

Notas sobre las relaciones de la teoría literaria con la didáctica de la literatura

Gabriel Núñez Ruiz
Universidad de Almería

Correspondencia
Gabriel Núñez Ruiz
Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación
Departamento de Didáctica de la
Lengua, la Literatura y de las Ciencias
Sociales
Edificio de Humanidades "A"
La cañada de San Urbano
04120-Almería
Tel. +34 950 015 750
Fax +34 950 015 750
gnunuez@ual.es

RESUMEN

Este trabajo, que aborda, entre otras cuestiones, la de las relaciones de la teoría literaria con la didáctica de la literatura, parte de aquellos momentos del siglo pasado en que se asienta, a la par que el sistema educativo de la modernidad, el paradigma positivista para la enseñanza de la literatura, y afronta, además, de un lado, la situación actual de la literatura en las aulas, teniendo en cuenta primordialmente la revisión a que está siendo sometido el mencionado paradigma positivista; y, de otro, plantea al lector alguno de los aspectos que debiéramos tener en cuenta a la hora de establecer las pautas sobre las que levantar el edificio de la didáctica de la literatura, con especial mención al papel que ha de jugar en el futuro de la misma la teoría literaria.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la literatura, teoría Literaria.

Notes about the relations between the literary theory and literature teaching

ABSTRACT

This article, which, among other issues, deals with the relations between literary theory and the didactics of literature, starts from the last century at the time when the education system of the modern age on a pair with the positivist paradigm for literature teaching are consolidated. Moreover, on the one hand it faces the present situation of literature in the classroom, taking special account of the revision to which the aforementioned positivist paradigm is being submitted; and, on the other hand, it puts forward some of the aspects we should take into account when it comes to establishing the criteria upon which the didactics of literature is built, with special reference to the role that literary theory must play in the future of this.

KEYWORDS: Literary theory, literature teaching.

"De suerte que la historia completa, erudita y filosófica a la vez, de nuestra literatura está por publicar aún".

(Juan VALERA, "Sobre la historia de la literatura española en la Edad Media", en *Obras completas*, tomo II, Madrid, Aguilar, 1941, p. 150).

"Necesitamos una historia de la literatura que reúna todas las producciones del ingenio bajo el punto de vista de las mejoras sociales".

(Salvador CONSTANZO, "Breves indicaciones acerca de nuestra cultura intelectual y del método que debe seguirse para escribir una historia literaria", en *Revista de Ciencias, Literatura y Artes*, tomo I (1847), p. 516).

Hoy hemos de ser conscientes de que cualquier aproximación a esta cuestión de las relaciones entre las disciplinas mencionadas ha de ir encaminada a abordar cuando menos estos dos cometidos específicos: en primer lugar, ha de llevar a cabo una profunda reflexión sobre el estado actual de la didáctica de la literatura a la luz del análisis y de la revisión a que está siendo sometido el paradigma positivista (Kuhn, 1994, 13) para la enseñanza de la literatura nacido al cobijo de los impulsos reformadores del Plan Pidal de 1845, y coincidente con el nacimiento de las historias literarias y con la configuración de un nuevo sistema educativo organizado en tres tramos y fundamentalmente pensado para el servicio de las todavía minoritarias clases medias del siglo XIX; y, en segundo lugar, ha de establecer las pertinentes formulaciones conceptuales que, por fundadas en la teoría literaria, sirvan como pilares sobre los que edificar una didáctica de la literatura que deje por fin de ser entendida como una disciplina únicamente basada en el uso correcto de los métodos más acordes con los propósitos esbozados. Aunque, claro es, también debiéramos renovar los métodos (Lázaro Carreter, 1974, 34-38) elegidos tradicionalmente para la presentación de la literatura a los escolares de estos dos últimos siglos. Y es obvio que no se nos escapa el que este segundo cometido requiere que las corrientes actuales de la teoría literaria den respuesta, como condición previa a su traslación al mundo educativo, a algunas de las cuestiones que están en el centro de atención de la mayoría de las tendencias de la ciencia literaria actual.

