

## **Estudio pragmático del marco de la enseñanza de la literatura francesa**

Carmen Castro de Castro  
*Universidad de Córdoba*

Es imposible trabajar en la investigación teniendo que dar un montón de clases semanales para continuar viviendo y corregir exámenes, que es lo que hacemos los catedráticos en España, nos dice, en su Diccionario de la Lengua Española, Don Manuel Seco cuando, en su acepción cuarta del término *corregir*, ejemplifica su uso de “leer ejercicios para calificarlos”.

¿Quién no compadece al profesor que va cargado de exámenes camino de su despacho? Tarea ingrata la de corregir, y el examen, texto efímero venido a menos que una vez evaluado y timbrado en rojo pierde su identidad como tal para convertirse en simple justificación de una nota. Los exámenes de literatura a pesar del adjetivo que los embellece siguen siendo eso, exámenes, pruebas que acreditan o no la adquisición de unos conocimientos al final de la formación del alumno, en este caso de Filología Francesa.

¿Qué contenidos y habilidades ha sido necesario adquirir a lo largo de una larga trayectoria educativa para llegar a comprender la complejidad de obras de literatura extranjeras?, ¿qué contenidos y habilidades ha sido necesario adquirir para ser capaz de hacer llegar al profesor la emoción recibida como alumno y como lector? o, ¿no se pueden ni se deben transmitir los sentimientos captados en la lectura y aquellos que surgen del análisis en profundidad de las obras?

Los exámenes son el último paso del proceso de comunicación que tiene lugar en las clases de literatura. Recogen la elaboración de conceptos, destrezas y actitudes del alumno que los realiza y dan respuesta a los objetivos y la planificación del profesor. ¿Son conscientes el emisor-alumno y el destinatario-profesor de que también expresan intenciones, de que se comparten la sensibilidad y la admiración?

Desde una posición de observación parcial, puesto que nos falta la asistencia a las clases, hemos analizado aquellos documentos que traducían los objeti-

vos y criterios del profesor: programas, selección de textos propuestos, obras críticas, con el propósito de descubrir la relación existente entre la opción escogida para su selección y las preguntas y respuestas de los exámenes. Presentamos en esta comunicación, como punto de partida, la conclusión obtenida del estudio de los citados materiales. Hemos subrayado la existencia de dos puntos de enfoque lo suficientemente identificables para que puedan definirse y compararse aunque la metodología de los profesores analizados, en su mayoría, no se sitúe en el polo sino en el espectro de dicho enfoque.

Hemos comprobado que una reducida selección personal de obras muy relevantes y de determinados géneros literarios, que se trabajarán por tanto en profundidad, lleva aparejada la reconstrucción argumentada y comentada de sus aspectos más significativos y, sobre todo, la implicación del profesor que podríamos caracterizar de apasionada y emocional. La lectura experta del profesor constituirá el centro de su enseñanza y su objetivo transmitir esa lectura para que el alumno, por sí mismo, pueda identificar un periodo de la literatura francesa y, dentro de él, comprender y admirar una o varias obras escogidas. ¿Las preguntas de los exámenes de este profesor llevarán consigo esa interiorización y personalización de la asignatura?

Otro enfoque, más generalizado que el anterior, selecciona géneros, autores y obras con arreglo a un canon más o menos establecido, que representen los principales periodos literarios. Se le ofrece al alumno un panorama general que permita, por ejemplo, “descubrir las evoluciones de los movimientos, los géneros y obras más representativas”. El profesor propone “una distancia emocional con respecto a las obras” en aras de una mayor objetividad y considera esencial la aportación de diferentes opciones críticas. ¿Las preguntas de los exámenes de este profesor intentarán reproducir la amplitud de conocimientos y la caracterización objetiva de las obras?

Los exámenes, documentos didácticos por excelencia que pierden en su misión prácticamente su cualidad como tales textos, guardan, sin embargo, el testimonio del esfuerzo realizado por el profesor y el alumno. Sus palabras y frases son algo más que textos que resumen, comentan o analizan las obras literarias pues revierten en ellas las intenciones, en ocasiones las emociones, que dichas obras les han provocado. No obstante, su condición de instrumento de evaluación modifica la intencionalidad del propio texto pues, mediante afirmaciones aparentemente objetivas, se está intentando convencer al profesor destinatario no de que lo que se explica sea cierto sino de que el autor, el alumno, ha estudiado y merece una buena calificación.

