

LA LECTURA Y EL COMENTARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: ALGUNAS REFLEXIONES

EMILIO BARÓN PALMA
Universidad de Granada

RESUMEN

Ante la anunciada reducción de la enseñanza de la Literatura en la universidad española, se examina aquí el estado de la enseñanza de esta materia en los tres niveles educativos: primario, medio y universitario. Se revisan, acto seguido, los fines educativos de la Literatura, y se destaca la necesidad de potenciar la figura del profesor como guía de lecturas. Tras lo cual, se analizan las funciones de la lectura y el comentario de obras literarias en el aula, incluyendo algunas propuestas metodológicas sobre esta opción didáctica. Estas reflexiones incorporan un gran número de opiniones sobre el tema debidas a profesores, críticos y escritores, y se complementan con una escogida bibliografía sobre la didáctica de la literatura.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza literaria en todos los niveles educativos. Lectura y comentario de textos como vía privilegiada en la didáctica de la literatura.

ABSTRACT

With regard to the announced curtailment of the teaching of Literature at Spanish Universities, this paper will examine the present state of the teaching of this subject at all three educational levels: primary, secondary and university. Next, the aims of literature will be dealt

* Doctor en Literatura y escritor. Department of Spanish and Italian, Queen's University (Canadá).

Becario del Programa de Reincorporación a España de Doctores y Tecnólogos en el Extranjero en la Universidad de Granada.

with emphasizing the need to establish the teacher/professor as a guide in the student's reading. Following this, an analysis of the role of reading and commenting on literary texts ("comentario de textos") in the classroom is offered including some proposals for practical teaching methodology. Included are opinions on the subject by professors, critics and writers, as well as a selected bibliography on the Didactics of Literature.

KEY WORDS

The teaching of Literature at all educational levels. Reading and commenting on literary texts as the main ways of teaching literature.

RÉSUMÉ

Suite à la décision officielle de réduire l'enseignement de la littérature dans le cadre universitaire espagnol, on examine ici l'état actuel de l'enseignement de cette discipline aux niveaux de l'éducation primaire, secondaire et universitaire. Ensuite, on révisé les objectifs éducatifs de la littérature tout en relevant la nécessité d'intensifier le rôle du professeur en tant que guide de lectures. On analyse, enfin, les fonctions de la lecture ainsi que du commentaire en classe du texte littéraire, tout en suggérant quelques indications méthodologiques sur cette dernière option didactique. Cette réflexion fait place aussi à maintes opinions sur le sujet émises par des professeurs, des critiques et des écrivains. Une bibliographie choisie sur la Didactique de la littérature complète cette analyse.

MOTS CLEFS

Enseignement de la littérature à tous les niveaux éducatifs. Lecture et commentaire des textes comme méthode privilégiée dans la didactique de la littérature.

"En los estantes de la biblioteca paterna y a escondidas, porque no le permitían su uso, halló el niño unos tomos en folio de encuadernación rojo y oro, por cuyas páginas se ahondaban los grabados con encanto indecible. Ellos fueron quizá los que primero llamaron su atención, más que los nombres de ciudades desconocidas que llevaban en el lomo: Roma, París, Berlín (...) Y con su libro voluminoso bajo la lámpara de invierno o sobre uno de los peldaños (lo fresco del mármol era otro aliciente durante la lectura estival) de la escalera que bajaba al patio, a la cruz dulce tamizada por el toldo, leía y leía, veía y veía..." (Luis Cernuda, *Ocnos*).

Corren rumores acerca de la supresión de la Literatura como asignatura con carácter obligatorio en la carrera de Filología Hispánica. Al parecer, será posible obtener el título de Licenciado en esta disciplina académica sin haber asistido a una sola clase de Literatura a lo largo de los cinco años de que consta el primer y segundo ciclos. Si esta barbaridad se lleva a cabo, los burócratas de turno habrán dado un paso más (¡y qué paso!) para eliminar de los planes educativos españoles la enseñanza de la Literatura. Porque el asunto no es de hoy: ya tiene su historia. Y su razón de ser: el poder, cualquier poder, siempre ha mirado con recelo al escritor, a la obra literaria, a ese foco de pensamiento crítico y de posible disidencia. A Platón le molestaban las representaciones trágicas realizadas por sus contemporáneos -Eurípides, Sófocles...-, ya que en ellas se representaban públicamente en las consecuencias virtuales de la sustitución de un derecho basado en la sangre por un derecho basado en la autoridad del Estado y encarnado en un legislador (que podía ser un tirano), como sucede en *Antígona*, por dar un ejemplo. Así que el autor de *La República* no dudó en expulsar de su soñada comunidad a los poetas dramáticos, esos seres proclives a no comulgar con ruedas de molino ni, lo que es más grave, lo suficientemente prudentes como para guardarse para sí solos sus objeciones. Una sociedad tecnocrática no admite en su seno tornillos redondos para tuercas cuadradas: sencillamente, no encajan, como aprende el protagonista de *Un mundo feliz*, la novela de Huxley.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A principios de 1974, se publicó en España una encuesta llevada a cabo entre conocidos profesores de literatura, escritores y filósofos de nuestra cultura, realizada por Fernando Lázaro Carreter, quien reunía las respuestas a su cuestionario en un volumen titulado *Literatura y Educación* (Madrid, Castalia, 1974). Al leerlo ahora, pasados dieciséis años, llama la atención comprobar, por esas respuestas, que el estado de la enseñanza de la Literatura presenta hoy los mismos problemas que entonces. Agravados, eso sí. ¿No sirvió de nada, pues, esa reflexión colectiva, esos avisos lanzados por las personas más capacitadas para diagnosticar sobre el tema? Parece que no. Como también parece que las recientes críticas sobre el estado actual de la enseñanza en España y sobre las consecuencias de la nueva Ley de Reforma Educativa (escribo en mayo de 1990), tendrán el mismo resultado. "Esas censuras de quienes están entre los que más saben de este negocio han sido una de las pocas cosas inteligentes que hemos podido oír; han sido también lo único que no ha servido para nada", escribía, no hace mucho, el profesor Luis Gonzalo Antón, catedrático de instituto, en la páginas de *El País* (1-5-90), advirtiéndole a su vez, no obstante, sobre los efectos negativos de la nueva Ley: "Lo que se ha producido en España, y ahora se agravará irremediabilmente, es la infantilización de la enseñanza hasta que el estudiante está a las puertas mismas de la Universidad, la rebaja de la calidad que hubiera podido conservar". (Idem).