El citado modelo historicista, reiteramos, se implanta en España de la mano del Plan Pidal de 1845 (Núñez, 1995, 67-78). Un plan que cantea la segunda enseñanza como base de todas las carreras y de la ilustración general y afronta de modo novedoso la distribución y estudio de las materias de tal enseñanza secundaria. El latín, el castellano, la religión y la retórica fueron las columnas sobre las que descansan las aspiraciones educativas de los escolares de mediados de dicho siglo (Núñez, 1994). El predominio de las cátedras de latinidad, el culto al trabajo y al talento personal y las expectativas que abre la vida pública a los buenos oradores, propiciaron el mantenimiento de la retórica como disciplina a través de la cual aprenden aquellos escolares la importancia que el conocimiento de los preceptos y

las reglas de la retórica tienen en su formación personal. La insistencia en estos preceptos venía siendo aserción asidua de los retóricos desde Aristóteles e intentaba contrarrestar nuestra escasa afición al conocimiento y aprendizaje de los artificios poéticos. Además del don de nuestra Agudeza y arte de ingenio (Gracián, 1994), el español necesitaba un saber que fuera más allá de la gracia en el decir y tomara asiento en el conocimiento de las leyes poéticas. Por ello, los estudiosos de la literatura -sin olvidar valiosas excepciones como las de Alberto Lista (1844, 517) o Giner (1919, 133-146)- han enarbolado desde las primeras retóricas la necesidad de las reglas. El inicio de la Poética de Luzán llama la atención sobre la conveniencia de no desestimar las reglas que propone en su tratado, "pues ha dos mil años que estas mismas reglas (a lo menos en todo lo sustancial y fundamental) ya estaban escritas por Aristóteles, y luego, sucesivamente, epilogadas por Horacio, comentadas por muchos sabios y eruditos varones, divulgadas entre todas las naciones cultas, y, generalmente, aprobadas y seguidas (1974, 59)".

El *Manual de literatura* de Gil de Zárate (1842) y los programas, resúmenes y compendios de los numerosos catedráticos de retórica (Monroy y Calvo, 1848) contribuyen al cambio de paradigma con la introducción de la historia literaria en las aulas. Poco a poco, y a medida que avanza el pasado siglo, ésta desplazará a las retóricas (Quinto, 1846, 518-520). Previamente, el editor del tratado de Hermosilla había criticado con dureza todas las obras anteriores a ésta:

"Las unas tratan la materia con sobrada difusión; como los *Principios filosóficos de la literatura* de Batteux; otras al contrario pecan por concisas, como los *Principios de retórica y poética* de Sánchez; el método de algunas, por ejemplo, de los *Elementos de retórica* del P. Hornero, retienen todo el sabor escolástico de la peor época del último siglo; y además en estos, igualmente que en la *Filosofía de la elocuencia* de Capmany, nada se dice de lo concerniente a la poesía. A veces han deslustrado el mérito de excelentes originales sus traductores, por no conocer bien la lengua en que están escritos, por poseer solo una noticia muy superficial de nuestra literatura, y por haber confundido malamente las ediciones propias, de corto mérito en general, con las doctrinas de los autores (Gómez Hermosilla, 1842, XX)".

Giner de los Ríos, por el contrario, fue más generoso y homenajeó en sus *Leciones de estética* a quienes cultivaron con anterioridad los estudios literarios; bien que distinguió la singularidad e importancia del manual de Zárate.

"Hugo Blair, Marmontel, Batteux, La Harpe, etc., son los representantes modernos de esta evolución, principalmente expresada entre nosotros por la fundación de las cátedras de retórica y poética, a imitación de las francesas, y por el popular libro, con el mismo título, en que ha divulgado estos estudios en una inmensa esfera el mismo autor de la reforma, el Sr. Gil y Zárate (1878, 61)".

El plan de estudios de este autor renueva la enseñanza de la literatura y da entrada a la historia literaria en el cuadro de las asignaturas del bachillerato. De este modo, Gil de Zárate consolida esta nueva forma de transmisión del saber literario y arrincona un poco más el anterior modelo retórico. Y este conflicto entre retórica e historia literaria se resuelve en favor de la segunda en los años en que el clasicismo deja de ser eje central de la enseñanza y en que los profesores universitarios admiten que es suficiente el tiempo que dedican al estudio del latín. A la par, como decimos, se articula un nuevo aparato escolar, en consonancia con las nuevas necesidades de la burguesía decimonónica, y se fabrica la cultura literaria de las diversas esencias nacionales.

Pero hoy, agotado también este modelo, ¿cuáles serían las tareas de la teoría literaria y cuáles de ellas tendrían relación directa con la didáctica de la literatura?

