lectura iniciática y mediada de la escuela, tradicional de los países mediterráneos.

oficialistas desde finales del siglo XIX hasta los inicios del XX. La introducción de la literatura universal, la fusión de la etapa primaria y secundaria en una continuidad educativa, la demanda de la obligatoriedad escolar entre los 6 y los 13 años, el ejercicio de la conversación y el diálogo como método pedagógico y la interrelación entre escuela y vida, fueron otros tantos elementos de sus planteamientos que, en muchos casos, parecen aún absolutamente novedosos y vigentes.

En definitiva, pues, el cambio de la enseñanza literaria desde mediados del siglo pasado llevó, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, a la lectura de obras completas -escogidas, con distinto énfasis, por su formación moral, por su sensibilización estética y por su accesibilidad- y a la lectura y explicación oral de textos literarios, agrupados en antologías que se confeccionaron mayoritariamente a partir de centros de interés[18] en la primaria o según criterios cronológicos en la secundaria.

Este modelo de lectura escolar de obras completas y de antologías de fragmentos literarios nacionales, acompañada de ejercicios posteriores de explicación, ha constituído la práctica de la enseñanza de la literatura entendida como acceso a la cultura hasta la década de los setenta. El modelo, tan estable en el tiempo, ha sido, también, esencialmente el mismo desde la escuela primaria a la universidad, en el bien entendido 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. La lengua literaria, por otra parte, ofrecía un camino único de progreso en el dominio lingüístico a través de todas las etapas educativas, puesto que, la lengua literaria aparecía como la lengua "modelo", allí donde el lenguaje realiza todas sus potencialidades.

3. La literatura como capacidad interpretativa del texto

Justamente es en la relación entre lengua y literatura por donde el modelo empezó a fracturarse. A nivel escolar, la exigencia de la calidad de la lectura había ido aumentando insensiblemente y acabó por separar la lectura literaria de los ejercicios de lengua que adquirieron cada vez mayor protagonismo a través de la producción de los libros de texto. A la vez, la pretensión de abarcar toda la historia de la literatura fue reduciendo la presencia de los textos en favor del conocimiento informativo sobre su evolución. La

[18]Las antologías creadas por Artur Martorell (*Selecta de lectures,* 1935) són un claro ejemplo de este nuevo instrumento didáctico y supusieron su introducción innovadora en nuestro país.

necesidad de mayor tiempo, tanto para la formación lingüística como para la lectura en profundidad y los conocimientos históricos, contribuyó decisivamente al abandono de la lectura de novelas escolares o de obras completas. La función de estas lecturas hubiera podido ser sustituída por la creciente producción de libros infantiles y juveniles, pero este tipo de lectura desapareció de las aulas. En el mejor de los casos permaneció confinada en el espacio de la biblioteca o del préstamo para el hogar, en el peor, su inclusión en la formación literaria de los alumnos desapareció progresivamente de la conciencia de los enseñantes.

A nivel social, la escuela tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de lectura y, por lo tanto, de la enseñanza literaria que la había configurado. La explosión demográfica, la progresiva escolarización de todos los adolescentes en la etapa de secundaria, la extensión social de los medios de comunicación de masas y la diversidad de los objetivos escolares de lectura hicieron estallar un modelo de enseñanza basado en la lectura intensiva de textos literarios. El fracaso de la lectura sancionó el fracaso de las esperanzas de democratización a través de la escuela, el fin del mito de los "lectores ávidos de libros y los obreros ansiosos de saber" que desde el siglo pasado habían movilizado grandes esfuerzos en pro de la apertura de escuelas y de la difusión de libros en los lugares más inaccesibles. La literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasó a manos de la ciencia y la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaron 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.

El desarrollo de la sociedad de consumo y la presencia de los medios audiovisuales modificó radicalmente los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes. La multiplicación de las obras, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias culturales hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes para todos los ciudadanos. La literatura pasó a formar parte de la idea de 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 de la lectura en general, y de la literatura en particular, que la que podía ofrecer la lectura escolar en su forma mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus único.

Pero si tanto la práctica escolar como los cambios socioculturales condicionaron los cambios en la enseñanza de la literatura, fueron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia los que determinaron de un modo inmediato la crisis de la enseñanza literaria[19].

Como es bien sabido, la década de los setenta se caracterizó por la renovación del área de lengua a partir de los avances de la lingüística. El dominio de la expresión, la lengua oral, la relación con los mass media y la lectura de la imagen constituyeron nuevas preocupaciones para los enseñantes de lengua que basaron sus clases en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en la gramática descriptiva. La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de uso y no de un finalidad formativa en sí misma. La Ley de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros y, aunque su desarrollo ha resultado bastante problemático, su creación en aquellos momentos resulta representativa del auge de una nueva concepción de la lectura como una actividad *libre, individual, silenciosa y diversificada*.

El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción.

3.1. La crisis de la enseñanza literaria en los distintos paises

---

[19]Múltiples autores han sintetizado el impacto educativo de la evolución de las disciplinas de referencia a partir del desarrollo del estructuralismo y el generativismo. Puede verse, entre la bibliografía de nuestro país, L.GONZALEZ NIETO (1993): "La literatura en la enseñanza obligatoria". *Aula de innovación educativa* 14, 15-21; F.MEIX (1993): "La literatura y su didáctica" *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura.* Zaragoza:ICE, 11-46 y (1994): "Teorías literarias y enseñanza de la lengua". *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, 53-64. Especialmente útil entre la bibliografía extranjera, A.COLOMBO y C.SOMMADOSSI (Ed) (1985): *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione Letteraria.* Milano:Edizione Scolastiche Bruno Mondadori. Sobre la descripción de la evolución teórica, pueden verse las síntesis de J.M.POZUELO IVANCOS (1988): *Teoría del lenguaje literario.* Madrid: Cátedra. y de F.BRIOSCHI et al. (1988): *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona:Ariel.

Resulta ya un lugar común el señalar el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969 como el inicio de la ruptura con la enseñanza de la historia literaria, propiciada por el estructuralismo, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga[20]. Las actas de este congreso[21], dirigido por T.Todorov y S.Doubronski, constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a situar el centro de la enseñanza literaria en la explotación del texto y que difundió los conceptos de "literariedad" y "función poética del lenguaje"[22] como ejes definitorios del texto literario.

A la investigación teórica francesa sobre el lenguaje literario[23] se unió la reflexión sociológica aplicada a la literatura. Desde la Universidad de Bourdeaux, Escarpit[24] recogió la corriente que va de Auerbach a Lúkacs y a la Escuela de Francfort, y especialmente, la obra de Goldmann[25] sobre la relación entre literatura y estructuras socioeconómicas; mientras que, desde Liège, la literatura fue formulada como "institución" que se relaciona con las estructuras sociales del poder en la obra de Dubois[26], corriente que se mezclará con otras derivaciones marxistas en los trabajos de Bourdieu[27] y de lo que ha venido a denominarse "sociocrítica", en autores como Mitterand[28]. La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa

---

[20]Difundidas a partir de la obra de T.TODOROV (1965): *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes.* Paris:Seuil. La publicación más importante para la aplicación del método estructuralista al análisis del texto literario fue el nº 8 de la revista *Communications*, 1966, con contribuciones de Barthes, Bremond, Genette, Todorov, Eco y Greimas. La narratología ha ejercido su influencia en la enseñanza a través principalmente de la obra de V.Propp (1928): *Morphologie du conte.* Paris:Seuil, 1970. (Trad.cast. *Morfología del cuento.* Madrid: Fundamentos, 1971) y de G.Genette (1972): *Figures III.* Paris: Seuil (Trad.cast. *Figuras III,* Barcelona: Lumen, 1989)

[21]AA.VV. (1971): *L'enseignement de la littérature.* Paris: Plon.

[22]Formulados en R. JAKOBSON (1963): *Essais de linguistique générale.* Paris: Ed. de Minuit (Trad.cast. *Ensayos de lingüística general.* Seix Barral, 1975).