Los exámenes no son textos sinceros, ya que el alumno no le dice al profesor lo que ignora ni le expone sus dudas, y su verdadera intención es lograr la máxima calificación, sea ésta justa o no. Con este fin y, de acuerdo con una tradición académica, adoptará un tipo de relato de dominante explicativa similar al de las obras críticas de referencia. El destinatario es cómplice del alumno, pues

conoce todos estos hechos y, mediante sus preguntas, sus peticiones de hacer: “compara”, “analiza”, “define”, “enumera las características y periodos”, por ejemplo, induce al alumno a que se exprese al modo al uso de los exámenes.

Al tener que ajustarse a un vocabulario y estilo específico, en muchos casos sólo se imita una tipología textual, sin que el tipo de texto escogido actúe como un instrumento de expresión del alumno, pues sólo recoge los aspectos más superficiales de la disciplina. Los estudiantes que lo aplican terminan redactando textos pobres y confusos, como los niños cuando emplean un lenguaje de adultos que les es ajeno.

### **Enfoque didáctico y evaluación**

En este negro panorama de pérdidas y simulaciones, difícil es creer que se pueda mantener la comunicación estética de la obra literaria hasta la corrección de las pruebas, máxime cuando hay enfoques didácticos que relegan dicha emoción a una lectura individual fuera del aula y que, por lo tanto, no valoran el que formen parte de los exámenes. No obstante, en las producciones escritas de los alumnos hemos podido encontrar, en muy escaso número, eso es cierto, intentos parciales de transmitir una emoción. Nosotros interpretamos estos ensayos como una prueba de la posible continuidad de las características de la obra de ficción y, desde un punto de vista pragmático, como una llamada de atención, una petición de reconocimiento dirigidas al profesor corrector.

Indudablemente es fácil deducir que en una metodología de la enseñanza de la literatura en la que se valora la expresión que llega a conmover, el discurso del profesor, las obras escogidas, los textos de referencia serán emotivamente “relevantes”<sup>1</sup>, tendrán una intención de comunicar la posibilidad y el placer de una lectura emotiva. Sin embargo, los profesores suelen estar decepcionados y exponen que, en sus pruebas, los alumnos no saben expresar correctamente y de forma coherente los conocimientos ni mostrar el placer de la lectura de las obras literarias:

Lo mínimo que puede pedirse a un alumno al final del curso es que conozca cómo responder al profesor. Yo entiendo que debe responder con el mismo entusiasmo, saber y coherencia que ha demostrado el profesor. (...) Me llevo casi siempre una desilusión en los exámenes. Veo excesiva distancia entre mi esfuerzo y el resultado, entre el rigor y entusiasmo de mis exposiciones y lo confuso, deslavazado y apático de las respuestas.

No siempre coinciden buenos resultados con los intentos del alumno de comunicarse emocional y estéticamente con el profesor. Nosotros hemos recoge-

---

1. El término utilizado alude al concepto relevancia de Sperber y Wilson

do algunos párrafos de alumnos que, si bien no llegaron a conseguir una buena calificación en su examen dada su inexactitud en la interpretación y significado, parecen querer comunicar algo más que conocimientos al lector corrector:

Se trata de la estancia de Tristan e Iseo en el bosque de Morrois. Es un lugar aislado, oscuro, como lo es una isla, una cueva, un lugar solitario que infunde miedo, pero a la vez tranquilidad, sueño, felicidad, dicha.

La imagen del silencio absoluto, todo calla, ni una hoja se mueve, nada de viento, un rayo de sol ilumina a Iseo, indica el estado durmiente de los amantes para no despertarlos de su sueño. (...) Este estado silencioso nos recuerda el éxtasis, o cómo quedan los cuerpos tras la enajenación.

El texto mediante la acumulación de adjetivos en expresiones breves y yuxtapuestas alcanza un ritmo que llama la atención: la descripción del silencio llega a impactar.

Hay temas universales que llegan más que otros a los jóvenes estudiantes y el amor es uno de ellos. Identificarse con amantes infelices conmueve a la mayor parte de la población, por ello son tan populares los culebrones, pero puede que alcance más de lleno a los más jóvenes.

Lo primero que hacen los amantes es buscar un lugar donde poder dormir estrechamente abrazados (...) Todo en el bosque está a favor de los enamorados (...) Era un día de verano, los pájaros cantaban, los pájaros añaden armonía (...) Antes del bosque Tristán e Iseo vivían el infierno porque estaban separados y después de su estancia en el bosque comienza una etapa de sufrimiento otra vez porque se vuelven a separar.

Texto simple y poco trabajado pero que intenta reflejar, con un cierto sentimiento, la felicidad de los amantes al estar juntos y su infelicidad al alejarse.