De modo general, podríamos resaltar aquellas que han sido explícitamente señaladas por García Berrio:

"Concibo en consecuencia la tarea actual de la Teoría de la Literatura como una síntesis integrada de experiencias, y como tal la he querido plasmar en este libro. De una parte, las que proceden de la recuperación del pensamiento histórico en Poética, Retórica, Preceptiva y Estética literaria. De otra, la que resulta del necesario acondicionamiento de todos estos materiales tradicionales al cambio de paradigma, al menos insinuado por el protagonismo y la conversión lingüística de las metodologías filosóficas y humanísticas en nuestro siglo: lo que en nuestro campo conocemos como metateorías canónicas, rigurosamente conceptualizadas categorialmente y, en consecuencia, explícitamente formuladas e incluso formalizadas (1994, 11)".

Luego, entre los fines de la teoría literaria estarían: construir una gramática y una retórica del estilo literario y poético. Correspondería a nuestros departamentos elaborar una gramática pedagógica como la sugerida por Allen, y que además bien pudiera incluir algunos procedimientos retóricos que habitualmente no son considerados como parte integrante de la gramática. Entre ellos, por ejemplo, los aspectos retóricos relacionados con el emisor y con el receptor (Lomas, 1994). Allen, al investigar las relaciones existentes entre el conocimiento lingüístico y los métodos para la enseñanza de la lengua establece la siguiente distinción entre las gramáticas científicas y las pedagógicas:

"La gramática científica centra su estudio en el establecimiento de las propiedades formales del lenguaje, es decir, en el "código", más que en el "uso del código". El autor de una gramática científica pretende dar cuenta sistemática de un conocimiento lingüístico idealizado, o competencia, que está en la base del uso concreto en situaciones sociales específicas. La gramática científica está basada en una teoría formal del lenguaje y pretende conseguir un nivel de des-

cripción adecuado; por ejemplo, debe ser lo más explícito y lo más exacta posible, debe poder expresar todas las oraciones de la lengua en términos de una generalización lo más amplia posible, debe ser lo más sencilla posible, y debe ser capaz de generar todas las combinaciones de elementos que pueden ser interpretadas como oraciones de una lengua, y sólo esas. Muchos lingüistas modernos han adoptado estos criterios como indicadores de un nivel adecuado para juzgar las gramáticas existentes, aunque hasta ahora ninguna gramática ha logrado cumplir todos los requisitos. Los objetivos de una gramática pedagógica no son los mismos que los de una gramática científica. El autor de una gramática pedagógica no tiene como primera preocupación ofrecer una descripción sistemática de la competencia de un locutor nativo ideal, sino ofrecer un cuadro, comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas que puedan ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento del lenguaje y un uso fluido. Una buena gramática pedagógica no depende únicamente de la inspiración personal del profesor o del autor del libro de texto. En condiciones normales, el autor de una gramática pedagógica consulta una gramática científica (normalmente más de una) para comprobar los hechos lingüísticos o para verificar sus propias intuiciones. Una vez que el autor ha establecido la base de los datos lingüísticos, descrita siguiendo una o más gramáticas científicas, su paso siguiente es reordenar los principios lingüísticos formales transformándolos en ese modelo de presentación que, por experiencia, sabe que puede ayudar a aprender más rápida y más eficazmente a ese grupo particular de alumnos que tiene en mente. Evidentemente, si pretendemos presentar en un aula las reglas gramaticales, debemos tener presente una serie de factores -por ej.: la edad de los alumnos, la habilidad del profesor, los objetivos del curso- que son puramente pragmáticos y no tienen relación directa con el tipo de consideraciones implicadas en la redacción de una gramática formal. En consecuencia, no se pide a una gramática pedagógica que tenga el nivel de adecuación descriptiva propios de una gramática científica, ni tampoco que sea coherente con ninguna teoría formal, para poder obtener buenos resultados en clase. Una gramática pedagógica es ciertamente ecléctica, en el sentido de que la lingüística aplicada debe escoger entre las reglas formales a la luz de la experiencia del profesor, y debe decidir cuál es el modo más pedagógico para organizar la información obtenida en las gramáticas científicas. Una gramática pedagógica consiste en una colección de materiales obtenidos de una o más gramáticas científicas, y es utilizada para la enseñanza de la lengua (1975, 59-72)".