[23]Investigación que deriva hacia la semiótica de la *Nouvelle Critique*, con autores como R.Barthes y revistas como *Tel Quel*, bien conocidas por los enseñantes. Más tarde resultarán fundamentales para la evolución semiótica las aportaciones de A.Greimas.

[24]Con su obra fundamental (1970): *Le littéraire et le social. Elements pour une sociologie de la littérature.* Paris: Flammarion.

[25]En (1965): *Pour une sociologie du roman.* Paris: Gallimard.

[26]En (1978): *L'institution de la littérature.* Bruxelles-Paris: Labor-Nathan.

[27]Por ejemplo, en (1979): *La distinction, Critique sociale du jugement.* Paris: Ed. de Minuit.

[28]Representada en su colección de ensayos reunidos en (1979): *Le discours du roman.* Paris:P.U.F.. Teoría que informa la obra destinada a la secundaria francesa, dirigida por el mismo Mitterand, (1975): *Littérature et langages,* 5.vol. Paris: Nathan.

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 investigación didáctica al grupo M[29], en su recuperación de la retórica en 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* y de autores como Adam, Halté, Petitjean, Goldstein, Viala, etc[30]. La estrecha relación existente entre los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país con la producción 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 provocaron también el cambio en la etapa secundaria hacia el "comentario de texto" como actividad dotada de un nuevo sentido[31], mientras que los trabajos de Propp sobre los cuentos maravillosos[32] y su extensión a los relatos de iniciación de la novela juvenil[33] tuvieron su traducción concreta en el trabajo escolar de la escuela primaria. Del mismo modo, la planificación educativa a partir de secuencias didácticas y de proyectos de trabajo, presente en la

---

[29](1970): *Rhétorique générale*. Paris: Larousse.

[30]Especialmente útiles y representativos de los cambios producidos son, por ejemplo, J.M.ADAM; J.P.GOLDSTEIN (1976): *Linguistique et discourse littéraire. Théorie et pratique des textes.* Paris; J.F.HALTE; A.PETITJEAN (1977): *Pratiques du récit.* Paris:Cedic-Nathan; A.PETITJEAN (1982): *Pratiques d'écriture.* Paris:Cedic-Nathan; A.VIALA; M.S.SCHMITT (1979): *Faire/Lire.* y (1982): *Savoir/Lire.* Paris:Didier; J.P.GOLDSTEIN (1980): *Pour lire le roman. Initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative.* Bruxelles-Paris: De Boeck-Duculot, 6º ed., 1989.

[31]Especialmente a partir de F.LAZARO; E.CORREA (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca:Anaya, 11ºed. Madrid:Cátedra, 1974, y F.LAZARO (1974): "Introducción". En *El comentario de textos.* Madrid: Castalia.

[32]V.PROPP (1928): *Morphologie du conte.* Paris: Seuil, 1970. (Trad.cast. *Morfología del cuento.* Madrid:Fundamentos, 1971).

[33]Por ejemplo, J-P.GOLDSTEIN (1979): "Michel Strogoff: initiation au récit, récit d'initiation". *Pratiques* 22-23, 49-68.

revista *Pratiques*[34] y en el equipo de investigación didáctica de la Universidad de Ginebra, ejerce actualmente su influencia en la renovación didáctica de nuestro país[35].

El punto de partida del debate italiano puede situarse en la aparición en 1972 de la *Sintesi di Storia letteraria* de A.Asor Rosa[36], donde se planteó el papel de la literatura en la escuela de masas y se inició la desviación de la polémica italiana desde la historia literaria como tal hacia la relación entre ideología y cultura, y entre literatura e historia sociocultural[37]. La crisis de la historia literaria y el manual de literatura como ejes de la práctica educativa llevará a distintos intentos de refundar el análisis literario desde la semiótica[38], camino en el que la obra de Eco[39] incorporará la relación entre el texto y el lector y abrirá el camino a la influencia de las teorías sobre la recepción de la Escuela de Constanza[40], que tanto en Francia como en Italia han tenido una inflencia más tardía[41].

---

[34]Por ejemplo, los de C.Masseron sobre la novela policíaca o de misterio (C.MASSERON (1990): "L'élaboration d'un texte long: l'exemple du genre fantastique en 4e". *Pratiques,* 66, 3-56), o bien los del equipo de Y.Reuter sobre el personaje (Y.REUTER (1988): "L'importance du personnage". *Pratiques* 60, XII "Le personnage", 3-22).

[35]Ver, por ejemplo, los artículos en *Aula de innovación educativa* de M.MILIAN "Una exposición de poesía" o de N.FARRERA "Escribiendo críticas teatrales" en el nº 39, 29-34 y 35-38; de T.COLOMER; T.RIBAS; M.UTSET (1993): "La escritura por proyectos. Tú eres el autor", 14, 13-28; de R.FORT; T.RIBAS (1994): "Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga" 26, 21-26. O bien, el monográfico sobre "Proyectos de trabajo" de la revista *Articles de llengua i literatura* nº 3.

[36]Firenze: La Nuova Italia.

[37]Véase, por ejemplo, las actas del Congreso de Arezzo de 1974, publicadas por A.Leone bajo el título de *Ideología letteraria e scuola di masa.* Bari, 1975.

[38]Con la obra de C.SEGRE (1969): *I segni e la critica. Tra strutturalismo e semiologia.* y (1974): *Le strutture e il tempo.* Torino: Einaudi; (1977): *Semiotica, storia e cultura.* Padua:Liviana (Trad.cast. *Semiótica, historia y cultura*. Barcelona: Ariel, 1981) o la de M.CORTI (1979): *Il viaggio testuale, Le ideologie e le strutture semiotiche.* Torino: Einaudi.

[39]Especialmente *Lector in fabula, La cooperazione interpretativa dei testi letterari.* Milano:Bompiani (Trad.cast. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981).

[40]Una primera aportación de la teoría literaria alemana se halla en la obra de H.WEINRICH (1964): *Tempus.* Stuttgart:Kohlamer. La influencia de la estética de la recepción inicia su andadura con la obra H.R.JAUSS (1967): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft,* donde Jauss afronta el problema de la función de la historia de la literatura, no desde el desarrollo diacrónico de elementos estables según criterios internos (formales) o externos (socio-económicos) al producto artístico, sino desde la relación texto-recepción. El volumen *Pour une esthétique de la réception.* Paris:Gallimard, 1978, reúne la mayoría de ensayos de Jauss entre 1967 y 1975 y supone un punto de referencia para la discusión de la relación entre el sistema literario y los restantes sistemas culturales, discusión relevante para la definición de la enseñanza literaria en el interior del curriculum educativo. De gran influencia ha sido también la obra de W.ISER (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer*. Munic: Fink (Trad.cast. *El acto de leer.* Madrid: Taurus, 1987).

[41]Del mismo modo que cabe señalar otras obras de referencia en el desarrollo de la teoría literaria como las de la escuela de Tartu a través de la obra de I.Lotman y B.Uspenski -I.LOTMAN (1970): *La structure du texte artistique.* Paris: NRF (Trad.cast. *La estructura del texto artístico.* Madrid: Itsmo, 1978);

Los movimientos de renovación italianos, con asociaciones como CIDI, LEND, MCE y sus revistas y publicaciones correspondientes[42], han tenido también una fecunda relación con los movimientos de renovación de nuestro país, sobre todo a nivel de escuela infantil y primaria. 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 de la entusiasta adopción de las propuestas de Gianni Rodari[43] 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 italiano[44] y de difusión de sus propuestas de programación[45]. En cambio, recientemente, han empezado a aparecer algunos materiales didácticos que importan algunos enfoques adoptados ya desde hace algún tiempo en la renovación de los manuales de lengua y literatura de aquel país[46].