Comprender y compartir la simbología también puede estar en el origen de un deseo de la comunicación con el profesor:

Cuando Tristan se lanza al vacío para huir del fuego, está en realidad lanzándose a algo más que al vacío. Es un salto desde la luz de la sociedad, desde lo más alto, hacia la oscuridad de lo desconocido, a la posición más baja.

La explicación, claramente didáctica, parece no ser tanto imitada como interiorizada y devuelta al profesor como prueba de su adquisición. A la vez parece indicarle: “entendí y lo recuerdo”.

Algún alumno que otro no se queda en un nivel de ensayo al intentar transmitir su emoción, sino que lo consigue. Aúna intención y resultado académico, pues es necesario saber y haber madurado la propia lectura para lograr una comunicación literaria en un examen:

Roldán, malherido, moribundo, demuestra su gran corazón acercando a sus hombres para que Turpin les dé su bendición antes de la muerte y, una vez que Turpin ha muerto coloca sus manos sobre su pecho (...)

La mujer en el Cantar de Gesta no tiene cabida. Roldán no menciona a su amada ni en su último suspiro, mientras que ella muere al saber el destino de su hombre.

Percibimos en el examen de este alumno que se ha logrado la transmisión de la emoción del Cantar de Roldán y que se ha conseguido mantener una cierta comunicación literaria que llega hasta el profesor. En otra de las preguntas en la que debe comentar el episodio del bosque de Morrois, el autor del examen insiste en expresar la pasión amorosa sin perder de vista el valor simbólico de los principales temas recurrentes:

Béroul une los cuatro elementos: fuego-aire-agua-tierra en este salto. El fuego del que huye Tristán, el aire que hincha sus vestimentas y le hace tener un suave descenso, el agua en el mar en que cae y la tierra por la que corre para cobijarse en el Morrois. Es un compendio de los cuatro elementos que forman la Tierra como dando a entender que Tristán salta hacia el útero de la madre, tierra donde estará a salvo. Allí pasan tres años los amantes, el tiempo que el filtro hace su efecto como el vino embriagador y ardiente de Dionisos en las Bacantes. Es el Edén donde se encuentran los enamorados que representa el sentimiento del amor.

Utiliza, además, un léxico muy expresivo y con ello su examen adquiere rasgos de emotividad.

Es increíble la armonía reinante. Es la noche como símbolo de sensualidad. El filtro hace perder la noción de la realidad y produce, como el vino esa sensación de calor, el fuego que arde dentro de los amantes (...) Aún viviendo desnudos en un paisaje salvaje, no son heridos ni padecen enfermedad alguna más que la fiebre sensual que los hace estar unidos.

El examen concluye con una exaltación del amor en la que se desajusta, no obstante, el comentario a la comprensión del texto, pero cuya intención es la expresar la emoción:

En fin podemos decir que el idilio de los amantes en el Morrois es una alegoría del enamoramiento. El paso a una ensoñación donde toda privación es poca a cambio del amor correspondido, donde todo es bello y sensual, no existe el dolor ni la pena y un calor embriaga los cuerpos y las mentes en una noche eterna de pasión desenfrenada.

Las preguntas de un examen deben responder a los criterios de valoración de una asignatura y, por lo tanto, a los objetivos que se persiguen. De acuerdo con el enfoque anteriormente citado, elaborar el retrato de un personaje, por ejemplo, implica el ajuste de los conocimientos extraídos de la lectura personal y de aquellos aspectos sobresalientes que ha subrayado el profesor en su perspectiva críti-

ca. De la misma manera, analizar un episodio y ver su significación simbólica permite al alumno abordar una perspectiva personalizada de su lectura. Los alumnos tendrán como criterios de selección de información para el examen las intervenciones del profesor y el estilo dominante de las obras de referencia tomadas como modelo. Este enfoque, en nuestra opinión, facilita unas respuestas más personalizadas del alumno, que puede ver su esfuerzo recompensado en la aprobación del profesor.

A partir de las muestras de las que disponemos, hemos observado, en segundo lugar, que la petición de realizar la comparación entre dos obras se ha ajustado a un enfoque más estructural del análisis literario. Parece responder a un trabajo realizado en el aula y, por lo tanto, incluir la opinión del alumno, pero siempre con unas pautas que garanticen la objetividad. El orden del relato, la voz y la persona sirven de organizadores del discurso del alumno y la inclusión de aspectos simbólicos garantizará la comprensión profunda de la obra. La mayor parte de los exámenes que corresponden a estos objetivos suele utilizar un estilo académico pseudocrítico de gran contundencia sin que aparezcan apreciaciones personales que muestren una emoción estética.