Y es que, como antes dije, al poder no le interesa en realidad formar espíritus capaces y críticos. Andrés Amorós decía, en la encuesta antes mencionada: "A nivel social, la literatura no

sólo es inútil sino que suscita recelos. De hecho, los ha suscitado, en nuestro país y en muchos otros, y seguirá suscitándolos en el futuro. La razón es simple. La auténtica literatura va muy unida a la vida, a los hombres, a la sociedad, a los problemas de cada día: a la política, en el más amplio sentido del término (...) Un teórico mundo totalmente feliz exigiría ser vivido, no escrito. El escritor es, por definición, un inconformista, el ser que dice *no* (...) Inevitablemente, el escritor es un elemento perturbador, incómodo. Su actividad sería suprimida con gusto por el político, si eso no suscitara escándalo”. (LyE, p. 37). Bueno; pues, ya que no es posible suprimir la actividad del escritor sin provocar escándalo, nuestros burócratas han decidido limitar la difusión de esos peligrosos explosivos que fabrican los escritores. Y no han encontrado mejor camino que continuar en la senda iniciada años ha: suprimir paulatinamente la enseñanza de la literatura en nuestras aulas, cortar de raíz la aparición de lectores. Y es que, como añadía el mismo Amorós: “la enseñanza de la literatura debe ser enfocada para que los alumnos amplíen y hagan más rica su visión del mundo; para que, dialogando con los grandes escritores, aprendan a contrastar puntos de vista; para que piensen de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignias; para que adquieran, en definitiva, una mentalidad crítica”. (LyE, p. 40-41). En el mismo volumen, el escritor catalán Joan Fuster, abundaba en esta opinión: “Las ‘humanidades’, si vale la expresión, ‘hacen pensar’. Y la tecnocracia no desea que nadie piense por su cuenta: al promocionar las ‘ciencias’ a expensas de las ‘letras’, no sólo obtiene una mano de obra intelectual calificadísima, sino también -y al mismo tiempo- una ciudadanía dócil”, (Idem, p. 236).

Puestas así las cosas, y a la espera de esa nueva reducción de la enseñanza de la literatura, ahora en los ciclos universitarios, dedicar un artículo a la función de la lectura y el comentario en el marco de la didáctica de la literatura puede parecer cosa de broma. No lo es, por el contrario. En primer lugar, porque ese proceso iniciado desde el poder aún no se ha culminado, y porque quizá la sociedad española no lo digiera. En segundo lugar, porque el futuro de la literatura es algo abierto, algo que no está en las manos de ningún poder anular así como así, por más que no deja de intentarlo. En cuanto a la enseñanza de la literatura... en nuestras manos está el hacer de esta asignatura un espacio atractivo para los alumnos, en todos los niveles. Ya que, en realidad, no menos peligroso que los miedos del poder resulta el efecto nocivo de los profesores de literatura que consiguen alejar de las obras literarias, y aun de la lectura misma, a los estudiantes. La citada encuesta llevada a cabo por Lázaro Carreter, se abre con estas palabras de Dámaso Alonso: “Quiero, antes de contestar a la pregunta, desahogarme de una afirmación algo escandalosa: la literatura se suele enseñar detestablemente, y no sólo en España”. (p. 9). Y agrega: “Como en la primera enseñanza no había tenido ningún maestro de literatura (no existía entonces ni aun la idea de que en ese primer escalón fuera posible enseñarla), y como en la universidad sólo se me ofrecieron como materia literaria horrendos montones de nombres y de fechas, resulta evidente que en lo que toca a literatura soy un verdadero autidacto. Mi fuente de conocimiento han sido libros, no personas; libros, los que cayeron en mis manos, o todo lo más, elegidos por vocación o corazonada”. (p. 10).

A lo mejor el poder consigue lo contrario de lo que pretende. A lo mejor al convertir la Literatura en asignatura de libre opción en la Universidad contribuye, sin quererlo, a mejorar su enseñanza. Puesta la literatura en una situación de libre mercado, los profesores de esta materia quizá se vean obligados a enseñarla como es debido, so pena de quedarse sin clientela. A lo mejor así acaban estos profesores, también en España, por trabajar como sus colegas en Norteamérica y en otros países en que se aplica la libre elección de cursos por parte del estudiante. A veces Dios escribe recto con renglones torcidos...

En todo caso, no creo superfluo el que los profesores de literatura se interroguen acerca de su cometido, ni que revisen la validez de sus recursos didácticos a la luz de los fines educativos que pretenden. Hay que conservar actualizada la visión global de la materia que uno imparte, especialmente cuando se trata de formar nuevos docentes de esta misma materia. *Y lo primero, enseñar al futuro profesor de literatura a enseñar bien esta asignatura*; es decir, despertar en los alumnos la curiosidad por las obras literarias y no su rechazo temprano. En el campo de la producción literaria y su didáctica, tan rico en posibilidades y tan sugerente, constituye una tarea ineludible el reflexionar sobre sus fines y sobre los métodos y recursos empleados. La enseñanza de la literatura -afirmaba, en 1974, Enrique López Báez- "se salvará sólo si nos planteamos con un mínimo de rigor el problema de sus fines y el de sus medios, pensando en las masas que tenemos que aficionar a la lectura y no en los que un día heredarán las cátedras que ahora ocupamos" (LyE, p. 100). Antes de decir algo más sobre los fines, deseo adelantar que, como se desprende de la cita de Dámaso Alonso y de esta otra del profesor López Báez, *el libro, la lectura de la obra literaria es, sin lugar a dudas, la piedra angular sobre la que habrá de asentarse cualquier didáctica de la literatura*. Y ello, desde la escuela elemental hasta el doctorado de fin de carrera. Las diferencias serán de grado, nunca de esencia. Y la esencia de la enseñanza de la literatura es la lectura de obras literarias. Sin discusión.

II. LOS FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

La literatura, afirma Dámaso Alonso, "es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre" (LyE, p. 10). Por "literatura" entiende nuestro crítico un campo de amplia extensión: "Tiene sus orillas en los géneros más populares, desdeñados en los círculos literarios 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." (p. 11).

Este concepto de literatura es, a mi modo de ver, el que debe poseer el futuro docente. Y ello, porque la amplitud de miras es condición pedagógica de primer orden en la enseñanza; y porque así le resultará más fácil a este profesor aceptar que sus alumnos de EGB o de BUP se interesan más por lecturas que caen lejos de ese centro prodigioso de que habla Dámaso Alonso. Quede, por ahora, apuntada la cuestión, sobre la que volveremos más adelante. La lec-

tura es la enseñanza más formativa porque modifica al hombre en todo su ser. El ilustre comentarista de Góngora recuerda el efecto que sobre él tuvo su temprana lectura de la *Odisea*: “Aquel día, a través de una obra literaria, tuve una importante modificación intelectual, imaginativa y afectiva, y conocí, con un extraordinario ejemplo, lo que es, lo que quiere decir ‘obra maestra’ del arte literario”. (p. 14). Repárese en el valor de la lectura de una sola obra, y en el hecho de que la misma no era una obra literaria española. El docente atenderá pues, a la selección de las obras literarias antes que a la cantidad.. Y no se cerrará a la inclusión de obras de otras lenguas u otras literaturas, aunque éstas no figuren en el programa del Ministerio.

Formulemos la pregunta clave: *¿Por qué enseñar literatura española en la escuela, el instituto o la universidad?* Para Andrés Amorós, hay cuatro razones:

“a) Razón patriótica: la literatura española forma parte de la riqueza cultural de España. Conocerla mínimamente me parece esencial para entender un poco lo que España ha sido y es.

“b) Razón instrumental: es muy necesario que los españoles sepan usar, de palabra y por escrito, su propia lengua con cierta precisión, orden, claridad y eficacia (...)

“c) Razón formativa: a nivel primario y medio, la literatura es una vía de acceso a la realidad, enriquece la personalidad, multiplica las experiencias del lector, le informa sobre la realidad a la vez que abre caminos a su fantasía (...)