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 setenta se trataba de una enseñanza situada en una escuela pragmática, regida por la crítica de I.A.Richards[47] y volcada al *clos reading*, donde el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto

---

I.LOTMAN; Escuela de Tartu (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra- o la influencia, en aumento actualmente, de la obra de M.BAJTIN (*Esthétique et théorie du roman.* Paris:Gallimard, 1978 - 1ºed.russa: 1975-; -Trad.cast. *Estética de la creación verbal.* Barcelona: Siglo XXI, 1989).

[42]Especialmente la revista LEND que aparece en 1976, así como su colección de libros de reflexión didáctica.

[43]En (1973): *Grammatica della fantasia.* Torino: Einaudi (Trad.cast. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Barcelona: Avance, 1977).

[44]Como el de M.CAMPILLO (1990): ""Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura". En: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària.* Barcelona: Barcanova, 95-116.

[45]En G.BERTONI DEL GUERCIO (1992): "L'ensenyament del text literari". En: T.COLOMER (coord): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària.* Barcelona:Barcanova, 87-104.

[46]Como la colección de manuales para la nueva secundaria obligatoria publicada por la Generalitat valenciana *Per narrar, Per convèncer,* etc. que coinciden en el planteamiento de itinerarios literarios a partir de tópicos literarios de manuales como el italiano de BERTOCCHI et al.(1988): *Nuovo Progetto lettura.* Firenze: La Nuova Italia.

[47]*Principles of Literary Criticism,* New York, 1924, y *Practical Criticism,* New York: Harcourt Brace, 1929.

prevalecían 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 que en el caso de los países latinos, donde la ruptura producida se había caracterizado por la recuperación del acceso al texto, la insatisfacción por la focalización histórica y la preocupación por los problemas ideológicos y socioculturales derivados del fenómeno literario.

En el área anglosajona el debate se inició y se mantuvo, básicamente, en los Estados Unidos[48]. La referencia fundamental a nivel teórico fue, por una parte, la obra de Richards como expresión de la preocupación del *New Criticism* y de la crítica objetiva en el campo pedagógico. Pero, por otra, la obra de Rosenblatt[49] tradujo pronto las teorías deweyianas 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 sesenta y supuso una fuerte reacción al monopolio ejercido por el *New Criticism* en la escuela secundaria. El Congreso de Dartmouth[50] en 1966-67 expresó un nuevo acercamiento humanístico a la literatura propiciado desde la Gran Bretaña y abrió el camino a la difusión del "Movimiento centrado en la Respuesta" y 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[51] y, por su parte, incluyó el interés por los procesos pisicológicos del lector y el análisis de respuestas específicas.

La atención a la respuesta de los lectores durante la etapa educativa y la evaluación de los resultados han sido dos temas especialmente desarrollados en el área anglosajona. Los artículos aparecidos en *Research in the Teaching of English*, una de las revistas más significativas, es una buena prueba de este predominio de intereses. También resulta

---

[48]En A.APPLEBEE (1978): *Traditionand Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, puede hallarse un excelente panorama de los movimientos pedagógicos y los debates teóricos de la didáctica de la literatura en USA en aquellos años.

[49]M.L.ROSENBLATT (1938): *Literature as Exploration*. Noble & Noble, 1968 y (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale III: Southern Illinois University Press.

[50]Pueden verse sus ideas principales en J.DIXON (1967): *Growth Through English*. National Association for the Teaching of English y en J.BRITTON (1970): *Language and Learning*. London:Allen Lane, The Penguin Press.

[51]Para la caracterización de este enfoque resulta capital la obra de N.HOLLAND (1969): *The Dynamics of Literature Response*. New York: Oxfors University Press

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 están introduciendo en estos momentos en nuestro país en distintos grados y en diferentes niveles educativos.

3.2. Las consecuencias en la práctica educativa

La crisis producida por las nuevas formulaciones y perspectivas sobre el fenómeno literario condujo la generalización de nuevas prácticas educativas en las décadas de los setenta y ochenta. Si bien presididas por la perplejidad de la función literaria y por la insatisfacción en la definición de objetivos e instrumentos adecuados, tanto la etapa primaria como la secundaria introdujeron nuevos métodos de enseñanza.

1. En la etapa infantil y primaria

La etapa primaria centró su educación lingüística en los distintos usos expresivos y comunicativos. La literatura pasó a verse como uno más de estos usos y redujo drásticamente su presencia escolar, a la vez que el placer del texto y la comprensión de la lectura aparecieron como los ejes subyacentes a cualquier actividad en este campo. La culpabilización de los maestros y maestras de primaria por su poca formación lingüística en unos momentos en que se acentuaba la "cientificidad" del área a través de la renovación lingüística y de la aplicación de nuevos aparatos formales propició, por una parte, la subordinación del texto literario a los objetivos lingüísticos y, por otra, la decidida apuesta de la primaria por el fomento del acceso libre a la lectura y escritura de este tipo de texto.

La necesidad escolar de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos se hizo más acuciante desde el instante en que la lengua literaria ya no fue vista como la cima de las posibilidades de expresión de una lengua, entró en crisis la presentación modélica e histórica de los autores clásicos y se abrió paso la idea de que era necesario formar un lector "competente"[52]. Para responder

[52]La competencia literaria fue formulada por primera vez por M.BIERWISCH (en "Poetics and Linguistics", 1967, recogido en D.C.FREEMAN (ed.): *Linguistic and Literary Style.* New York:Rinhehart and Winston, 1970, 96-115) como un concepto derivado de la "competencia lingüística" postulada por el generativismo. La didáctica de la literatura pasó a generalizarlo como objetivo escolar durante la década de los setenta.

a esta demanda se introdujeron en la escuela dos nuevos tipos de textos: la literatura de tradición oral y la literatura infantil y juvenil.

La literatura de tradición oral, irrumpió en los primeros niveles de enseñanza a partir de la generalización de la etapa preescolar y se amplió más tarde a los ciclos posteriores. A sus virtudes de enlace con fórmulas conocidas por los niños desde antes de su escolarización se unieron la defensa de su valor formativo para la construcción de la personalidad llevada a cabo por el psicoanálisis, sus posibilidades de explotación en la fase de aprendizaje de la lengua escrita, e incluso su reivindicación como patrimonio cultural en peligro por la urbanización de la sociedad o, en algunos casos, por las décadas de marginación cultural de las lenguas minoritarias[53].

La literatura infantil y juvenil , por otra parte, se reveló como la única forma de fomentar el acceso libre al texto de los niños y niñas a través de actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores que posibiltaran la formación de la competencia lectora. Desde los estudios de Jenkinson (1940)[54] a los de Whitehead (1977)[55] sobre los intereses lectores, se había venido recomendando un tiempo de lectura independiente en la escuela. Así, por ejemplo, a mediados de los setenta se había implantado en 37 estados de los Estados Unidos un programa de lectura denominado *USSR (Uninterrumpted, Sustained, Silent Reading*[56], si bien, en nuestro país, fue la influencia de la pedagogía francesa la que propició la introducción de actividades de biblioteca escolar y de un tiempo individual de lectura. Otra actividad didáctica -"recuperada" en realidad de las antiguas prácticas escolares tal como hemos señalado anteriormente-, fue la lectura colectiva de obras en el aula, actividad especialmente interesante al proporcionar el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria con la ayuda del profesor y del resto de lectores en los aspectos de construcción global de la obra, aspectos imposibles de analizar en los fragmentos aislados presentes en los libros de texto[57].

---

[53]Puede verse la defensa en este sentido realizada por G.JANER MANILA (1982): *Cultura popular i ecologia del llenguatge.* Barcelona: CEAC.

[54]A.J.JENKINSON (1940): *What do Boys and Girls Read?.* London:Methuen.

[55]F.WHITEHEAD et al. (1977): *Children and their Books.* Macmillan.

[56]D.N.FADER (1969): *Hooked on books.* Pergamon, citado en M.BENTON; G.FOX (1985): *Teaching Literature Nine to Fourteen.* London: Oxford University Press,1992.