Es indudablemente muy difícil comprobar la adquisición de conocimientos por los alumnos, ya que todo un proceso de esquematización y descontextualización tiene lugar en el sucesivo recorrido de la información que se produce en la enseñanza de la literatura. El alumno selecciona sólo una parte de lo que dice el profesor y, de ella, memoriza para el examen aún otra selección. De esos datos memorizados es capaz de expresar únicamente los que considera fundamentales y ajustados a las preguntas, a veces, incluso, con poco dominio de la lengua. No es extraño, por lo tanto, la concentración en términos que les parecen ser muy rentables por su concisión y alto grado de significación.

Hemos encontrado en los ejercicios de este segundo tipo la utilización de un término que, a nuestro juicio, supone un ejemplo de esta concentración y que, sin duda, por su sonoridad o dificultad gráfica, es recogido en casi la totalidad de ellos; término que, en este caso parece convertirse en talismán cuyo poder estribaría en demostrar un conocimiento específico y cuya utilización aumentaría el valor del examen.

Les deux récits ont un côté ETHNOGRAPHIQUE. Ils vont essayer de connaître leurs mondes respectifs aux occidentaux.

*Le Fils du pauvre*, publié en 1950, constitue le premier roman du mouvement "ethnographique" qui s'est développé après la seconde Guerre mondiale.

Algunos alumnos, con pocos conocimientos, intentan usar la palabra mágica como definición de una obra, como si la utilización del "término talismán" diera como resultado poder obtener un punto en la calificación: "Le fils du pauvre. Roman ethnographique".

Generalmente agrupado con autobiographique, el término no está totalmente acuñado por el alumno y, a diferencia del primero, que no necesita explicación, ethnographique suele ser seguido de una definición, como si fuera necesario, además de mostrar su uso correcto, justificar que se conoce muy bien y que, por lo tanto, se puede definir:

Ethnographique (description de la société); “Ethnographique qui décrit les mœurs et coutumes de la communauté où cet individu vit”; “Technique ethnographique parce qu’ils nous donnent information sur les habitudes des gens, du peuple, ses coutumes”.

Por el resultado de los exámenes sabemos que no se trataba de un término talismán, aunque lo utilizó el 95% de los alumnos, ni que les conducía directamente al aprobado. No obstante, su abundante utilización indica, a nuestro parecer, un excesivo hincapié en la necesidad de caracterización de la obra que puede obedecer a una insistencia del profesor o a una deducción llevada al extremo por parte del alumnado.

Aunque en menor medida, en los exámenes de caracterización estructural algunos alumnos parecen sentir la necesidad de transmitir la emoción o el impacto que la narración de determinados sucesos les ha producido:

Mais ce cheminement ne fut pas sans embûches pour le jeune Fouroulou. La mort de Nana, sa tante chérie lui montre la cruauté de la vie que nous arrache les gens aimés, et lui montre aussi la potentielle faiblesse d’un homme: Omar pleure.

Este episodio también conmueve a otros alumnos:

Mais quand Nana et Omar rentrent, commence le passage de Fouroulou de l’enfance à l’âge adulte, quand il voit Omar pleurer comme un enfant, quand il découvre que les hommes peuvent pleurer comme les femmes, parce qu’ il découvre la réalité des adultes.

Algunos logran una buena conjunción de análisis de la obra y emotividad:

Le sixième chapitre est presque entièrement consacré à la description de la maison des tantes maternelles de Fouroulou, cet espace ultraféminisé, qui est celui de l’enfance également est pour Fouroulou l’endroit privilégié du conte, de la rêverie, de l’intimité. Il est décrit comme un “nid de roitelets”, sa douceur et sa rotondité, sa chaleur évoquant d’emblée l’univers foetal. Cependant au chapitre 10, cet espace disparaît symboliquement d’abord, puis réellement: l’intrusion de la belle-mère de Nana commence à déconstruire le paradis de l’enfant, enfin l’apparition de son mari, instigateur d’un viol lui aussi réel et symbolique (Nana est enceinte) et qui vient apporter la mort (Nana meurt en couches).

El tercer tipo de preguntas que nos ha interesado analizar corresponde a un *conocimiento más general de la literatura*. Se le exige al alumno que haga abstracción del significado de una obra literaria o incluso de varias para que extraiga, por ejemplo, las características y periodos de un tipo determinado de literatura o hable de un autor y sus obras, y, aunque parezca una obviedad, nos planteamos al respecto: ¿Cuál es el objetivo de este tipo de preguntas? No pensamos que el planteamiento sea tan obvio realmente, pues enumerar las características y los periodos de un tipo determinado de literatura no supone conocer las obras ni, por supuesto, el haber extraído de lecturas personales dichas características. Son otros los que han realizado el trabajo con anterioridad y la apropiación realizada por el alumno puede quedarse únicamente en aspectos muy superficiales. Un lector profano de un determinado examen puede creer que el autor de esta prueba escrita es conocedor de la obra, dada la cantidad de datos que aparecen en su descripción y valoración. Sin embargo, en ese mismo examen, el profesor descubre faltas de coherencia en el discurso que le hacen exclamar: ¿Has leído la obra? En nuestra opinión, cuanta más distancia de la obra se requiera en la respuesta y mayor número de obras estén implicadas, más probable será que el alumno pueda obtener una buena calificación sin ser lector. ¿Serían pues válidas y fiables estas preguntas?<sup>2</sup>