Luego la confección de gramáticas pedagógicas no sólo implica el conocimiento teórico de las gramáticas científicas con objeto de poder adaptarlas con éxito a los

distintos niveles del sistema educativo, sino también, y para que no queden reducidas a calcos de trabajos ajenos, la comprensión de los factores pragmáticos y de los procesos psicopedagógicos que entran en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. De este otro modo lo ha expresado Juan Manuel Álvarez Méndez:

"...es necesario que el profesor de lengua, desde las bases de sus conocimientos teóricos y de su práctica escolar cotidiana, enraizadas ambas en una formación lingüística y didáctica sólidas y en permanente desarrollo, elabore y desarrolle su propio programa, su propio currículo (1987, 12)".

Igualmente, y como ya pedimos en el monográfico de *Lenguaje y Textos* que sobre la lengua oral ha coordinado el profesor López Valero, hemos de acometer la renovación de la antigua retórica. Para cuya empresa existe hoy un amplio consenso que iría desde Borges a García Berrio, por citar dos autores tan diferentes. Borges ha escrito lo siguiente al respecto:

"Una retórica que partiese no del arreglamiento de los sucesos literarios actuales a las formas ya prefijada de la doctrina clásica, sino de su directa contemplación y que legislase la greguería, la novela confesional y la figuración contemporánea de las formas de siempre, fue ambición de mi pluma. EXAMEN DE METAFORAS es un capítulo de esa posible retórica (1994, 171)".

Estas retóricas contaban con apartados en los que se enumeran los elementos comunes a la retórica y a la poética, entre los que ocupan primerísimo lugar los relativos a los dos soportes constitutivos de toda comunicación: los pensamientos o ideas que pretendemos comunicar a nuestros semejantes cuando hablamos o escribimos, las palabras o formas de expresión del pensamiento y las figuras del discurso que vivifican y enaltecen los pensamientos.

La antigua retórica, remozada, como decimos, nos será de gran utilidad, aunque sólo sea para examinar, por un lado, las relaciones existentes entre la retórica y la historia literaria, de modo que podamos señalar los abusos y el dogmatismo de la enseñanza de la primera, que, luego, al pasar del modelo retórico al modelo historicista, heredaría este último, llegando a convertir la historia de la literatura en un listín telefónico muy semejante al catecismo retórico de la etapa anterior; y, por otro, con el fin de que, una vez analizado el nacimiento de la historia literaria moderna y las dos ramas -retórica e historia literaria- del árbol de nuestra literatura que han auxiliado a los escolares de estos dos últimos siglos, nos percatemos de los errores que hemos cometido y que no debiéramos repetir.

En cualquier caso, dado que toda enseñanza deriva su eficacia no sólo del método, sino también del profesor, porque éste es el que adapta finalmente el currículo a los alumnos, convendría añadir algo más sobre la enseñanza de la retórica. Cernuda recordará siempre con especial cariño a su primer mentor literario, su profesor de preceptiva, clase a la que el poeta asistió al cumplir los catorce años.

"Lo fue mío en clase de retórica... Un día intentó leernos unos versos, trasluciendo su voz el entusiasmo emocionado, y debió serle duro comprender las burlas, veladas primero, descubiertas y malignas después, de los alumnos -porque admiraba la poesía y su arte, con resabio académico como es natural. Fue él quien intentó hacerme recitar alguna vez, aunque un pudor más fuerte que mi complacencia enfriaba mi elocución; él quien me hizo escribir mis primeros versos, cogiéndolos luego y dándome como precepto estético el que en mis temas literarios hubiera siempre un asidero plástico (...) Hacia los catorce, y conviene señalar la coincidencia con el despertar sexual de la pubertad, hice la tentativa primera de escribir versos (...) Siguiendo la asignatura de retórica y preceptiva literaria, en el cuarto año de bachillerato, el padre escolapio (...) que nos enseñaba esta materia, al ocuparse de la décima nos pidió que compusiéramos una (1977, 74-75)".