“d) A nivel universitario, en las Facultades de Letras, la enseñanza de la literatura española se impone por una doble razón, profesional y científica: para formar profesores (de lengua y literatura, de los niveles primario y medios) y para investigar y formar investigadores (...).” (LyE, p. 39).

Respecto a esta última razón, quizá el tiempo no haya pasado en balde; con los nuevos planes universitarios, no será preciso formar nuevos profesores de literatura. (“Que el Ministerio de Educación se ocupe de fomentar la ignorancia y que a los futuros profesores de literatura se les exima de la tediosa obligación de conocerla pueden parecer decisiones peradójicas, pero en el fondo obedecen a un cierto modelo de conducta que ha mostrado su indudable eficacia en los últimos quince años de vida española...”, escribía Antonio Muñoz Molina, en *El País*, el 31-5-90, aludiendo al potencial crítico que encierra la lectura literaria, la gran memoria de los hombres).

En cuanto a la terera razón, no creemos necesario añadir nada más a lo dicho antes al comentar la opinión de Dámaso Alonso.

Respecto a la primera razón, traigamos a colación la opinión de Manuel Alvar: “¿Puede comprenderse que haya ningún estado nacional que no dé a su ciudadanos el soporte espiritual para que sigan siéndolo?” (LyE, p. 28). (Dejemos la respuesta a los responsables del Ministerio...). No estaría de más echar un vistazo a los planes de estudio del anterior régimen, que no olvidaban esta función, tal como puede verse en el sugestivo estudio de Fernando Valls, *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)* (1983). Por otra parte, acaso debiera

recordarse que en el Estado español conviven otros pueblos o naciones cuya lengua y literatura no es la castellana. La solución estaría en facultar a esas otras comunidades para la enseñanza de la literatura vernácula, en primer lugar (sin que ello signifique excluir la literatura española, por razones obvias), y en potenciar la enseñanza de esas otras literaturas (gallega, catalana, etc.) en el resto del territorio español. Lo primero ya se ha hecho; no tanto lo segundo: no nos extraña, pues, que en alguna comunidad se reduzca excesivamente la enseñanza de la literatura española o castellana.

Respecto a la segunda razón, dígame lo que se diga, la literatura, la lectura de obras literarias sigue siendo el mejor medio para aprender una lengua. El apogeo de la Lingüística, que ya en 1974 Manuel Alvar calificaba de “aparente y falaz”, no debe ocultar el hecho de que hay una crisis gravísima de la lengua española: cada vez son menos los que saben utilizar la lengua para comunicarse o comunicar su saber. (“La tarea animosamente emprendida por nuestros gobernantes actuales -escribe Muñoz Molina, en el citado artículo- es acabar con el español. Por el modo en que ellos hablan se diría que ya lo han conseguido”). Se impone dar prioridad a la lengua en la enseñanza, a la enseñanza de la lengua; pero no a fuerza de tecnicismos y teorías lingüísticas, sino, más bien, a fuerza de insistir en la lectura. Para Rosa Bobes Naves, formar lectores “es mi objetivo a nivel de enseñanza media y pienso que puede valer para la enseñanza universitaria (...) Una lectura constante a lo largo de una vida es una garantía de educación permanente”. (LyE, p. 52). Y añade esta misma profesora: “Si la lectura va acompañada del comentario crítico del profesor, insensiblemente el alumno se irá haciendo exigente, hasta que llega un momento en que no tolera la obra de escasa calidad”. (p. 53).

Laín Entralgo, por su parte, recuerda que, en el medio rural donde él pasó su infancia, solía considerarse misión de la escuela primaria el enseñar al niño “tres cosas: leer, escribir y cuentas”. La docencia literaria -añade- debería atender ante todo a estos dos objetivos: “hacer leer al muchacho una docena de libros básicos en la historia universal de la Literatura -desde la *Odisea*, hasta, pongo por caso, los *Seis personajes* de Pirandello- y enseñarle a leer con la suficiente comprensión personal todos y cada uno de ellos”. (LyE, p. 279-280).

Habría que añadir una nueva función: procurar la risa al hombre, el único animal que ríe. “El imperativo lúdico -en palabras de Francisco Rico- (LyE, p. 130) basta para fundamentar pasado, presente y porvenir de la literatura, de la enseñanza de la literatura”.

Enseñar literatura española implica, como mínimo, enseñar a impartir tres saberes:

1) *Enseñar Literatura*; es decir, un arte específico y de carácter universal. Un arte, esto es: algo que enseña y deleita, para emplear la fórmula de Horacio, Un arte, esto es: una técnica.

2) *Enseñar una lengua*; o, mejor, las distintas elaboraciones artísticas de una lengua (el español o castellano, en este caso) hechas por los escritores a partir del habla común y de ante-

riores elaboraciones literarias. La literatura refina nuestra lengua, la hace más precisa, más rica, más eficiente. (La función instrumental de Amorós y Laín Entralgo).

3) *Enseñar un repertorio cultural propio de una nación*, un repertorio que guarda relación con otros repertorios culturales. (La razón patriótica de Amorós y Alvar; y también, la razón formativa del primero, claro está).

Es decir, que *lo fundamental ha de ser lo primero: el arte literario*, algo no señalado por Amorós ni por los otros críticos citados. Habrá que leer, por tanto, obras de otras literaturas, además de la española (e hispanoamericana), en razón de su calidad y universalidad, aspecto que sí subraya Laín.

¿Un arte específico? Sí. Antiguamente se dividía la enseñanza de la literatura en dos materias: Preceptiva e Historia literaria. Por lo tanto, como apunta Francisco Rico, antes que nada el docente habrá de enseñar qué es literatura (LyE, p. 126). Porque si la literatura nos sirve para mejor entender la vida, también es cierto que la literatura es algo radicalmente distinto de la vida, e incluso opuesto a ella, como sostienen Vargas Llosa y Ernesto Sábato, entre otros. A la objeción de que los niños no están en medida de entender esto, Rico replica: "Sí parece cierto, como sea, que cualquier niño es capaz de captar lo específicamente literario de una obra no demasiado compleja". Aunque enseguida se corrige, y matiza: "Northrop Frye y los autores de *The Lore and Language of Schoolchildren* corroboran el gusto de los chicos por los juegos de palabras: 'A los niños les cuesta mucho salir de su admiración al comprobar que una voz puede tener más de un sentido', y atesoran el hallazgo con entusiasmo. O basta contarles una fábula popular para que nos abrumen con exigencias de aclaraciones que ponen en cuestión toda la estructura narrativa, la 'logique du récit' (aquí de Brémond), la 'grammar of stories' (Prince está en prensa). Frente a la *einfache Formen* (¡admirable Jolles!) los niños reaccionan con extraordinaria percepción de factores tan definitivamente literarios como la textura verbal, la polisemia o la retórica de la ficción. No hay más que continuar por ese camino". (LyE, p. 127).