[57]La generalización de estas prácticas pueden constatarse en su perenne alusión o descripción en la bibliografía sobre experiencias didácticas de nuestro país. Por citar algunos ejemplos de gran difusión,

Las actividades de escritura participaron también del espíritu de desacralización de la obra literaria. Más que en actividades de resúmenes, copia y paráfrasis, los escritos literarios se dirigieron a la manipulación del texto dado y a la creación espontánea de nuevos textos. La divulgación de la obra de Rodari y muchos ejercicios tomados de la didáctica francesa tomaron el relevo a la tradicional redacción escolar[58]. De modo simplificado podemos dividir las técnicas expresivas más utilizadas en tres grandes grupos:

1. Técnicas referidas a la manipulación de las obras con introducción de cambios en la estructura narrativa, en el punto de vista o en las coordenadas espacio-temporales, y a su reelaboración, a menudo paródica o de inversión de sentido.

2. Técnicas de producción de textos originales con la aplicación de estímulos para la creación tomados con frecuencia de las prácticas literarias vanguardistas: asociación libre, juegos de palabras, caligramas, extrañamientos, etc.

3. Técnicas de creación textual a partir de modelos retóricos diversos: modalidades expresivas, cambios de género literario o descubrimiento/ adopción de una estructura textual previamente fijada.

2. En la etapa secundaria

Si la desorientación sobre los objetivos y la programación del aprendizaje literario en la etapa primaria se canalizó a través de la apuesta por la escritura y lectura libres, en secundaria, la crisis de la enseñanza de la literatura tuvo que enfrentar un mayor número de contradicciones que provocaron opciones más complejas. En todas ellas, sin embargo, se halla el denominador común de la entronización de la centralidad del texto.

---

cabe remitir a ESCOLA COSTA i LLOBERA (1989): *El gust per la lectura.* Barcelona: Generalitat de Catalunya; BESORA, R.; M.FLUVIÀ (1986): *Del plaer de llegir al joc d'escriure.* Barcelona:Eumo o CASAS, L.; J.CENTELLAS (1988): *Jo llegeixo. Una experiència de biblioteca d'aula a Cicle Mitjà d'EGB*. Barcelona:Pirene.

[58]La cita de materiales didácticos en esta línea sería también inagotable. Baste como ejemplo M.BADIA; M.VILA *Jocs d'expressió oral i escrita.* Vic:Eumo; A.FRANCO (1988): *Escribir, un juego literario.* Madrid:Alhambra; D.SAMOILOVICH (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos* Madrid:Altalena; V.SUNYOL (1992): *Màquines per a escriure.* Vic:Eumo

Desde la reflexión educativa se estableció pronto el consenso sobre la esterilidad del eje cronológico, carente de función social e incapaz de interesar a los nuevos adolescentes. La introducción de las aportaciones provenientes de la perspectiva lingüístico-semióticas fue avalada por la ventaja del fomento en los alumnos de una actitud de análisis textual intelectualmente activa y científica, en contraposición a la tradicional recepción pasiva de valoraciones intuitivas o de nociones históricas preconcebidas. Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra. La complejidad de esta tarea, sin embargo, la llevó a gravitar en la mediación de un enseñante poseedor de saberes técnicos.

La enseñanza en la etapa secundaria optó, pues, por el acceso al texto, pero a través de la generalización del llamado "comentario de texto" a partir del aparato formal del estructuralismo, tal como hemos señalado anteriormente. La obra literaria fue contemplada como un objeto susceptible de ser montado y desmontado en "talleres de trabajo" por contraposición a su consideración desde una mística de la excelencia[59]. La unidad de los textos de referencia se desvaneció, ya que lo importante eran las obras en sí mismas y no su relación en un sistema literario preestablecido. En definitiva, un alto nivel de exigencia en la lectura del texto, la especialización de los saberes requeridos y la multiplicidad de las perspectivas de enfoque adoptadas caracterizaron el intento de la enseñanza literaria por liberarse de las denuncias de imprecisión y uso ideológico de la antigua explicación de textos, y por refundar su disciplina desde bases tan innovadoras como las que estaban sosteniendo la renovación de la enseñanza lingüística.

Si desde los plantemientos lingüístico-semànticos el texto literario se convirtió en una *isla* formal que intentaba dar cuenta de su "literaridad", desde la perspectiva histórico-sociológica se le convirtió en un *documento* al servicio de la descripción histórica, lingüística, socioeconómica, etc. que intentó englobar la literatura en la historia social de la cultura. La obra literaria pasó a ser explicada, pues, desde los factores externos que habían condicionado su producción o bien fue reducida a un mero ejemplo de las características sociohistóricas que pretendían describirse.

---

[59]Resulta representativo de este enfoque el énfasis "material" de los títulos de las obras didácticas de F.RINCON y J.SANCHEZ ENCISO -*El taller de la novela, El alfar de la poesía, La fábrica del teatro,* publicadas primero por el ICE de la UAB y en 1986-87 por la editorial Teide, de gran influencia en España.

Tanto en uno como en otro planteamiento, el acceso directo al texto y el acento en la adquisición de habilidades y competencias fueron progresos evidentes respecto a la asimilación pasiva de información de valoraciones inverificables, pero el debate sobre la enseñanza literaria no disminuyó, a causa de que las nuevas prácticas educativas conllevaban tensiones internas evidentes[60],

1. *Lengua/literatura/cultura*. En primer lugar, la función atribuída al aprendizaje literario distó mucho de delimitarse con precisión en los manuales y programas educativos, de modo que se superpusieron los objetivos, tanto de los antiguos enfoques como de las nuevas propuestas de renovación. Así, la enseñanza literaria mezcló muy a menudo fórmulas tradicionales de programación cronológica con su utilización como documento lingüístico, o basculó desde su visión como acceso a la historia de la cultura hasta el aprendizaje de la historia específica de las formas literarias. Las consecuencias del predominio de uno u otro enfoque pueden verse incluso en la definición del espacio curricular de la literatura, ya en la pérdida de su espacio propio en favor de la lengua, ya en el mantenimiento de programas de historia literaria, ya, incluso, en el inicio de propuestas de colaboración con otras áreas, como las artísticas o las de ciencias sociales.

   En este último sentido, la de Colombo (1985) supone una de las formulaciones más radicales de reformulación en los curricula. En un título bien explícito -"Storia de la letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma"[61]- propone la dilatación del contenido de la enseñanza de la historia literaria hasta convertirse en una área disciplinar más amplia que abarque la historia de la cultura. Esta respuesta solucionaría el callejón sin salida de tres tipos imposibles de enseñanza cronológica de la literatura:

   1. En primer lugar, la historia de las obras literarias no puede ser una simple crónica, sino una ciencia de la transformación que requiere del estudio de una gran cantidad de obras mayores y menores para dar cuenta de su evolución.
   2. En segundo lugar, la historia de la forma literaria parece muy poco consolidada a nivel teórico, y aún en el caso que este avance se produjera, el interés por conocer

[60]Véase la descripción de las contradicciones en el proceso de cambio de la enseñanza de la historia literaria en M.CAMPILLO (1990):*op.cit.* y en L.de FEDERICIS (1985): "Il dibattito sull'insegnamento di letteratura" en A.COLOMBO; C.SOMMADOSSI (Ed.): *op.cit*.

[61]A.COLOMBO (1985): En A.COLOMBO; C.SOMMADOSSI (Ed.): *op.cit*.

los cambios se referiría siempre a su explicación, y no a su simple descripción. Para hallar las causas se debería, precisamente, salir del campo exclusivamente literario y moverse en el campo de la complejidad cultural.

3. En tercer lugar, la historia sociológica de la literatura ya se refiere, en realidad, al campo cultural y, además, aleja del texto, que debe constituir el centro de la educación escolar.