También el Lorca que inicia sus años escolares en Almería de la mano de su maestro, Rodríguez Espinosa, ha dejado constancia, en una "Nota autobiográfica" que el propio Lorca escribiera para su compañero Francisco C. Reyes, de sus primeras vibraciones líricas y de su primer itinerario poético:

"A los siete años fui a Almería. Allí hice el examen de ingreso, y allí tuve una enfermedad en la boca y en la garganta que me impedía hablar y me puso a las puertas de la muerte. Sin embargo, pedí un espejo y me vi el rostro hinchado, y como no podía hablar, escribí mi primer poema humorístico, en el cual me comparaba con el gordo sultán de Marruecos Muley Hafid (1960, 1656)".

Otra de las empresas de la teoría literaria, sería la de contribuir a través de la docencia y de la investigación al anudamiento de esa cadena que, desde la teoría literaria, la crítica de obras y la comparación de las diferentes literaturas, debe extenderse hasta la didáctica de la literatura. Similar estrategia recomienda Darío Villanueva en un artículo publicado en *Insula* y que va encabezado con el significativo título de *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*.

"Las preguntas entonces formuladas -se refiere el profesor Villanueva a la encuesta realizada por los editores de la revista *New Literary History*- fueron tres: sobre las funciones y objetivos de la Teoría literaria hoy en día; sobre las repercusiones prácticas que la teoría había tenido en la investigación, docencia y, en su caso, aprendizaje de los encuestados, y, finalmente, qué efectos positivos y sobre todo negativos se le podrían atribuir en el contexto de la enseñanza superior. Entre las respuestas dadas habría muchos elementos que comentar, pero sólo constataré la ratificación que en ellas he encontrado de concepciones que comparto, como las de la Ciencia literaria como un área interdisciplinar, urgida por la exigencia de su

aplicabilidad a la docencia y el análisis de los textos, necesitada de la máxima coherencia y simplicidad en sus planteamientos, como rechazo del narcisismo teórico y la eutrapelia metalingüística que tanto ha perjudicado su credibilidad (1992, 1-2)".

La apertura del campo de acción de la teoría literaria coincide a su vez con la crisis del concepto tradicional de literatura, con la extensión y traslación de esta noción a ámbitos textuales que no eran considerados literarios, y con el establecimiento de estrechas relaciones de la misma con los estudios culturales y con todo lo relacionado con lo social y lo cultural. Motivo por el que Frank Lentricchia habla de la necesidad de sustituir este viejo concepto de literatura por otro más amplio como es el de "discurso social (1983, 11)". Así la literatura queda convertida en un discurso crítico y abierto a toda la realidad que nos rodea.

Las repercusiones de esta otra visión sobre los cánones que deben seguir las creaciones literarias son obvias y están ensanchando las posibilidades pedagógicas de los más jóvenes en su relación con la literatura. Y esto porque hasta el propio concepto de literatura que ha de poseer el docente tiene que estar en sintonía con lo expuesto, como ya sugirió Dámaso Alonso:

"Mi concepto, ahora, de literatura es enormemente amplio, tanto que haría torcer el gesto (quizá con razón) a críticos algo exigentes. Tiene sus orillas en los géneros más populares, desdeñados en los círculos populares selectos; llega a toda la información de los periódicos (aun la meramente noticiosa); pero su centro está en ese prodigioso ámbito espiritual donde son lumbreras fijas Homero, Virgilio, Dante, Shakespeare, Cervantes, etc. No sé qué extensión se ha querido dar a la voz 'literatura' en la pregunta que se me ha hecho; lo más frecuente es que se la reduzca a ese centro intensamente selecto y a sus aledaños. El crítico, o el teorizador convendrá muchas veces que así lo haga. Pero, como lector, debo confesar que no siento una diferencia esencial: yo soy aficionado a leer aunque sean los papeles rotos de las calles (Lázaro Carreter, 1974, 11)".

De esta noción de literatura es de la que debe partir el futuro docente, porque la amplitud de miras es condición pedagógica de primer orden en la enseñanza; porque el buen profesor de literatura ha de tener en el futuro una amplia curiosidad y conocimientos en materias tan variadas como la historia, la sociología, la filosofía, el cine, las artes o la música; porque así le resultará más fácil al profesorado de primaria y secundaria aceptar que sus alumnos se interesen por lecturas que caen lejos de esa "porción nuclear" de la literatura de que habla Dámaso Alonso; Asimismo, porque esta definición está más próxima al concepto antropológico de cultura definido por Lévi-Strauss en su *Antropología estructural*, el cual engloba y abarca todo tipo de manifestaciones, desde las populares, referencias próximas al alumno, a la más alta cultura, para de alguna manera decirlo.