El arte es juego, y la literatura es un arte más. ¿Quién más capacitado que el niño para el juego? ¿Quién como él para aprender, con toda seriedad, las reglas de un juego, y disfrutar observándolas y haciéndolas observar? Si el adulto pusiese el mismo empeño que el niño en respetar las normas establecidas, la misma pasión en hacer valer -para todos- las reglas del juego, otro gallo nos cantara. No olvidemos estas verdades elementales, al alcance de cualquier observador, a la hora de fijar qué debemos y qué no debemos enseñar al niño. No hace mucho participé en el llamado "Proyecto Juan de Mairena. Poetas en el aula", destinado a poner en contacto a poetas andaluces vivos con estudiantes de los dos primeros niveles. Lo que allí aprendimos los participantes es que el niño goza cuando se le enseña a componer poemas, especialmente aquellos que se basan en las aliteraciones, las onomatopeyas, los juegos de palabra, los sonidos sin sentido lógico aparente. El "*cadavre exquis*" de los surrealistas también

les despierta un potencial creativo nada desdeñable. ¿Cómo extrañarse de que gran parte de las preguntas que estos niños hiciesen a los poetas invitados versaran sobre cuestiones técnicas, sobre nociones retóricas? La antigua Preceptiva, despojada de todo aire bizantino y autoritario, debiera restaurarse en la enseñanza de la literatura a los niños.

Remozada, como digo, sin duda. A. Fernández Ferrera estudió hace algunos años (1980) las relaciones entre Retórica e Historia de la literatura, señalando lo abusoso y el dogmatismo en la enseñanza de la primera, que, luego, al pasar del modelo retórico-preceptivo a un modelo historicista, heredaría este último, convirtiéndose la historia de la literatura en un listín telefónico, muy semejante al catecismo retórico de la etapa anterior. Yo recomendaría al futuro docente leer con detenimiento la propuesta metodológica de este autor (pp. 166-167). En cualquier caso, dado que toda enseñanza deriva su eficacia del profesor antes que del método, no conviene despachar, sin más, la enseñanza de la Retórica. Cernuda recordará siempre con especial cariño y gratitud a su primer mentor literario, su profesor de Preceptiva, a cuyas clases el poeta sevillano asistió al cumplir los catorce años. (El P. López, que así se llamaba este maestro, religioso escolapio, vivió en Sevilla, donde enseñaba Preceptiva Literaria y Humanidades. "Admiraba la poesía y el arte", nos dice Cernuda. Entre sus alumnos hallamos algunos nombres de escritores locales luego conocidos: el ya citado José María Izquierdo, Santiago Montoto, José Montoto, Blasco Garzón, Modesto Cañal, Juan Talavera, Lafita, Vázquez Armero, Bravo Ferrer, Espiau, Luca de Tena, Ignacio Sánchez Mejías (cuya muerte cantarían Lorca y Alberti), Rafael Laffón... El P. López pedía a sus alumnos que compusiesen poemas -décimas, entre otras estrofas, recuerda Cernuda-, como método pedagógico de indudable alcance).

Resumiendo lo dicho sobre los fines: la enseñanza de la literatura ha de orientarse hacia la formación de espíritus capaces de entender la realidad (la real y la soñada) en que viven, de comunicar y comunicarse y de pensar por sí mismos, con independencia de criterio lograda por el análisis crítico. Es decir, la enseñanza de la literatura ha de atender a la formación de lectores de obras literarias, escritas tanto en su lengua como en otras lenguas. El buen lector desarrolla el gusto, domina su lengua, conoce la realidad de su país y la cultura en que este último se inserta. El buen lector aprende a distinguir, a decir sí y a decir no, por convicción propia. El buen lector sabe reír. La risa lo hace libre.

III. ENSEÑAR A ENSEÑAR LITERATURA

("j'ai toujours cru qu'avant d'instruire les autres il falloit commencer par savoir assez pour soi...", Rousseau, *Troisième promenade*)

Una vez revisados los fines de nuestra disciplina, conviene examinar cómo se lleva a cabo en la práctica esta enseñanza de la literatura en los tres niveles educativos, primario (EGB),

medio (BUP y COU) y universitario. Y la primera pregunta es: ¿Se enseña bien hoy día la literatura en nuestras aulas? Hablando en términos generales, y dejando a un lado las debidas excepciones, hay que decir, con Dámaso Alonso, que la literatura se suele enseñar detestablemente. Como sugería el profesor Alarcos Llorach, en el mismo cuestionario, *acaso la crisis en la enseñanza de la literatura provenga del poco entusiasmo con que se suele impartir esta disciplina* (LyE, p. 22).

Lo cual no es ahora, claro está; pero en la mala calidad de la enseñanza de la literatura que hoy se practica, influyen, creo yo, dos elementos nuevos: en primer lugar, el abuso de la Lingüística y, en general, el abuso de lenguajes esotéricos y bizantinos a la hora de impartir nociones de teoría literaria. En segundo lugar, el hecho de que la literatura se haya convertido en “Historia de la Literatura”, en el centón de nombres, títulos y fechas, en la vana erudición, el exceso de información sobre obras cuya lectura se omite. En cuanto a lo primero, cualquier profesor puede constatarlo, con sólo echar un vistazo a los manuales de literatura con que se provee al alumnado de la enseñanza primaria y la enseñanza media.

Por lo que atañe a la enseñanza universitaria... El texto literario como pretexto para la exposición o aplicación de teorías y métodos recién digeridos (y no siempre la digestión ha sido buena), con absoluto desdén por el texto literario mismo, es moneda corriente en la Facultad. Yo he visto a compañeros míos que, recién salidos de los seminarios de doctorado -en Literatura Comparada y Teoría literaria- enfocaban sus clases a estudiantes de primer ciclo con un criterio tal que convertía éstas en eco de aquellos seminarios (y no siempre fiel, a veces en aburrida parodia). Pero es que el mal venía del nivel anterior. Guillermo Díaz-Plaja señalaba, en 1974: “con el actual COU, no sólo no se estudia Literatura de ninguna clase sino que se inyecta al alumno toda clase de teorías lingüísticas abstrusas y pedantes, que han de conducir fatalmente a crear una atmósfera de hostilidad en torno al hecho idiomático y, de rechazo, al de la Literatura”. (LyE, p. 90).

En cuanto a lo segundo, Roland Barthes, por su parte, denunció en su día lo pernicioso de identificar Literatura con Historia de la Literatura, un complejo fenómeno cultural con una asignatura académica (citado por Lázaro Carreter, en LyE, p. 335). Joan Fuster recuerda que en sus tiempos de escolar, la enseñanza de la literatura se dividía en dos partes: “Preceptiva literaria” e “Historia de la Literatura”; y comenta: “No estaba mal, bien mirado. La antigua ‘Preceptiva’ o ‘Retórica’, hoy podría recibir el título de ‘Teoría de la literatura’. Ignoro en qué medida lo uno o lo otro, ‘teoría’ e ‘historia’, puedan caber en los horarios del bachillerato, por amplios que sean, ni si, dentro de las Facultades, habrá aulas para tanto”. (LyE, p. 238). No estaba mal, desde luego. Siempre y cuando, teoría e historia de la literatura conservasen su rango de auxiliares de esta última, de la literatura, sin pretender suplantarla; es decir, sin reducir a la nada el tiempo consagrado a la lectura de las obras literarias, dentro y fuera del aula.

Y es que todavía hay un tercer elemento que denunciar: ¿Cuántos profesores de literatura leen literatura? Porque estoy seguro de que esta última gusta a la mayoría de los alumnos, chicos, medianos o adultos. Sírvanos de ejemplo el testimonio de Andrés Amorós: “He enseñado literatura desde Primero de Bachillerato hasta Quinto de Facultad; es decir, a alumnos desde 11 a 23 años. Sólo en casos muy aislados he encontrado desinterés por *la literatura*. Lo que sí he visto con frecuencia es recelo ante la literatura *del programa oficial*, o la literatura *tal como se les había enseñado tradicionalmente*. Es decir, que se trata de un problema de métodos y de elección de autores, no de rechazo general de la literatura” (LyE, p. 35-36).