En todos los niveles educativos la existencia de un programa amplio, ya determinado, suele obligar al profesor a no profundizar en los temas que tiene que impartir. Esto le lleva a seleccionar ciertas obras y a limitarse a hablar de características generales del resto de ellas. Las definiciones, los rasgos fundamentales del género y la cronología son aprendidos como hechos, no como consecuencias de lecturas previas, y si no acompañan a una lectura y análisis de los textos serán rápidamente olvidados. ¿Deberían ser objeto de examen? Si no lo son, ¿los estudiarían los alumnos? ¿Es imprescindible su conocimiento?

El proceso cognitivo que tiene lugar en el alumno cuando aprende estos datos es más simple, pues no hay, a nuestro entender, verdadera aprehensión de los mismos. Pueden plasmarse en el examen sin necesidad de ser comprendidos, ya que se trata de enumerar características literarias, culturales, históricas, sociales o de exponer una clasificación, por ejemplo. Estos datos se toman como verdades de las que no se duda y de las que no se exige verificación ni un comentario individualizado:

---

2. Pour être pertinent, un test doit être valide. C'est-à-dire qu'il doit mesurer exactement et exclusivement ce qu'il est censé mesurer. Il doit donc y avoir correspondance entre le contenu du test et l'objectif visé, mais aussi entre l'objectif du test et l'objectif d'apprentissage. C'est, dit-on, la qualité la plus difficile à obtenir.

La fidélité, Qu'est-ce que c'est?

Il s'agit de la fidélité de la notation. Celle-ci doit être toujours stable et constante quelles que soient les conditions de la correction. La mesure (note) et l'appréciation représentent-elles fidèlement la "valeur" de ce que l'élève a produit? (Tagliante, 1991).



Pastourelle. Genre lyrique et courtois en octosyllabes. Elle se développe à partir du XII<sup>ème</sup> siècle. C'est un genre basé sur la théorie courtoise de la "fin amors". Dans ce type de poèmes on nous présente des personnages. Le sujet c'est celui d'un chevalier noble qui courtise une bergère. Parfois elle accepte, et d'autres fois il parvient à obtenir ce qu'il veut par la force. Il peut aussi arriver que les parents de la bergère apparaissent et provoquent la fuite du chevalier.

Ces poèmes vont présenter des éléments de la topique courtoise, comme le printemps (saison de l'amour), la description de vêtements, l'amour charnel. C'est un genre aristocratique de divertissement, mais seulement le personnage du chevalier est aristocratique. Aussi on va avoir le contraste entre le langage raffiné du chevalier et la langue populaire de la bergère.

Les auteurs de ce genre sont des troubadours ou trouvères du mot latin qui signifie "trouver les mots" Les oeuvres seront chantées par les jongleurs. Les auteurs vont composer les vers et aussi la musique.

El texto de este alumno, que ha obtenido una excelente calificación, no demuestra, sin embargo, que haya habido una lectura de la obra. Puede que sí o puede que no lo haya hecho, pues las afirmaciones que realiza probablemente se han obtenido de un manual y nada indica que haya habido una interiorización de los rasgos con que define el género. En el caso del siguiente alumno la definición se centra más en el argumento, aunque de forma muy somera:

Pastourelle.

La pastourelle est une chanson d'origine aristocratique qui date de la fin du XII<sup>ème</sup> siècle. Elle avait comme sujet la rencontre d'un chevalier avec une bergère. Celui-ci essaye de la charmer: quelquefois elle céda, mais d'autres fois il n'y arrivait pas; alors le chevalier n'hésitait pas à employer la force; celle-ci cria et les parents de la bergère allaient le chasser à coup de bâtons.

Todo tipo de discurso académico se sirve de una terminología especializada que es necesario aprender. El primer alumno nos habla de "género", "lírico" y de su "métrica", Incluye asimismo la teoría literaria que le sirve de base, los temas que trata, sus autores. Es indudable que la terminología específica debe aprenderse, pero ¿debe constituir un fin en la enseñanza de la literatura? El alumno, cuando habla de "género lírico y cortés", ¿conoce realmente el significado de sus palabras? Es muy difícil para el profesor saberlo y muy fácil para el alumno utilizar los términos sin saber qué hay tras ellos.