"La creación -añade Lévi-Strauss- de facultades de ciencias sociales allí donde estas todavía no existen no resolvería los problemas de la antropología, porque si la antropología debiera instalarse en dichas facultades, se sentiría tan incómoda como en las facultades de ciencias o de letras. En realidad, pertenece a los tres órdenes a la vez; desea que los tres órdenes posean una representación equilibrada en la enseñanza, con el fin de no sufrir en sí misma el desequilibrio que resultaría de la imposibilidad de hacer valer su triple pertenencia. Para la antropología, la fórmula que proporciona la única solución satisfactoria es la fórmula del instituto o escuela, que reagrupe en una síntesis original, en torno de su propia enseñanza, la enseñanza impartida por las tres facultades. El destino de las ciencias jóvenes es hallar difícil su inclusión en los cuadros establecidos (1972, 324-25)".

Y, finalmente, porque los currícula "socioliterarios", basados en el folclore, en la literatura popular o en las literaturas marginales, pueden erigirse, aunque sólo sea por la mayor incidencia de lo semiótico en los mismos, en una alternativa pedagógica a los currículos tradicionales para los primeros niveles educativos. Pongamos un ejemplo: de entre las teorías sobre el desarrollo cognitivo del niño y sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje, y pese al tiempo transcurrido desde que Piaget empezó a publicarlas y a su rigidez y descontextualización, hoy, los llamados períodos evolutivos del mencionado Piaget (1989, 133-170), siguen estando presentes a la hora de diseñar los currícula escolares. No en otro autor sino en Piaget nos hemos apoyado para aplazar la enseñanza de la gramática hasta la edad en que el niño es capaz de discurrir simbólicamente: a los doce años. De este modo, para un profesor de literatura resultan especialmente atractivos dos períodos: el de las operaciones concretas, en el que podremos perfilar programas de preparación y de iniciación en la literatura que eviten los abusos del positivismo y que contemplen los centros de interés y los ámbitos de experiencia de los escolares, al modo en que se hacía en la Institución Libre de Enseñanza o en la Escuela de Trabajo (Herrero García, 1922). Y el que comienza a los 11-12 años y dura hasta la adolescencia, en el que se elabora el pensamiento formal, y que habremos de tener especialmente en cuenta a la hora de preparar un programa de literatura en el que ésta tenga ya un lugar propio y autónomo y que cuente al menos con dos rasgos: además de considerar aún los centros de interés y de utilizar ejes transversales, es fundamental partir de situaciones generales, de enfoques "globalizadores" en la organización del currículo, y de visiones propias de la semiología en el momento de afrontar el hecho literario. Así, estos currículos estarán respaldados, además de por la psicopedagogía, por la teoría de la literatura (Núñez, 1997, 781-786). Cuestión esta de la globalización que podemos fácilmente fundamentar en los escritos de teóricos como Yuri Lotman, que tan pormenorizadamente ha descrito el funcionamiento de los fenómenos artísticos. De este modo, las artes -el cine, la pintura, la poesía- pueden estudiarse en tanto que objetos semiológicos, en tanto que sistemas de signos construidos a modo de lenguas, es decir, como sistemas de comunicación que emplean signos ordenados de un modo particular -"Sistemas

de modelización secundario", les llamó Lotman, frente a los lenguajes naturales o artificiales- y cuya estructura es más compleja a medida que mayor información nos transmiten. De la existencia de esta complicada estructura artística, creada con los materiales de la lengua, se deduce la necesidad de emplear los métodos más adecuados para el estudio de esos materiales, por un lado; y, por otro, puesto que aceptamos que el contenido de la obra no sería el mismo si no se transmitiera a través de esa compleja estructura, las consecuencias didácticas resultantes de tal afirmación serían demoledoras, por ejemplo, para algunas de nuestras técnicas del comentario de textos, a tenor asimismo de lo que escribe Lotman en su *Estructura del texto artístico*:

"Así, pues, el método de estudio por separado del 'contenido' y de las 'particularidades artísticas' tan arraigado en la práctica escolar, se basa en una incompreensión de los fundamentos del arte y es perjudicial, al inculcar al lector popular una idea falsa de la literatura como un procedimiento de exponer de un modo prolijo y embellecido lo mismo que se puede exponer de una manera sencilla y breve (1988, 21-22)".