Como lo importante de veras en la enseñanza de la literatura es leer los textos, si el profesor mismo no siente interés por la lectura, difícil será que transmita a la mayoría de la clase el gusto por las obras literarias. A Andrés Amorós -según cuenta él-, le preguntó en cierta ocasión un profesor del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación), “¿Qué cree usted, Amorós, que hace falta, antes de nada, para enseñar bien la literatura?”. Y éste repuso: “Saber literatura”. Y agrega: El se quedó atónito ante esta propuesta inesperada y añadió: ‘Bueno, yo me refería a *programar*’. (Algún caso me ha tocado a mí ver, en el curso de unas oposiciones universitarias, en el que uno de los aspirantes dedicaba todo el tiempo de su exposición a detallar la *programación de la materia*, encajando temas en períodos, desde el primer día del hipotético curso hasta el último, en un alarde de malabarismo burocrático y de utopismo digno de mejor causa. Para terminar, tras alguna objeción de la comisión, admitiendo que tal precisión en el detalle, tanto escrúpulo de horarios y temas, era inviable en la práctica actual... ¿Debo añadir que el aspirante en cuestión era conocido porque su afición a la lectura apenas si va más allá de la selección política del diario local?...)

En realidad, el problema no es tanto de métodos, como de personas. Necesitamos personas que amen la literatura antes de inquietarnos por formarles como docentes. Necesitamos transmitir a esos futuros docentes el entusiasmo por la lectura que ellos, a su vez, habrán de contagiar a sus alumnos de la escuela y el instituto.

Aceptada esta premisa, cabe preguntarse por el papel que corresponde al profesor de la enseñanza de la literatura. Dado que la lectura es lo esencial (en cualquier nivel), *importa sobremanera potenciar en el profesor la función de guía*. Que éste seleccione los libros más capaces de interesar al alumno en los primeros niveles, procurando, desde luego, siempre que ello sea posible, el que estos libros formen parte de ese repertorio cultural imprescindible para entender nuestra cultura. De modo que ningún estudiante llegue a la universidad, o abandone la EGB o el BUP, sin haber leído, al menos, obras como la *Odisea*, o las *Metamorfosis* de Ovidio, el *Quijote* (o, en su defecto, las *Novelas ejemplares*), la *Celestina*, *Hamlet*, etc., junto a obras menos literarias, como pueden ser las novelas de Salgari o de Julio Verne, o los “cómic” (la serie *Tintín*, entre otras), sin olvidar algunos cuentos de Edgar A. Poe, por ejemplo.

Sin olvidar tampoco, ni muchísimo menos, la formación poética del alumno: enseñarle a recitar poemas, a memorizar romances, a componer versos..., aspecto para el que es imprescindible la lectura de poemas desde el primer peldaño escolar. “Uno de mis seres inolvidables -confía García Márquez- es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años (...) Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método nos permitía a sus alumnos una participación más personal y libre en el prodigio de la poesía” (1981). Véase el reciente artículo de Trigo Cutiño, titulado “Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación” (1988), que contiene una interesante propuesta pedagógica al respecto. Como decía Juan Benet, para enseñar literatura lo mejor es “enseñarla... y tratar de explicarla lo menos posible. Mostrar dónde se halla para que el alumno haga lo que quiera con ella”. (LyE, p. 201). Opinión que es también la del creador de Macondo: “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (1981).

Necesitamos, pues, profesores que sientan ellos mismos la literatura. Que sepan discernir y seleccionar las obras de acuerdo con los distintos niveles. Que repriman la tentación del dómine: lectura, mucha; explicación, sólo la precisa para seguir con la lectura; que no hagan del texto un pretexto para huir de él. Que no se limiten al programa oficial: no es posible dejar de lado las grandes obras de la literatura universal; ni conviene alejar al niño o al adolescente de la paraliteratura (tebeos, novelas de espionaje, novela negra, etc.), que les atrae y que también contribuye a arraigar en ellos el hábito de la lectura. Y sobre todo, que, al menos, no conviertan la enseñanza de la literatura en algo odioso. Preferible sería entonces que se dediquen a otro oficio, a vender cacerolas si es preciso, como alguna vez dijo Luis Cernuda hablando de ciertos profesores de literatura. (Sin duda, oficio más remunerativo que éste).

Y esta labor ha de llevarse a cabo en todos los niveles, desde los primeros cursos de EGB, *en un proceso con varias etapas: de iniciación, de ampliación y de profundización en los textos*. Decía el profesor Moreno Báez en 1974: “Como la mayoría de los alumnos que vienen a la universidad carecen de la formación literaria que deseáramos, la realidad nos obliga a aplicar en los que hasta ahora eran cursos comunes y, después de varios años de vacilaciones, parece que van a constituir la diplomatura, los mismos métodos que quisiéramos ver en los últimos cursos de bachillerato, basados en la lectura y el comentario”. (LyE, p. 110). Lo cierto es que lectura y comentario debieran comenzar ya en la primera etapa, de iniciación a los textos, en EGB. Sobre los límites que habremos de poner a nuestras aspiraciones en un aspecto tan delicado como es la enseñanza de nociones de teoría literaria en estos primeros estadios, sirva de reflexión lo expuesto por la profesora Barroso Villar en su reciente estudio titulado “Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales” (1988).

Lo que habrá que dejar para más adelante (esto es, para los últimos cursos de la EGB), es la historia de la literatura. Lo ha explicado, magistralmente, Francisco Rico: “La literatura -en

tanto tal- se nutre de sí misma, progresa por dinámica interna, se metamorfosea automáticamente. Si en la etapa anterior convenía ir imponiendo al escolarillo en el abecé de la crítica y la teoría, ahora llegará la ocasión de adiestrarlo en la historia. Según se le vayan proponiendo obras de más envergadura artística, se acusará la necesidad de mostrarle los ríos que llevan a ellas y *ellas contienen*: necesidad a que se irá proveyendo paulatinamente, dando pasos atrás. En esa vía a *ritroso* -pues, naturalmente, debe empezarse por las letras contemporáneas, de lengua mejor conocida-, algún día se tropezará con la Edad Media -con la lengua peor conocida que engendra las sucesivas-" (LyE, p. 128-129).