Si el argumento en general suele ser recordado, sobre todo el hecho de que el caballero intente por la fuerza seducir a la pastora y ésta grite pidiendo auxilio (está de moda el acoso sexual), no faltan alumnos que afirman en la definición de este género que es la pastora la que se enamora en primer lugar del caballero:

La pastourelle est une chanson d'histoire. Elle raconte comme une bergère est tombée amoureuse d'un chevalier.

Pastourelle: l'un des genres utilisés par les troubadours où un chevalier est séduit par une bergère.

Lo que demuestra que no se ha comprendido en absoluto el género y que no se han leído las obras correspondientes.

En cuanto a la definición del género, a partir de la utilización extendida de “chanson” y “récit” encontramos una gama de términos que incluyen: “roman courtois, roman d’histoire, récit narratif”; e incluso “genre représenté dans la lyurgie du Moyen Âge.” Confusiones terminológicas que no hacen sino confirmar una falta de profundización en el análisis de las obras y quizás, de fondo, un celo excesivo por parte del profesor en abarcar una gran cantidad de información.

El alumno, en estas preguntas, no transmite en modo alguno la emoción o el gusto de la lectura pues, en la mayoría de los casos, no creemos que haya habido ni siquiera lectura (de otro modo no se podría resumir el argumento al revés)

En nuestra opinión, los exámenes que incluyen este tipo de preguntas son los que más alejados están de una apropiación del texto literario por el lector. El nivel de generalización requerida aleja al alumno de la posibilidad de llegar por sí mismo a la clasificación o definición que se le pide. Únicamente el profesor podría llevar al alumno a una lectura comprensiva de las obras mediante su explicación en clase, determinar su significación y sus temas principales. Pero entonces, ¿el objetivo del aprendizaje de este género se cumpliría pidiendo sólo su definición en el examen?

### **La corrección de los exámenes**

Veinte, treinta, cuarenta ejercicios en mano, el profesor se enfrenta a una tarea ingrata sin ilusión, ni siquiera curiosidad, pues nada nuevo espera encontrar. La mayoría de las veces sólo consigue la confirmación de que vuelvan a aparecer los mismos fallos. Algún que otro alumno será la excepción a la regla, suele haberlos habitualmente, pero habitualmente, también, en pequeño número. “Me llevo casi siempre una desilusión en los exámenes. Veo excesiva distancia entre mi esfuerzo y el resultado” ¿Qué hace menos atractivo un mensaje que su monótona repetición? Repetición en caricatura de lo que ha dicho el profesor diez, treinta, cincuenta veces, con faltas de ortografía y de cohesión, sobre todo si es en francés, pero, demasiado a menudo, también en español. ¿Qué hace menos interesante un texto que el presuponer que no va a estar bien escrito, que estará lleno de errores y que su contenido sea archisabido por el profesor? ¿Qué tipo de lectura literaria puede realizar el profesor? ¿O qué comunicación estética puede producirse, entonces, si muchas de las afirmaciones de sus alumnos no son sentidas, ni siquiera conocidas por ellos? Pero, finalmente, ¿qué se busca obtener de los alumnos después de un curso de literatura? Y ese objetivo ¿aparece en los exámenes?

Mi mayor compensación está en aquellos estudiantes míos que diez o quince años después aún me escriben para decirme que ahora comprenden lo que yo les pedía cuando les enseñaba a visualizar el peinado de Emma Bovary o la disposición de las habitaciones en casa de los Sansa.

No sé si les he hecho pensar o sentir duraderamente. Mientras me escuchan, suele estar muy atenta y pendiente la mayoría, sobre todo si, después de una exposición buena, hago una breve lectura del texto que me ha interesado. Y es una satisfacción cuando ves con claridad que se les olvida la hora de salir.

Leyendo los ejemplares de los exámenes de literatura, constatamos que la comunicación literaria desaparece prácticamente en ellos y un sentimiento general de desilusión suele servir para calificar la única manera que tiene el alumno de devolver al profesor lo que ha aprendido, lo que ha sentido, lo que recordará años después.