2. *El especialista y el lector.* En segundo lugar, pronto se produjo la polémica sobre la acentuación de la diferencia entre la competencia del especialista y la del buen lector, a causa de la dificultad de los instrumentos formales que debían utilizarse para el nuevo análisis textual. Muchas voces se alzaron para denunciar la irrelevancia educativa de un análisis que se convertía en un fin en sí mismo. Tal como ironiza Armellini "para qué vas a leer si no eres capaz de convertirlo en una fórmula" (1988), posición emparejada con la acusación de elitismo subyacente a quienes condenaban a la mayoría de adolescentes a emprender un análisis más allá de sus posibilidades. Esta polémica adquirió carácter general al ser contestada por otras voces que defendieron la necesidad de ofrecer los mismos instrumentos culturales a toda la población, so pena de mantener en la marginalidad social a los sectores más desprotegidos cuturalmente. Planteado así, es evidente que nos hallamos ante un problema educativo que atañe a todas las áreas de enseñanza, pero cabe señalar que obtuvo su mayor visibilidad en la enseñanza lingüística[62] y se acentuó en la enseñanza de la literatura a causa, tanto del deslizamiento hacia una visión de la disciplina como prescindible y culturalmente superflua, como por la creciente complejidad y abstracción de los saberes importados de la teoría literaria del momento.

3. *Hábitos lectores y conocimientos literarios.* En tercer lugar, el refugio en el comentario de texto especializado no resolvió la dicotomía ya existente entre hábitos de lectura y posesión de saberes, aunque éstos hubieran variado tan radicalmente. La solución adoptada por la etapa primaria no dejó de presionar y de

---

[62]En el caso de la lengua, los intentos de facilitar un uso funcional del lenguaje en las condiciones de vida más desfavorecida se vieron reformulados por el estudio de la relación entre lenguaje y pensamiento y por el papel del lenguaje en el éxito escolar. Wells (1987) se refiere a esta tensión cuando describe las diferentes perspectivas con que los enseñantes abordan la enseñanza del escrito y defiende un modelo de enseñanza único y exigente para toda la población. En G.WELLS (1987):"Aprendices en el dominio de la lengua escrita" *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica.* Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Visor-Aprendizaje /MEC, 57-72.

tentar a la etapa secundaria, de manera que se adoptaron algunas actividades de lectura y escritura libres. Los talleres literarios[63] y la lectura de obras completas fuera de la escuela constituyeron el espacio cedido a la autonomía de los alumnos. El difícil equilibrio entre estas prácticas y el comentario de texto en clase tradujeron así la tensión entre el acceso libre al texto y la explicación mediada, suspecto, el primero, de anarquía y de abandono de los estudiantes a la falta de progreso, y tendente, la segunda, a la expropiación de la lectura propia y a la asistencia pasiva de los estudiantes al acto de revelación protagonizado por el profesor.

4. *La irresolución de la historicidad* En cuarto lugar, el enfoque histórico-sociológico fue prontamente criticado por su simple sustitución de un tipo de información por otra, aunque ésta fuera más actual y de distinto tipo. Se señaló, así, que no se fomentaba la activación de la competencia literaria específica ni se resolvía el viejo problema de la excesiva simplificación didáctica del estudio histórico, ya fuera del estudio de la historia interna de la literatura, ya de los factores sociales externos. La extrapolación dicotómica entre el uso de un texto desposeído de su especificidad literaria y el de un texto aislado de sus condiciones de producción y recepción, provocó nuevas polémicas sobre la necesidad de preservar el carácter literario del texto y de hallar una nueva formulación de historicidad, formulación que salvara los diversos peligros observados: el de convertir al texto en una rareza ahistórica, el de juzgarlo desde la proyección de los valores actuales y el de mantener a los alumnos en una falta total de *sentido del pasado*[64].

En este contexto de preocupación didáctica se asistió al nacimiento de un fenómeno literario que tuvo también su impacto en las aulas: la creación de la novela juvenil como nuevo objeto de consumo cultural. La constatación del fracaso de la lectura al término de la etapa obligatoria llevó a los enseñantes a interrogarse sobre la posibilidad de enlazar los hábitos de lectura cultivados en la etapa primaria con la lectura de la moderna ficción para adultos. El predominio, durante aquellos años, de corrientes literarias de tipo

---

[63]Las obras de RINCON y ENCISO, antes citadas, divulgaron los talleres en España como una alternativa a la enseñanza histórica de la literatura. Entre las obras más recientes sobre talleres literarios cabe señalar: B.DELMIRO (1994): "Los talleres literarios (historia y propuestas)". En: C.LOMAS *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación.* Trea-CEP de Gijón; C.ALCOVERRO (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'Ensenyament Secundari.* Barcelona:Barcanova; A.ESPI; T.LLOPIS (1988-89): *Curs de narrativa* y *Curs de poesia.* Barcelona:Laertes.

[64]Tal como había formulado Trilling, ya en 1951 a propósito del New Criticism, en *The sens of Past* (como señala CAMPILLO (1990): *op.cit*).

experimental agudizaron la tensión del debate y, así, mientras la literatura educativa francesa desesperaba de la posibilidad de acercar a sus alumnos al *Nouveau Roman*, la reflexión anglosajona parecía suspirar por la época en que era posible pasar de la lectura de *Alice's Wonderland* a la de autores como Dickens o Thackeray.

Este clima llevó a los enseñantes a colaborar activamente en las iniciativas editoriales que se dirigieronn a cubrir las necesidades de la nueva franja de población escolarizada. El inicio de colecciones juveniles coincidió en el tiempo en los distintos países, y aún 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[65]. Pero la novedad que caracterizó este nuevo producto 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 entonces sus recursos a la nueva novela juvenil. Esta apareció como un campo propicio para el desarrollo del realismo urbano y la instrospección psicológica, a los que se añadió pronto el renacimiento de la magia y la fantasía a través de los géneros más adecuados a esta edad: la ciencia ficción, la épica mítica y la *fantasy.* También se produjeron nuevos fenómenos como la creación de libros-juego, e incluso se asistió a la sorprendente resurrección de un género que se daba por desaparecido: la *school's story.* Con todo ello, la etapa secundaria pudo reproducir la polémica sobre el uso escolar de estos textos que se había saldado, lógicamente con mayor facilidad, en la escuela primaria con su adopción generalizada[66].

4. La literatura como construcción de la experiencia cultural del individuo

La creación de hábitos lectores en primaria y el comentario de texto en secundaria fueron, pues, las dos apuestas educativas más representativas de la década de los setenta en su intento de establecer un modelo didáctico estable que sustituyera al predominante a lo largo del siglo. Sin embargo, las contradicciones que acabamos de señalar, presentes

---

[65]Por ejemplo, aparecen muy a menudo nombres como Calvino, Buzzati, Moravia, Fournier, London o Steimbeck. Las obras de Salinger o Golding, publicadas inicialmente para adultos, fueron justamente un indicador del éxito que podían tener entre los adolescentes las novelas basadas en la problematización del mundo por parte de jóvenes protagonistas.

[66]Puede verse una descripción más amplia del nacimiento de la novela juvenil en T.COLOMER (1992): "La literatura juvenil en els països del nostre entorn". *Perspectiva Escolar* 169, 7-14.

ya en el mismo debate de su nacimiento, han conducido a una insatisfacción evidente en la actualidad.

4.1. Los problemas de la enseñanza literaria en la actualidad

Podemos esquematizar los problemas de la enseñanza literaria señalados con mayor frecuencia en la reflexión educativa desde finales de la década de los ochenta en los siguientes puntos:

Problemas en la etapa primaria

1. La subordinación de los textos literarios a actividades lingüísticas que nada tienen que ver con su constitución específica.
2. La falta de objetivos concretos y la arbitrariedad en las actividades de escritura y lectura literaria, lo cual lleva a la repetición hasta la saciedad de las mismas actividades y a la disminución del potencial progreso educativo de los alumnos.
3. El excesivo peso de la literatura infantil, y aún del folklore, que limita innecesariamente el corpus conocido y restringe el dominio de la creación literaria a unos pocos tipos textuales, como el cuento popular o los caligramas.
4. La falta de articulación de las actividades de lectura intensiva, extensiva en el aula y autónoma, de manera que tanto se desvirtúa su función (asociando la lectura libre con resúmenes y guías de trabajo) como se yerra en sus objetivos (abordando la lectura colectiva de una obra entera como si se tratara de una sucesión de fragmentos deslabazados).