No comparto yo enteramente, sin embargo, esta última idea. Creo que en ninguna de las tres etapas -iniciación, ampliación y profundización- ha de omitirse la lectura de obras del pasado. El niño goza y comprende -a su modo- un romance o una canción medieval tanto o más que un poema en prosa de *Platero y yo* o que una canción infantil de García Lorca. A su modo. Que no es -ni tiene por qué serlo- el del adolescente o el del adulto. A mi juicio, el repertorio de lecturas en las tres etapas ha de contener un alto porcentaje de obras que se repitan en todas ellas: el cuento de Don Illán de Toledo (del *Conde Lucanor*), o *El Licenciado Vidriera* -por poner un par de ejemplos clásicos- pueden ser leídos en las tres etapas. Otra cosa es que la lectura del niño no alcance la complejidad que la lectura del adolescente (ya capaz de entender esos cuentos en sus respectivos contextos históricos, entre otras nuevas capacidades adquiridas). Menos compleja no significa menos interesante: nunca, de mayor, he podido recrear la sensación tan viva que tuve de niño, al leer el cuento de Don Juan Manuel por primera vez, que hasta sentía la humedad de las aguas del Tajo, filtrándose sobre mi cabeza al bajar con Don Illán a su aposento subterráneo, y despertaba yo mismo sobresaltado al oír las palmadas y el grito a la criada, pidiéndole que asase las perdices, con que el prudente nigromante da por concluido su examen del déan de Santiago, el joven aspirante, ahora avergonzado... Ni me es fácil revivir ahora, como en aquella lectura infantil, la inquietud con que asistía al transporte del Licenciado Vidriera en el carro, el miedo de que sufriese algún percance su frágil envoltura...

Lo afirma también Laín Entralgo, al subrayar la necesidad de estimular la imaginación del niño para que éste alcance "una posesión imaginativa de lo real verdaderamente satisfactoria"; objetivo para el que considera imprescindible poner al niño en contacto con las grandes obras de imaginación de que tan escasa anda la literatura española: "Lope y Calderón, valga su solo ejemplo, no pueden sustituir a Shakespeare en el cumplimiento de esta función iluminadora que cumple la cración literaria". (LyE, p. 276). Con lo que confirma nuestra opinión de la necesidad de leer obras de otras literaturas y obras de autores del pasado, no sólo de contemporáneos, ya desde los inicios. Rousseau, el gran pedagogo, abre su *Quatrième promenade*, recordando sus lecturas de Plutarco, -autor favorito también, como es sabido, de Montaigne, otro gran pedagogo-, lecturas comenzadas ya en la infancia: "*Ce fut la première lecture de mon enfance, ce sera la dernière de ma vieillesse: c'est presque le seul auteur que je n'ai jamais lu sans en tirer quelque fruit*". Y Luis Cernuda, por su parte, recordará en su madurez el efecto que para él tuvo su

temprana lectura de los mitos griegos en un manual de mitología: “Aquellas páginas te revelaron un mundo donde la poesía, vivificándola como la llama al leño, transmutaba lo real”. (*Ocnos*).

IV. LA LECTURA Y EL COMENTARIO EN EL AULA

Visto a vuelo de pájaro el estado de la cuestión y revisados los fines de la enseñanza de la literatura así como las cualidades ideales del futuro docente de esta disciplina, nos toca decir algo sobre los métodos más idóneos para llevar a cabo esos fines. Lo repetiré una vez más, con palabras del profesor Alarcos Llorach: “la base metodológica es evidente: leer, leer, y explicar, explicar”. *Leer y explicar: por este orden*. El profesor que no consiga que sus alumnos lean, entiendan y gusten de los textos, habrá fracasado en su cometido.

Cierto que, salvo notabilísimas excepciones, el alumnado es reacio a dedicar muchas horas a la lectura. La televisión, entre otros factores, contribuye a reducir el tiempo destinado a esta ocupación. Por otro lado, qué duda cabe que las obras literarias, unas más, otras menos, ofrecen dificultades al principio (al principio de la actividad lectora, y al principio de cada nueva lectura, especialmente si ésta introduce algo inusual al lector y requiere un mayor esfuerzo de comprensión y de acomodación, por parte suya). En 1974, Gloria Fuertes observaba: “Las tres cuartas partes de los españoles no leen Literatura, y no creo que tengan totalmente la culpa ellos” (LyE, p. 229). La proporción de personas que no leen literatura ha aumentado desde entonces, según recientes encuestas. Y es que, como apunta la citada escritora, la culpa no es *totalmente* de estas personas. Les falta tiempo para leer. Les ha faltado tiempo para esta actividad ya en la infancia, cuando se inicia este aprendizaje. Les falta de muchachos y de adultos, a menos que se trate de lectores habituales, de enamorados de la literatura. “El ritmo del vivir actual -observaba Rafael Lapesa- dificulta las lecturas reposadas. Hemos perdido el ocio ciceroniano, la posibilidad de evadirnos del ajeteo diario reservando unas horas para entregarnos a los libros en soledad amiga y confortante. Pocas veces podríamos los hombres de hoy encerrarnos tres días seguidos como Ronsard, para leer a nuestras anchas la *Iliada*” (LyE, p. 92).

Si lo que falta es tiempo, salta a la vista que un primer medio técnico para enseñar literatura consistirá en dedicar una buena parte de la clase a leer obras literarias. *La lectura en el aula. Lo que implica la necesidad de llevar la lectura a la clase de Lengua también*. Ya en 1974, observaba Juan Manuel Rozas lo siguiente: “Se han cambiado las tornas, y así como hace unos años, los bachilleres dominaban su propia lengua al compás de los comentarios de textos, que profesores conscientes les hacían, considerando indisolubles la lengua y literatura, ahora se deberá hacer lo contrario, enseñar toda la literatura posible en las clases de lengua” (LyE, p. 157).

Tiempo para leer en la clase de Lengua y en la clase de Literatura. Cinco años atrás, en una revista educativa almeriense, aparecía un artículo titulado “La literatura y su didáctica como cultivo de la afición lectora” (Nota: *Nexo*, nº 1, octubre 1985, pp. 28-30). Sus autores, Javier

Fornieles Alcaraz -catedrático de lengua y literatura española en un instituto- y José Fornieles Canet -docente de la EGB-, ambos profesores, durante varios años, en la Escuela Normal de Magisterio- partían del siguiente supuesto, que ya nos es familiar: “La literatura, su enseñanza durante la EGB y el BUP, permiten un único método cuando se trata de un aprendizaje de aproximación: leer, leer y leer”. Señalaban estos autores los obstáculos que encuentra esta orientación metodológica: la ausencia de afición lectora entre el alumnado, por un lado, y, por otro, la metodología y planificación de los estudios literarios tal como se practican: “Se habla siempre de la importancia de partir en cualquier aprendizaje del medio o de la realidad próxima. Sin embargo, esta norma permanece anclada, normalmente, en el reino de las más bellas teorías. En efecto, a la hora de afrontar la planificación de los estudios, se comienza en la Edad Media y se termina, únicamente si hay suerte, en nuestros días. Se olvida así que para apreciar la originalidad y aportaciones de la cultura medieval es preciso haber leído mucho siguiendo un orden cronológico regresivo”. (Aquí observaría yo lo mismo que al comentar la opinión de Rico: admitiendo la importancia de la lectura de obras contemporáneas, no creo, sin embargo, que deba privarse al niño de leer obras clásicas, de la Antigüedad, la Edad Media o los Siglos de Oro, por no hablar ahora de los cuentos infantiles -Perrault, Grimm, Andersen, etc.-, que apuntan a un contexto arquetípico.