Llegado este momento de la argumentación, nos gustaría volver a plantear si se debe considerar la literatura como un arte que se puede enseñar y si en las clases de literatura se completa la recepción estética de la obra literaria. Respondemos afirmativamente, mas la cuestión está llena de controversias y surgen más y más preguntas: ¿Es el aula el lugar en el que se debe ayudar a los lectores a apreciar la literariedad? ¿Cómo pueden demostrar los alumnos que han apreciado las obras que han leído? ¿Qué conocimientos es necesario adquirir o actualizar para que se produzca esta apreciación? En nuestra opinión son los profesores los que deben responder, aunque a ningún lector de este artículo se le escapa nuestro enfoque personal. De ahí la búsqueda en los denostados exámenes de rastros de la emoción, de la profunda comprensión de la obra y de un estilo personal como respuesta o reacción que debiera ser estéticamente pertinente. De ahí la redacción de este artículo.

Los alumnos tienen pocas oportunidades de demostrar sus conocimientos al profesor. En un curso normal suelen realizar dos pruebas o sólo una. Escasas o ninguna referencia obtienen, pues, de la recepción de su texto por el lector, su profesor, su corrector y, en consecuencia, no les sirve realmente la “corrección” para mejorar en la siguiente prueba; pero es que ni siquiera vuelven a ver sus exámenes ni éstos se comentan con los profesores. En la Universidad realmente no se corrige lo expresado por los alumnos, sólo se juzga y se evalúa.

Ignoro cómo conectar con los alumnos a través del examen. Son ellos los obligados a darme un eco aproximado de lo que han oído.

Estoy contenta con los resultados de algunos y descontenta con otros. Siempre me tranquiliza el comprobar que hay alumnos que obtienen muy buenas calificaciones, porque ya habrás visto que hay exámenes casi ilegibles. Los buenos reflejan una buena asimilación de contenidos y una buena capacidad de expresión de los mismos. Creo que eso es lo que deberían reflejar todos: la com-

presión de una serie de fenómenos relacionados de manera coherente y razonada. Eso es lo que les falta a los que han suspendido.

El concepto de prueba, final que sirve para calificar el rendimiento o el aprovechamiento del alumno, es el que impera en la enseñanza universitaria; concepto tradicional admitido por el profesorado y el alumnado y que, sin embargo, podría ser cuestionado en su utilidad. ¿A quién están dirigidas las anotaciones de los exámenes? ¿Son únicamente recordatorios para el profesor a la hora de justificar una mala o buena calificación? ¿Son un desahogo únicamente del lector, que en su papel de juez debe sancionar lo erróneo? A nuestro parecer, tras haber leído unas docenas de pruebas, hay algo más. Existe una verdadera recepción del texto en tanto que lectura, y se produce una colaboración en restituir lo adecuado, lo que completaría el texto con las características de lo que se considera óptimo transmitir, de la elección didáctica realizada por el profesor, y ahí puede estar o no incluido el placer estético, la emoción ante la obra de literatura. “Algunos temas me apasionan, si encima encuentro eco me da delirio.”

Cuando descubría ese cabrilleo capaz de producir un estremecimiento en la espina dorsal, su entusiasmo llegaba mucho más allá de lo académico, y se convertía en un profesor inspirado, y desde luego inspirador.

En nuestro estudio hemos comprobado la existencia de diferencias notables entre las distintas correcciones, diferencias que obedecen, en última instancia, a su consideración sobre la enseñanza de la literatura. Aquellos profesores que dejan una impronta más personal en sus clases también la dejan en sus exámenes.

Contamos para nuestro análisis con muy pocos datos, ya que lo que el profesor deja escrito sobre el papel no es totalmente representativo de la impresión que le ha causado el texto, máxime, cuando las anotaciones no siempre van a ser recibidas por los alumnos y, en muchos casos, sólo se trata de exclamaciones de sorpresa o desilusión ante un error que difícilmente es aceptable por el profesor de la asignatura. No obstante, las breves frases, los trazos rojos que subrayan, rodean o cruzan con vigor todo un párrafo son signos sinceros de la recepción del texto por su lector, lector experto y minucioso que duda de la veracidad de lo expuesto y parte de la certeza de que encontrará respuestas incompletas -tomando siempre como óptimo lo enseñado por él en el aula-. Pocos profesores se arriesgan a realizar preguntas abiertas en las que el alumno pueda reagrupar los conocimientos según su criterio, eligiendo para ello una argumentación personal. Las preguntas objetivas cuyas respuestas son fácilmente mensurables proporcionan al profesor una mayor fiabilidad en la corrección, pues es más cómodo ir rebajando la calificación por lo que el alumno ha dejado de incluir en el examen que por conceptos incorrectos, faltos de coherencia, y que difieren en cada examen.