Problemas en la etapa secundaria

1. La subordinación del sentido del texto al aparato formal de su análisis con la consiguiente confusión de objetivos y métodos.
2. La desorientación respecto de los ejes de programación que ha mantenido, en la práctica, una programación "en extenso" de la historia literaria.
3. La coexistencia desintegrada de la actividad del aula y de la lectura más o menos libre de obras, lectura que, en el mejor de los casos, se utilizan para la formación moral o lingüística.

4. El alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos en favor de una programación predeterminada y de una interpretación gestionada en exclusiva por el enseñante.
5. La escasa presencia de actividades de escritura que contribuyan a la comprensión del fenómeno literario.

La contradicción entre una etapa primaria instalada en la fruición del texto sin objetivos concretos de progresión de la competencia de los alumnos y una etapa secundaria refugiada en la programación cronológica del comentario de textos se ha vuelto más acuciante con el anuncio de la Reforma Educativa emprendida en nuestro país. Si la distancia creciente entre los alumnos y los textos a comentar han minado continuadamente la confianza de los docentes de secundaria en su labor educativa, éstos se sienten aún más inquietos por la nueva atención concedida a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la posibilidad de seguir realizando las actividades vigentes con alumnos de menor edad en la nueva secundaria obligatoria.

4.2. Los avances producidos en los últimos años

4.2.1. La afirmación del valor formativo de la literatura

Sin embargo, durante la década de los ochenta parecen haberse puesto las bases teóricas para iniciar un nuevo período más constructivo en la delimitación de la enseñanza de la literatura. La evolución de la teoría literaria ha ampliado su interés por el texto con la inclusión del fenómeno comunicativo de su producción y recepción. Del enfoque sobre el texto se ha pasado, así, a la consideración del contrato comunicativo entre el autor y el lector, con la descripción de las estrategias inscritas en el texto y su apelación a la interpretación del lector; el análisis de las leyes de construcción de la obra que permiten la función poética del lenguaje se ha enriquecido con la dimensión sociocultural del fenómeno literario; y la reflexión teórica se ha desplazado del ámbito de las reglas al ámbito de los actos comunicativos y a la función social del discurso literario.

La concepción de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar día a día los hallazgos teóricos sobre la importancia de la literatura en la formación del individuo. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los

individuos a la interpretación del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sinó como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). 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 del espacio más amplio que denominamos cultura.

En este sentido, múltiples disciplinas han coincidido recientemente en considerar a la literatura, y especialmente a la narración literaria, 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. Las narraciones se utilizan para detener el constante fluir de los acontecimientos y otorgar sentido a la experiencia, de manera que, como dice Hardy[67], las historias que se explican a los niños y niñas pueden entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura. Tal como lo formulan Cesarini y De Federicis[68]:

> La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social.
>
> La retórica, en el sentido más alto del término, entendida como técnica argumentativa y persuasiva y como gran arsenal de modelos de discurso, presenta principios fundamentales para la comunicación humana, las estrategias dialógicas, la capacidad de debate y de confrontación de ideas. De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soporte y modelos para comprender y representar la vida interior, la

---

[67]B.HARDY (1977): "Towards a poetics of fiction: an approach through narrative". En: M.MEEK et al. (ed): *The Cool Web: The Pattern of Children's reading.* London:Macmillan, 12-24.

[68]CESARINI, R.; L.DE FEDERICIS (1988): "La ricerca letteraria e la contemporaneità". En: *(1979-1988): Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico.* Torino:Loescher.

de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia. (vol.IX, 28)

La focalización sobre el texto se ha ampliado así, 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. El carácter literario no reside en la sustancia lingüística sino en su forma de uso, en las convenciones que regulan la relación entre el texto y el lector en el acto concreto de lectura. 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 niños, niñas y adolescentes actuales y cómo éstos pueden aprender las reglas del juego.

De este modo, y 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 interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo[69]. 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 en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico. Si en los años setenta los avances de la lingüística provocaron la atención educativa hacia la expresión de los alumnos y la centralidad del texto, 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 evidenciar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente. Recientemente, en nuestro país, Etreros (1995)[70] defendía la posibilidad de coincidencia fructífera entre los principios psicopedagógicos que informan la LOGSE y las teorías literarias aplicables a la enseñanza tras definir la función de la literatura en el sentido que venimos comentando:

---

[69]Bien representativo de esta reivindicación "de vuelta" a los valores formativos de la literatura, incluso en la esfera lingüística, de la literatura es el interesante artículo de M.P.BATTANER (1994): "La virtud de lo literario"

[70]M.ETREROS (1995): "Historia literaria y pragmática" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 4, 49-56.

De lo expuesto en relación con las visiones psicológica y filosófica de Vygostki y de Bajtin se deduce que el acceso a una competencia en la lectura y comprensión de los textos literarios, por la propia índole de éstos, equivaldría, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la adquisición de una capacidad interpretativa de los valores culturales que contienen los enunciados y géneros discursivos que componen la obra literaria. En eso radica la cualidad preeminente de la disciplina en los programas educativos, y la necesidad de instituirla como troncal en tanto que en sí constituye la praxis de los fenómenos lingüísticos -textuales y discursivos- posibles dentro del pensamiento y de la historia de los pueblos.

El acceso a este tipo de enfoques es perfectamente factible, y la competencia que con su práctica adquiere el alumnado va mucho más allá de la estrictamente literaria, pues lo sitúa en condiciones de acceder a los fenómenos sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos, etc. presentes en los lenguajes; es decir, de acceder a la interpretación del pensamiento cultural. (1995:51-52).

4.2.2. La superación de la polémica sobre el corpus

Qué tipo de corpus literario debe adoptar la enseñanza obligatoria ha generado polémica a lo largo de todo el siglo. Los textos clásicos, la literatura universal y las literaturas nacionales han competido duramente en distintos momentos para una delimitación, necesariamente restringida, y muy a menudo fatalmente abocada, a inculcar la reverencia sin tentar a la lectura. La defensa de la lectura comprensiva y del placer del texto introdujeron además en la liza a la literatura infantil y juvenil. La polémica sobre la esencia literaria de los textos utilizados o sobre su grado de "literariedad" ha desaparecido, sin embargo, en favor de la perspectiva de los textos abordados desde la comunicación literaria y desde la construcción del aprendizaje literario en la infancia y la adolescencia, los textos "que enseñan a leer" en formulación de Meek (1982)[71]. Fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo), o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuído 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.

---

[71]MEEK,M. (1982): "What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature?", *Theory into Practice*, vol.21, nº4, 1982, 284-92

La multiplicidad de los textos a utilizar parece ser la única salida posible en una enseñanza que se quiere adaptada a los distintos contextos educativos y a la diversidad de los individuos. El lector busca la gratificación de su lectura y, por lo tanto, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos. La ampliación progresiva de los textos susceptibles de interesar a los niños, niñas y adolescentes forma parte de los objetivos de la educación literaria en la etapa obligatoria. Por otra parte, la mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura infantil y juvenil en los curricula de la Reforma Educativa actual sancionan el proceso de apertura de la enseñanza de las literaturas nacionales. Cabe señalar, además, que, en España, una gran parte de las alumnas y alumnos reciben la enseñanza de la literatura a través de dos áreas de lengua, aparte de la lengua extranjera, de modo que la colaboración entre los docentes de las distintas filologías y la coordinación de sus programaciones ofrece un campo muy interesante para la diversificación del corpus.