Las prácticas escolares de secundaria y bachillerato que han trasladado el centro de atención de la literatura desde la lectura de obras a los resúmenes que los manuales nos facilitan de las mismas, acaban siendo prácticas perversas porque tienden al esquematismo y a la simplificación de ese "laberinto de concatenaciones" tan rico y complejo que son las estructuras artísticas. Además, al olvidar la necesaria trabazón de la forma con el contenido, escamoteamos a menudo el significado artístico de los elementos formales del texto, ya que en la obra de arte nada es casual, sino que todo es mensaje. Todas estas son prácticas que alejan al escolar del pensamiento de la ciencia de la literatura, precisamente en estos momentos en que admitimos, con Ausubel o Novak (1988), que una de las misiones de la escuela es la de acercar el pensamiento del escolar al del científico. La literatura tiene mucho que ver, y es cosa que olvidan casi siempre los manuales escolares, con un laberinto en el que hay que saber entrar para luego, tras disfrutarla, saber salir, una vez aprehendidos los distintos recovecos de su estructura y de su funcionamiento.

Hoy, en fin, la didáctica de la literatura debe elaborar propuestas concretas para la aproximación de los más jóvenes a la misma, apoyadas no sólo en la psicopedagogía sino también en la teoría de la literatura. Algunas de las cuales, relacionadas asimismo con las distintas corrientes literarias, he esbozado en un trabajo que para un próximo monográfico de *Lenguaje y textos* prepara el profesor Mendoza Fillola y al que remito al lector interesado en tales cuestiones.

Referencias bibliográficas

- Allen, J.P.B. (1975). "Pedagogic Grammar". En J.P.B. Allen y S. Pit Corder (eds.): *Techniques in Applied Linguistics*. Londres: Oxford University Press. (Traducción castellana en Álvarez Méndez, J.M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 147-171). Madrid: Akal.

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Didáctica de la lengua materna*. Madrid: Akal.
- Borges, J.L. (1994). *Inquisiciones*. Barcelona: Seix Barral.
- Cernuda, L. (1977). *Ocnos*. Barcelona: Seix Barral.
- García Berrio, A. (1994). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (1960). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Gil de Zárate, A. (1842). *Manual de literatura*. Madrid: Imprenta Boix.
- Giner de los Ríos, F. (1878). "Lecciones de Estética". En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (29, 61).
- Giner de los Ríos, F. (1919). "Sobre el estudio de la retórica y la poética en la segunda enseñanza". En *Estudios de literatura y arte*. Madrid: Imprenta Clásica Moderna.
- Gómez Hermosilla, J. (1842). *Arte de hablar en prosa y en verso*. Cádiz: Imprenta de Hidalgo.
- Gracián, B. (1994). *Agudeza y arte de ingenio, Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Herrero García, M. (1922). *La escuela de trabajo*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- Kuhn, T.S. (1994). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lázaro Carreter, F. (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Lentricchia, F. (1983). *Criticism and social Change*. Chicago: University Press.
- Levi-Strauss, C. (1972). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lista, A. (1844). *Ensayos literarios y críticos*. Sevilla: Calvo-Rubio y Compañía.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Ediciones Trea.
- Lotman, Y. M. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Luzan, I. (1974). *La poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Monroy & Calvo, T. (1848). *Programa de ejercicios prácticos de retórica y poética para alumnos de 5º año de filosofía del Instituto Provincial de Córdoba*. Archivo del Instituto Séneca, sec. programas, leg. 1.
- Novak, J.D. (1988). "Constructivismo humano: un consenso emergente". En *Enseñanza de las ciencias*, 6(3), pp. 213-223.
- Núñez, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- Núñez, G. (1995). "Nicolás Salmerón y la formación de los escolares españoles con el Plan Pidal". En *150 aniversario del Instituto de Bachillerato de Almería*. Almería: Diputación Provincial.
- Núñez, G. (1997). "Hacia una moderna pedagogía de la literatura: la educación literaria de ayer a hoy". En *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona.
- Piaget, J. (1989). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Quinto, J. (1846). "Consejo de Instrucción Pública". En *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 18, pp. 518-520.
- Villanueva, D. (1992). "Teoría literaria y enseñanza de la literatura". En *Insula*, 552, pp. 1-2.