Aventuramos una modesta opinión al afirmar que dos factores influyen en la configuración de aquellos exámenes que pueden considerarse más “objetivos”: la búsqueda de una mejor representatividad de los conocimientos y la mayor fiabilidad del mismo. Respecto del primer factor se suele concretar en un mayor número de preguntas y, por lo tanto, en preguntas breves. La fiabilidad buscará una corrección más fácil con arreglo a unos puntos claramente identificables. Este tipo de exámenes suele ser, además, mejor aceptado por el alumno que “sabe a qué atenerse”, que cuenta con más posibilidades de aprobar durante el desarrollo de la prueba, dado el más amplio espectro de conocimientos que abarca, y puede, además, contabilizar cuánto vale cada pregunta y, de esta manera, racionalizar su esfuerzo. En este tipo de exámenes el objetivo es que el alumno muestre su dominio de definiciones y nombres y que utilice correctamente una terminología específica.

Por el contrario, en pruebas en las que se exige que el alumno elabore un tema de forma personal, de acuerdo con unas coordenadas precisas, no es el criterio de objetividad el que predomina sino el de validez, pues el examen más acorde con las prácticas docentes, con los objetivos de la enseñanza de la literatura será más válido aunque menos objetivo.

Doy tres o cuatro temas importantes con bastante profundidad. Si las preguntas que hago son poco variadas es porque considero que responder a ellas es garantía de un conocimiento más extenso. Estoy seguro de que quien haga un buen retrato del personaje conoce bien toda la obra, y el que reconstruye coherentemente las piezas de un episodio sabe muy bien lo que dice el autor. (...) Busco que el alumno me dé la medida de su capacidad y conocimiento global en dos preguntas parciales. (...) Entiendo que debe responder con el mismo entusiasmo, saber y coherencia que ha demostrado el profesor. (...) El examen pide una exposición-descripción y una argumentación o aportación de pruebas de base textual.

En este segundo caso, se persigue que el alumno se haya formado como lector sirviéndose de los datos necesarios para comprender, interpretar y sentir las obras de un periodo de la literatura determinado. De forma similar a la variación de enfoque que ha sufrido el estudio y la enseñanza de la lengua en los últimos cincuenta años, la enseñanza de la literatura y, sobre todo su evaluación, sigue debatiéndose entre la prioridad de la descripción y análisis de la disciplina previo al uso de la misma o la necesidad de tomar como eje este uso -lectura pormenorizada de las obras literarias- y desde él completar el conocimiento con análisis de las características del género, simbología, temática, realizado por estudiosos de las obras y el profesor.

Desde un punto de vista didáctico, pensamos que se dan muchas cosas por supuesto y que no estaría de más revisar aquellos hábitos que por el hecho de seguir la costumbre son incuestionables. Conceptos como el de fiabilidad y vali-

dez deberían estar presentes a la hora de enunciar las preguntas y de proceder a su calificación. El tipo de texto más apropiado y el proceso de la enunciación podrían ser definidos por los profesores en sus clases y ser adoptados por los alumnos en su expresión, de manera consciente. Favorecer la veracidad en los mensajes que se transmiten y constatar que se trata de una comunicación privilegiada entre el profesor y el alumno constituirían unos objetivos a perseguir. ¿Por qué no puede mantenerse el adjetivo literario en los exámenes? Es posible que en la buena calificación que se le otorga a un alumno esté implícito este reconocimiento y que algunos profesores expresen su conversión en destinatarios del texto mediante la ausencia de correcciones, pero en el silencio, en lo intuido y no expresado caben interpretaciones diversas. Las intenciones, las de los alumnos cuando desean que su trabajo sea valorado por el profesor al que admiran, y la del profesor que comprende algunos errores como aciertos parciales en el saber exigido se pierden bajo un marco demasiado formal.

La elaboración de este artículo no sólo ha supuesto un grato aprendizaje para su autora, sino una gran satisfacción pues, desde el punto de vista de la intervención didáctica, el hecho de que los profesores se hayan prestado a mostrar los documentos con los que trabajan y a comentar tanto su metodología como sus criterios de enseñanza y evaluación supone un gran logro. Creo que únicamente el propio profesor de literatura es el que puede perfeccionar su método de evaluación y reflexionar sobre ello es el primer paso. De ahí que este artículo supone no tanto una investigación, como mi colaboración en esa reflexión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CREME, P; LEA, M. (2000): *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- ESCANDELL, V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- LUENGO, J. (1996): *Educación literaria y realidad en las aulas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- MAYORAL, J. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco.
- NABOKOV, V. (2001): *Curso de literatura europea*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SPERBER, D; WILSON, D. (1994): *La relevancia*. Madrid: Visor.
- TAGLIANTE, CH. (1991): *L'évaluation*. París: Clé International.

\* Las citas de exámenes y comentarios de los profesores son anónimas.