Para estos profesores, *la solución estaría en convertir la clase de literatura en una pequeña biblioteca*. “De este modo, seleccionando obras inicialmente de acuerdo con sus intereses y capacidades, el alumno recibirá una favorable impresión al no encontrar otra avalancha de teorías, sistemas y divagaciones. Naturalmente, ello implica promover la lectura de obras y autores ajenos al cuestionario oficial y distribuir de forma diferente las unidades de tiempo”. Método con el que estoy plenamente de acuerdo, así como en sus fases y modos. Sugieren otros autores, en efecto, que, dada la escasa afición lectora de los alumnos, conviene establecer *dos fases de lectura*: En la primera, “se debería dejar al alumno la libertad de elegir las obras y sus temáticas”, presentándole a éste, no obstante y por razones obvias, una lista de títulos con indicación somera de los contenidos. “Las revistas profesionales recogen en alguno de sus números listas de autores y obras, pero siempre es preferible que el profesor se deje guiar por sus propias experiencias si logra despojarse, claro es, de los prejuicios que pesan por ejemplo, sobre los géneros más populares: la ciencia ficción, la novela policíaca, etc.”. La segunda fase, una vez normalizada la costumbre de leer, supone la inclusión de obras relacionadas directamente con el programa de Literatura Española. Añaden los autores asimismo una serie de indicaciones prácticas sobre la temporización o distribución del horario, así como sobre algunos modos de control de las lecturas, que recomendamos consultar. No obstante, diremos algo más sobre uno y otro aspecto:

Una temporización modelo podría dedicar dos horas a la lectura encaminada a establecer el hábito lector (o primera fase), una hora a la lectura de textos del programa oficial, una hora al comentario de estas obras en clase y de forma colectiva, y una hora más, por último, a la reali-

zación de ejercicios sobre estas lecturas. En cuanto al *control ejercido por el profesor*, éste debe consistir en pedir al alumno que responda a un cuestionario sobre datos técnicos de la obra y comentarios sobre aspectos más generales, o de fondo. Advierten, sin embargo, los autores acerca de la cautela necesaria en el empleo de estas fichas: "Si los alumnos, por el deseo de obtener buenas calificaciones, llegaran a preocuparse más por las medidas de control que por la lectura, se malograría la actividad por esa desviación". Ya que el objetivo es no tanto evaluar como despertar en el alumno el hábito de reflexionar sobre la obra que lee. "Los resultados -¿a qué negarlo?- no son con frecuencia brillantes. Las deficiencias y problemas acumulados actúan con una fuerza difícil de remontar. Procurar una mejoría progresiva de los comentarios realizados por los alumnos, en la medida de lo posible, constituye una compleja tarea que incumbe al profesor".

Me complace constatar la semejanza entre este método de lectura y control en EGB y BUP propuesto por los autores, y la lista de lecturas que todo estudiante universitario norteamericano ha de leer obligatoriamente para obtener el B.A., o diploma de Primer Ciclo. En efecto, en mis años de estudiante en la Universidad de Montreal, se nos entregaba una lista de sesenta obras (40 de literatura española y 20 de literatura hispanoamericana), que debíamos leer (con el rigor exigido a un universitario, que no ha de ser el mismo para un estudiante de primaria a media) en el plazo de esos tres años. Se convocaban dos exámenes anuales para cuantos quisieran presentarse, de modo individual y oralmente, ante el profesor correspondiente (cada especialista examinaba de obras de su campo, mediante preguntas de tipo técnico o de otro carácter). El objetivo último de estos exámenes era comprobar hasta qué punto el estudiante había leído y comprendido las obras de la lista, hasta dónde había reflexionado sobre ellas. Más tarde, en mis años de docente en otras universidades canadienses, insistí en conservar esta práctica, o en incluirla allí donde no existía, convencido de su importancia para unos estudiantes que, en su mayor parte, estaban destinados a convertirse en futuros profesores de lengua y literatura española (e hispanoamericana). Como ya dije antes, las diferencias entre la enseñanza en un nivel y otro, son de grado, no de esencia.

¿Y qué obras habrá que leer? Las obras fundamentales de la literatura española (e hispanoamericana), claro; pero también, las que forman nuestro patrimonio cultural (cada vez, es verdad, más planetario, menos reducido a la cultura grecolatina). Se preguntaba Joan Fuster: "Cuando un muchacho de estas latitudes asciende a bachiller, y más todavía, consiguió la colación del grado de Licenciatura, incluso de Doctorado, ¿tiene alguna noción -suficiente- de Erasmo, de *Gargantúa*, de Petrarca o de Eurípides, del *Faust*, de Rilke, de Pavese, de Ibsen, de Paul Eluard, de los dos inmensos 'divinos' -el Aretino y Sade-, de Horacio, de Whitman, de los *Essais*, de...? Sospecho que por los habituales conductos académicos, no". (LyE, p. 239). Son autores cuya lectura debiera iniciarse ya en el COU, o antes. Al igual que libros como *Las mil y una noches*, relatos mitológicos o históricos, como los de Plutarco, o las crónicas de la conquista de América, Colón, Cortés, Bernal Díaz, etc.

Y, puesto que hablamos de literatura, de un arte con unas técnicas propias, no estaría de más dedicar alguna clase a comentar para nuestros futuros profesores ese excelente ensayo sobre cuáles son las obras y autores que han aportado alguna técnica nueva al arte de la literatura, al arte de condensar el lenguaje: el *ABC of Reading*, el abecé de la lectura, el discutido y genial Ezra Pound. Allí se vería la importancia de hacer leer a nuestros jóvenes, desde muy temprano, obras esenciales como las de Homero, Ovidio, los trovadores, Dante, Villon, las novelas de Diderot, *Adolphe* de Constant, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, las principales novelas de Flaubert, etc. No estaría de más familiarizar al profesor con este abecé de la lectura, siquiera fuese para incitarle a modificarlo, a completarlo, a forjar su propia lista de obras...

Y leer obras íntegras, completas; no fragmentos. (Quede el fragmento para el comentario de textos, práctica complementaria). Y *no estudiar sino lo que se ha leído, las obras ya asimiladas*. ¿Literatura contemporánea? Desde luego, sin excluir en los inicios obras del pasado, como ya dije. Acaso la literatura del siglo XX revista más importancia para los alumnos de COU que para los niveles anteriores: “es evidente -decía Amorós- que, para la juventud, lo más cercano es el siglo XX y sus inmediatas raíces. Y a este sector deberá dedicarse preferentemente -en mi opinión- la enseñanza media”. Aunque matizaba: “Yo sé, en cambio, cómo mis alumnos de 16 ó 17 años se han apasionado por los problemas que plantean *El Lazarillo* o *La Celestina*” (LyE, p. 47-48). Lo importante es leer un repertorio de obras ordenado en función del desarrollo intelectual de los alumnos. Repertorio que mantendrá un fondo constante en todos los niveles, ya que sólo cambiará con éstos el modo de lectura, comentario y análisis, no la obra misma. Como sugestiva indicación al respecto, recomendaría leer, íntegras, las respuestas de la profesora Rosa Bobes Naves al cuestionario de Lázaro Carreter (cf. LyE, pp. 50-57).

¿Y el comentario? Desde la escuela hasta el doctorado. Por lo tanto, atendiendo a las exigencias de cada nivel, a las capacidades de cada tipo de estudiante. Recordaba Amorós un aspecto positivo del antiguo Bachillerato Elemental: “por primera vez se estableció con validez general el método del comentario de textos. No se estudia ni un solo autor del que no se lea un texto. Se acabaron ya las largas listas de nombres que carecen de sentido para los alumnos. La idea, pues, era excelente, aunque la práctica planteara dificultades”. (LyE, p. 41-42). La idea era excelente, ciertamente; pero yo no recuerdo haber hecho ni un solo comentario de textos durante los años de bachillerato y COU (65/72), aunque sí que se nos exigió comentar un texto en los exámenes de sexto y COU.