El abandono de un corpus nacional y cronológico en la etapa secundaria deja sin resolver, sin embargo, el problema -compartido por otras áreas de enseñanza- de otorgar conciencia explícita de la evolución de las formas culturales a lo largo de la historia, conciencia que proporciona un marco interpretativo de la realidad ciertamente nada desdeñable. Nos limitaremos a señalar aquí que el debate sobre este aspecto debe producirse en una reflexión común de las áreas implicadas y bajo la consideración de los objetivos que deben ser propios de la etapa obligatoria de la educación.

Otro problema complejo que afecta al corpus es el de la pérdida de referentes literarios colectivos ante la cultura cada vez más extensa y diversificada de las sociedades postindustriales. Es preciso recalcar, además, la dimensión general de este conflicto que afecta también a los mismos clásicos infantiles, desaparecidos a los pocos años de publicarse por los mecanismos de producción acelerada del mercado, y que impide, por primera vez en la historia, que los niños y niñas lectores puedan compartir la experiencia literaria de su infancia con los demás miembros de su colectividad.

4.2.3. La creación e integración de nuevas prácticas de enseñanza

La concepción de la enseñanza de la literatura como una "educación literaria" con funciones relevantes en la formación de los ciudadanos y la asunción de la diversidad del

corpus a utilizar han aportado elementos esenciales para la construcción de un nuevo modelo didáctico.

Los objetivos de la etapa obligatoria han sido definidos de muchas formas y con distintos grados de concreción. Pueden hallarse actualmente múltiples sistematizaciones, desde las dirigidas a fines programáticos, como las oficiales de los planes de estudio, a las más teóricas que hacen derivar los objetivos de la formación literaria en sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos[72]. Nos limitaremos a recoger aquí el espíritu subyacente a la mayoría de las nuevas definiciones y señalar que la educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica. Es decir, poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Los objetivos de la etapa postobligatoria arrastran una indefinición mucho 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 abandonar por ello su inserción en la experiencia lectora. El uso de metodologías diversas, la interconexión con las otras áreas humanísticas y el desarrollo de un nuevo concepto de historicidad son aspectos presentes, aunque aún poco desarrollados, en la reflexión sobre esta etapa educativa.

En la práctica escolar se han producido ya muchos cambios y se realizan muchas experiencias que se inscriben en la línea de una enseñanza-aprendizaje significativa para los alumnos. En alguna medida, estas prácticas pueden recuperar actividades habituales en el modelo anterior a los años setenta, ya que, aunque en un marco teórico distinto, vuelven a afirmarse los valores de formación cultural de la literatura y la atención al gusto

---

[72]Por ejemplo, en D.BERTOCHI (1995): "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* 4, 23-37; o en las obras ya señaladas de M.P.BATTANER*;* L.GONZALEZ NIETO; G.BERTONI DEL GUERCIO; etc.

por la lectura[73]. Los avances de la investigación didáctica permiten afirmar que las dos líneas de fuerza del desarrollo de la competencia literaria parecen ser la *implicación del lector* y el *progreso en el dominio de las convenciones*, principios que atañen tanto a la etapa primaria como a la secundaria, de manera que suscitar el placer de la lectura y formar las capacidades interpretativas son objetivos complementarios que deben planificarse en un marco integrador. Así también, del análisis de las propuestas más innovadores de los países de nuestro entorno pueden deducirse unos criterios comunes sobre el tipo de actividades que favorecen el desarrollo de la competencia literaria en la escuela obligatoria. Podemos sintetizarlos en los siguientes puntos[74]:

1. *Provocar la experiencia de la comunicación literaria*. Los niños y adolescentes adquieren competencia literaria en la medida en que la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente. Esto implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido. Fader (1969)[75] se refirió a las actividades de familiarización y lectura literaria con el nombre de "saturación y difusión" y tal vez sea un título lo bastante expresivo, de la misma manera que lo es la utilización generalizada de "comunidad de lectores"[76] para referirse a la valiosa experiencia de compartir con los demás los referentes literarios que se poseen. Esta es, por ejemplo, una desventaja para el fomento permanente de hábitos lectores de poesía en la escuela, ya que su presencia en los hábitos culturales de la sociedad es bien escaso. También atañe a este punto la repetidamente señalada pérdida de lectores en el paso a la etapa secundaria, ya que, por una parte, se reducen drásticamente las actividades escolares de fomento de la lectura y, por otra, los alumnos adolescentes acusan los estereotipos sociales que desvalorizan esta actividad, considerándola, por ejemplo, una actividad femenina, tal y como demuestran los estudios sociológicos sobre actitudes lectoras.

---

[73]Del mismo modo en que la exigencia de una lectura de alto nivel, extendida a mediados de siglo, propició el retorno de prácticas de trabajo sobre el texto acuñadas por la enseñanza eclesial de siglos anteriores.

[74]Una versión de esta síntesis puede verse en T.COLOMER (1995): "La adquisición de la competencia literaria" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 4, 8-22.

[75]D.N.FADER (1969): *op.cit.*

[76]Concepto al que se refieren T.H.CAIRNEY; S.LANGBIEN en "Building communities of readers and writers"*The Reading Teacher,* 42, 8, 1989.

2. *Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.* La actividad de selección es compleja, ya que hay que adecuarla a actividades muy variadas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos, y hay que atender también a las variaciones individuales de los gustos y habilidades lectoras. Pero disponer de libros adecuados e interesantes es esencial para el progreso de la competencia literaria[77]. Un problema especialmente sensible en este punto es el de la falta de formación de los enseñantes en el conocimiento de los libros infantiles y juveniles, lo cual condiciona muy negativamente su capacidad de incidencia en la lectura autónoma de los alumnos, especialmente en momentos muy sensibles de la progresión lectora como son el final del ciclo inicial de primaria y el inicio de la secundaria, períodos en que el desajuste entre las habilidades lectoras y los intereses vitales y culturales puede ser mayor. Por otra parte, la selección de textos para la lectura intensiva en el aula requiere de ejes diversos de programación (por géneros, por temas, etc.) que, excepto en los libros de texto, no han tenido su traducción en el mercado con la creación de antologías diversificadas que facilitaran el trabajo de los enseñantes.

3. *Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores*. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante en este proceso debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario, más que el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucede habitualmente en el trabajo escolar. Esta línea de fuerza toma la idea de Britton según la cual el progreso de la competencia literaria deriva de "el legado de las pasadas satisfacciones"[78], satisfacciones que tienen poco que ver con el aprendizaje explícito de reglas y mucho con la relación establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria, con el placer obtenido de las obras leídas. También éste fue el punto de partida de una de las experiencias didácticas que tuvo un impacto más

---

[77]Tal como señala M.MEEK (1992):"Ajudant els lectors" en T.COLOMER (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària.* Barcelona:Barcanova.

[78]J.N.BRITTON (1977): "Response to Literature". En M.MEEK et al.: *op.cit.* 106

temprano en nuestro país, la de M.H.Lacau, en 1966[79]. Tal como ella misma afirma:

Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial (...), 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. (1978:27)

4. *Construir el significado de manera compartida*. Uno de los campos de interés básicos de los avances psicopedagógicos actuales se refiere a las formas de construcción compartida que favorecen el aprendizaje. En coincidencia con la divulgación de estos presupuestos educativos, muchas de las obras sobre educación lectora aparecidas en los últimos años[80] ponen énfasis en el hecho de que, a pesar de que la lectura literaria se caracteriza por apelar radicalmente a la respuesta subjetiva del lector, la interacción entre la lectura individual y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida. La discusión en el aula, la información suministrada por el enseñante y las referencias -coincidentes o contrastadas, explícitas o implícitas- entre las obras leídas permiten que los alumnos vayan construyendo los modelos del funcionamiento literario. Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura se inscriben, así, en esta línia de comparación y contraste entre los textos[81].

---

[79]M.H.LACAU (1966): *Didáctica de la lectura creadora.* Buenos Aires:Kapelusz, 1978.

[80]Por ejemplo, D.E.ALVERMANN et al. (1990): *discutir para comprender.* Madrid:Visor Aprendizaje; M.BENTON; G.FOX (1992): *Teaching Literature Nine to Fourteen.* London:Oxford University Press; T.H.CAIRNEY (1990): *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid:Morata, etc. El trabajo de discusión en equipos forma parte también de la experiencia de M.H.LACAU (1966): *op.cit.* , así como de las propuestas de "libro-forum" y sus variantes del grupo del IEPS (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16.* Madrid:Narcea y de otras propuestas del campo de la animación a la lectura.

[81]Puede verse esta idea en P.MONNE (1989): "Factors culturals i intertextuals que intervenen en la competència literària". En M.P.BATTANER; T.MARBA (ed.): *Qüestions obertes en didàctica de la Llengua.* Barcelona:PUB o A.DIAZ et al. (1994): "Itineraris de lectura: el mapa no és el territori" *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 1, 61-18. También en diversos libros de textos, como los de A.CAMPS et al.*Bloc* y *Punt,* dirigidos a los cursos 7º y 8º de la antigua EGB o los publicados por la Generalitat valenciana y la editorial Tàndempara la nueva secundaria.

5. *Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas*. Este es un punto especialmente delicado, ya que requiere tanto permitir que los alumnos construyan personalmente sus interpretaciones textuales como preveer un itinerario de progreso a lo largo de la escolaridad. Respecto al primer aspecto, cabe destacar que, a menudo, el poder de interpretar a través de las pistas textuales no se desarrolla de la mejor manera posible en una escuela que educa en la búsqueda de un sólo significado, muy cercano al literal, en la escuela primaria y revelado por el enseñante en la secundaria[82]. La dificultad escolar de ceder protagonismo a los alumnos se traduce en la práctica habitual de suministrar información. Esto puede ser necesario, pero hay que ser conscientes de que únicamente es uno de los tipos de ayuda necesarios, y siempre que se inserte en la experiencia de lectura y que los conocimientos implicados rehuyan el tecnicismo o la repetición memorística de nociones prefijadas.

   Respecto al segundo aspecto, es evidente que las formas de ayuda van estrechamente ligadas a las expectativas sobre la línea de progreso de las capacidades interpretativas. Precisamente, una de las mayores dificultades para la enseñanza literaria es la falta de conocimientos sobre el desarrollo potencial de la competencia literaria. La falta de programación actual es una consecuencia, no sólo de la crisis sobre los contenidos adecuados, sino también de la desorientación sobre hasta dónde es esperable que puedan llegar los alumnos y alumnas.

6. *Programar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura*. La investigación sobre enseñanza de la lectura de los años setenta y ochenta ha propiciado la llegada a la escuela de múltiples propuestas de actividades sobre los mecanismos de lectura de textos, desde cómo relacionar la lectura con los conocimientos previos del lector a ejercicios de inferencia, predicción, control de la propia comprensión, etc. Muchas de estas propuestas de comprensión lectora se refieren ya a textos literarios y otras pueden adaptarse con toda facilidad[83]. Sin embargo, es preciso señalar que, aunque la literatura puede ser incluída en la

---

[82]Tal como señala WILLIAMS, G. (1985): "Literature and development of interpersonal understanding". En: L.UNSWURTH *Reading: an Australien Perspective.* Melbourne:Thomas Nelson.

[83]Por ejemplo, las propuestas de T.COLOMER; A.CAMPS (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.* Barcelona:Ed.62-Rosa Sensat (Trad.cast. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid:Celeste, 1995); Ch.R.COOPER (1986) *Cómo mejorar la comprensiónlectora.* Madrid:Visor-MEC; I.SOLE (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona:ICE-Graó; etc

planificación escolar de la enseñanza lectora[84], ello debe hacerse con una conciencia explícita sobre su especificidad que no la reduzca al aprendizaje de competencias lectoras -y no culturales, por ejemplo-, como antes se la redujo a la adquisición de competencias lingüísticas. En este sentido, las actividades sobre ejercitación de mecanismos lectores deberán situarse en el espacio de prácticas de apoyo que le es propio.

7. *Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, en su forma oral y en su forma escrita*, ya que todas estas actividades se refuerzan mútuamente al servicio del progreso de la competencia literaria. La relación entre literatura y escritura es bien antigua, tal como hemos visto anteriormente, aunque la lectura ostenta desde hace tiempo un protagonismo evidente en una disciplina donde predominan lógicamente los objetivos de recepción. A pesar de ello, las actividades de escritura constituyen una de las vías de renovación más difundidas a partir de los años setenta. Recientemente, se ha destacado su papel como actividad de ayuda a la comprensión y de interiorización de las características de la comunicación literaria. Su auge se acentúa, también, a partir de la aplicación escolar de los resultados de la investigación en escritura de los años ochenta. La necesidad de adquirir el dominio de la escritura a través de escritos extensos y elaborados de forma prolongada sugiere la conveniencia de utilizar la familiarización de los alumnos con esquemas textuales habituales en los textos literarios. A decir verdad, la mayoría de materiales de enseñanza actuales recogen esta interrelación y decae a pasos agigantados la reducción de las actividades de escritura a un mero dar cuenta del grado de comprensión o información obtenido.

   En la misma dirección se sitúa la conveniencia de interrelacionar las vías por las cuales los alumnos acceden a las formas del imaginario colectivo o del uso literario del lenguaje en la sociedad actua, con especial atención a los referentes audiovisuales. Armellini (1987) destaca que nunca como en la actual sociedad de masas los enseñantes habían partido de unas alumnas y alumnos tan familiarizados con el uso ficcional del lenguaje, la construcción posible de mundos, la valoración con independencia de la utilidad práctica o la tensión estética de la palabra. Todos

---

[84]Como la realizada por E.CHARMEUX (1985): *Savoir lire au collège.* Paris: Cedic o por T.COLOMER (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria" *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31.

estos elementos, presentes en la cultura juvenil, pueden constituir el primer paso explícito para el diálogo de los adolescentes con un corpus literario clásico[85].

Las formas de organizar las actividades de enseñanza a partir de estos criterios básicos son múltiples y, sin duda, los enseñantes necesitan hallar formas cómodas de realización que simplifiquen la planificación diaria de sus actividades. La difusión de experiencias didácticas y los materiales publicados ayudarán en la tarea de establecer modelos didácticos de uso generalizado. Por nuestra parte, creemos que, cualquiera que sea la forma adoptada, es imprescindible contemplar la totalidad de la planificación escolar a lo largo de las etapas educativas, tanto para asegurarse el progreso (y no la repetición) y la continuidad, como para garantizar un abanico amplio de textos y formas de acceso.

De los criterios consignados se desprende, además, la necesidad de actividades que reproduzcan al máximo el funcionamiento del fénomeno literario en el contexto externo a la escuela ("en situación real" o "de veras" las han denominado diversos autores para referirse a actividades como lectura autónoma, visitas a la librería o al teatro, recomendaciones y comentarios de obras entre los lectores, etc.), actividades de lectura y escritura compartidas en el aula, donde se recoja la respuesta personal y se construya la interpretación de forma guiada, y actividades de apoyo con ejercicios sobre conceptos y habilidades, momentáneamente aisladas de su utilización en la apreciación de las obras.

La implantación de la Reforma educativa en nuestro país supone un momento privilegiado para superar la indefinición educativa que la enseñanza literaria ha venido arrastrando en las últimas décadas. El reciente interés mostrado tanto por los docentes como por las publicaciones educativas de los distintos países por este tema, tras años de práctico silencio, así parece mostrarlo. Esperemos, pues, que así sea.

Teresa Colomer
Universidad Autónoma de Barcelona

---

[85]G.ARMELLINI (1987):*Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria.* Bologna: Zanichelli.