Lo cierto es que fue en la universidad norteamericana donde comencé a estudiar literatura leyendo las obras y comentando textos (breves), primer paso antes de iniciarme en el trabajo de investigación. Un curso general de Historia de la literatura española debiera dividirse en *tres fases simultáneas*: de lección magistral, en la que el profesor traza las líneas generales del periodo, y provee con la información imprescindible (guía de lecturas, de obras y de estudios sobre estas obras). Una segunda fase, de lectura del repertorio de obras escogidas (que el uni-

versitario habrá hecho antes de venir a clase), en el que cada estudiante o grupo de estudiantes presentará un aspecto de una obra determinada, y responderá a las preguntas que el resto de la clase le formule; el profesor actuará aquí como simple moderador o instigador de nuevas cuestiones. Y una tercera fase, de comentario de un texto (poema, o escena), realizado en grupo, a partes iguales entre el profesor y los estudiantes. No es tan difícil. Este ha sido mi método durante varios años de docencia. Y si es cierto que resulta más fácil con grupos reducidos (de quince a veinte alumnos), también lo es que no es impracticable, ni mucho menos, en grupos más numerosos.

Es cierto que, como señala Barroso Villar, “el comentario de textos ha venido entendiéndose sólo como un mero ilustrador de cuestiones teóricas previamente explicadas y ha estado supeditado a la Historia literaria. De ahí su incapacidad para motivar adecuadamente a un alumnado que, en definitiva, no ve en él más que uno de tantos ejercicios escolares, ajeno a sus intereses” (1988, pp. 118-119). Pero, como aclara esta autora, no podemos imputar a esta técnica lo que no es sino un uso defectuoso de ella o un diseño inapropiado por parte del autor de manuales. El comentario de textos es un instrumento de trabajo cuya validez está fuera de dudas: porque contribuye al desarrollo de la capacidad analítica y crítica del estudiante, y porque ayuda a éste a entender la complejidad del “artefacto” literario, y le provee, para ello, de un instrumental técnico apropiado, de complejidad acorde con su correspondiente nivel. “En resumen -señala esta autora-: solamente el profesor competente y consciente es quien está en condiciones de saber qué textos debe seleccionar, por qué método pueden abordarse y cuál es el grado o nivel de aplicación posible para utilizarlo con el colectivo de sus propios alumnos” (p. 121).

No se olvide lo que dice Juan Manuel Rozas: “lo importante es que el profesor sepa instaurar el mundo interior del alumno en el comentario. En este sentido la clase debe ser participación del alumno como individuo y como grupo hasta el límite que soporta la disciplina. El profesor debe arriesgarse a perder el control de la clase en algunas ocasiones. Todo es válido para este proselitismo de hacer lectores” (LyE, p. 159). Porque, en definitiva, el comentario es un auxiliar de la lectura, y, por lo tanto, está supeditado al fin general de la literatura. Permítaseme dar por terminadas estas reflexiones con dos citas más: una, del escritor Muñoz Molina, sobre la reducción de la Literatura en favor de la Lingüística, en la reciente ordenación del plan de estudios, y sus efectos sobre la enseñanza de la lengua española: “Al Consejo de Universidades y al Ministerio de Educación lo que les gusta es la lingüística (...) Gracias a los nuevos planes de estudio, los alumnos obtendrán un conocimiento exhaustivo de las leyes del idioma sin el menor peligro de contagio. No sabrán poner correctamente un acento ni articular una frase de más de cinco palabras, ni tendrán que haberse molestado en leer una novela, pero el fonema no guardará ningún secreto para ellos”.

La otra cita es del novelista Miguel Delibes, sobre el valor de la interpretación de textos: “Esta interpretación, llevada a cabo libremente, con participación del alumno, en discusiones

abiertas y aun apasionadas, contribuirá a fomentar el espíritu crítico, tan importante para los futuros estudiosos como para los futuros creadores, como para los futuros ciudadanos” (L y E, p. 226). Con lo que regresamos al comienzo de nuestras reflexiones: la lectura de obras literarias nos hace libres. Misión del profesor: formar lectores críticos, lectores libres.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BARROSO VILLAR, M^a E., “Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales”, en *Cauce*, n^o 11, 1988, pp. 107-122.

BÉNAMOÛ, Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, París, Hachette-Larousse, 1971.

DECAUNES, Luc, *La lecture*, París, Seghers, 1976.

DOUBROVSKY, Serge y T. TODOROV, *L'enseignement de la littérature*, Colloque de Cerisy-la-Salle, París, Duculot, 1981.

FERNÁNDEZ, S., *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*, Madrid, Narcea, 1981.

FERNÁNDEZ FERRERA, A., “La crisis del modelo historicista en la enseñanza de la Literatura”, en *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, 1980.

FORNIELES ALCARAZ, J. y FORNIELES CANET, J., “La Literatura y su Didáctica como cultivo de la afición lectora”, *Nexo*, n^o 1, octubre de 1985, pp. 28-30.

FORNIELES ALCARAZ, J., “A vueltas con la enseñanza de la Literatura”, en *Revista de Bachillerato*, n^o 22, abril-junio 1982, pp. 89-91.

“Errores de planteamiento en el temario de la Literatura española y su posible corrección”, en *II Simposio de Lengua y Literatura Española para profesores de Bachillerato* (Valencia, 14, 15 y 16, Mayo, 1981), Valencia, 1982, pp. 269-275.

FOURCADE, R. de, *Hacia una renovación pedagógica*, Madrid, Cincel, 1979. (Título original: *Pour une pédagogie dynamique*).

GARCÍA J. y MEDINA A., eds., *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, 1988.

GARCÍA MÁRQUEZ, G., “La poesía al alcance de los niños”, *Apuntes de Educación (Lengua y Literatura)*, n^o 2, abril-junio 1981. (Y el comentario de Lázaro Carreter, “El gallo del coronel”, que le sigue).

GENETTE, Gérard, “Rhétorique et enseignement”, en *Figures II*, París, Seuil, 1969.

GONZALO ANTON, L., “Hacia un nuevo fracaso anunciado”, en *El País* (1-5-90).

- LÁZARO CARRETER, F., ed., *Literatura y Educación*, Madrid, Castalia, 1974.
- MANSUY, M., ed. *L'enseignement de la Littérature*, París, Nathan, 1977.
- MUÑOZ MOLINA, A., "Los bomberos pirómanos", en *El País* (31-5-90). *Oficina Central de la Cooperación de la Escuela, Informe* (1983).
- PERETTI, André de, *Libertad y relaciones humanas*, Madrid, Marova, 1976. (*Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, París, Ed. de l'Epi, 1969).
Poétique, 30, París, 1977 ("Enseignement").
- TODOROV, Tzvetan, "Comment lire?", en *Poétique de la prose*, París, Seuil, 1971.
"La lecture comme construction", en *Poétique*, 24, 1975.
- TRIGO CUTIÑO, J.M., "Notas sobre Didáctica de la poesía y la recitación", en *Cauce*, nº 11, 1988, pp. 289-303.
- VALLS, F., *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*, Barcelona, Antoni Bosch, 1983.