

FUNDAMENTOS LITERARIOS EN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Oswaldo GUERRA SÁNCHEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

I. Un poco de historia

1. Durante muchos años los docentes han impartido sus conocimientos de literatura a sus alumnos, en los diferentes niveles, con más o menos suerte, en una búsqueda continua de estrategias para favorecer el acceso del público joven hacia ese espejo del saber humano, pues algo ha estado claro desde antiguo: la literatura conserva la memoria cultural de los pueblos y su estudio es, por ello, un modo de conocimiento. Aquellos profesionales de la enseñanza sabedores de esa «pequeña verdad» han entablado, por esa razón, arduas batallas contra los más diversos molinos de viento: la iniciación al placer de la lectura, el conocimiento de nuevas palabras, la asimilación de un lenguaje elevado, y aun el propio acto de cultivar la escritura, son quizá las partes más visibles en comparación a uno de los fines más complicados de la enseñanza de la literatura, la aprehensión estética del hecho literario. Batallas a veces ganadas, pero en muchos de los casos perdidas frente a problemas tales como las malas condiciones sociales, los conflictos familiares de los alumnos o, simplemente, frente al desfase que existe entre el progreso tecnológico y la maduración cultural de cualquier comunidad.

2. No hace mucho, en un intento por paliar esas deficiencias, y al amparo de las nacientes didácticas específicas, surgen los primeros trabajos en Didáctica de la lengua y la literatura con el ánimo de asentar unas bases sólidas de las que partir. La configuración de esa ciencia joven como asignatura en los diversos Planes de Estudio universitarios le permitirá tener un punto de arranque desde la formación inicial del nuevo profesorado y desde la investigación, para no dejar que esta última, por ejemplo, quede relegada a aquellos esfuerzos iniciales, loables sin duda, pero aislados.

Con todo, también hay que decir que dentro de esa disciplina marco que es la Didáctica de la lengua y la literatura, el aspecto literario, como veremos, ha ido a la zaga del lingüístico. La Didáctica de la lengua, en combinación con los estudios de Lingüística aplicada, ha tenido un desarrollo espectacular en los últimos años. Sin embargo, los trabajos en Didáctica de la literatura han sido, muchas veces, los que desembocarían en los propios libros de texto que se habrían de utilizar en las aulas. Las primeras monografías existentes desde que en los años 50 surgen algunos estudios aislados, se caracterizarán por el tímido intento de innovar frente a los tradicionales métodos de enseñanza literaria derivados de la mentalidad decimonónica. Habrá que esperar a finales de los años 60 para que algunos estudios más ambiciosos e independientes de la Didáctica de la lengua, vean la luz editorial, tal es el caso de los trabajos de R. Esquer Torres y C. Castro Alonso¹, ambos de 1969 y todavía muy apegados en exceso a la preceptiva literaria de tipo tradicional.

¹ R. Esquer Torres, *Didáctica de la literatura*, Madrid, Alcalá, 1969; y C. Castro Alonso, *Didáctica de la literatura*, Madrid, Anaya, 1969. Ambos textos ofrecen una visión un tanto caótica del tema y, en algunos casos, como en el de Esquer Torres, nos encontramos con lecciones de nutrida teoría literaria, más

Es precisamente por esos años cuando las investigaciones sobre enseñanza de las lenguas —nos estamos refiriendo, por supuesto, a España, pues se conoce que en otros países ya existían prometedores avances— proliferarán más que las relacionadas con la literatura, quizá debido a que ya entonces se pondrían de moda las diversas teorías del comentario de textos, cuyo predominio en la enseñanza —sin restarle sus valores propios— ha oscurecido otras vertientes metodológicas para el abordaje de la literatura en las aulas. No deja de ser sintomático que en las subsiguientes décadas, cuando ya se ponen en marcha las asignaturas a las que antes nos referíamos, y aparezca el mayor número de manuales sobre enseñanza de la lengua y la literatura, la extensión y profundidad dedicada a la didáctica de la literatura sea siempre menor². En el mejor de los casos se establecerán confusas identificaciones entre Didáctica de la literatura y Literatura infantil, Historia de la literatura, Crítica y Teoría literarias e incluso, didáctica de la expresión escrita. Por ello no es de extrañar que los verdaderos estudios sobre la materia que nos ocupa se vean subestimados o, simplemente, ignorados.

II. Historia, teoría y crítica literarias y literatura infantil

1. Uno de los problemas con los que se encuentra, y se ha encontrado desde siempre la Didáctica de la literatura, es la confusión con otras disciplinas afines. Una vez que se ha ido delimitando —o al menos eso esperamos— el terreno de la Didáctica de la literatura frente a la Didáctica de la lengua, y se ha despojado a aquélla de la servidumbre que venía arrastrando con respecto a esta última, urgen algunas precisiones en torno a otros aspectos no menos conflictivos. Hasta ahora la literatura se ha enseñado en las escuelas e institutos generalmente desde el prisma de la Historia de la literatura, aunque con el auge de las técnicas de análisis textual derivadas del estructuralismo, esto ha ido variando mucho en los últimos años. A causa también del predominio de ese enfoque tradicionalista, en las aulas universitarias los futuros profesores han aprendido igualmente la historia y la crítica literarias que posteriormente transmitirán, eso sí, de forma mucho más esquemática, a sus propios alumnos. En este círculo cerrado, evidentemente, no tiene cabida la Didáctica de la literatura. Sin embargo, muchos han asociado a ésta con la enseñanza de la Historia literaria y la aplicación en la práctica de alguna corriente crítica, unas veces por desconocimiento de los factores implicados, otras por el velado complejo de creer que tomar en consideración el aspecto didáctico no dignifica —universitariamente— nuestra materia común de trabajo, es decir, la literatura. Pero si tenemos en cuenta que uno de los términos que se barajan es «enseñar», lo que no se puede soslayar es justamente todo aquello que sirva, en este caso, a la consecución de un fin claro: que los alumnos disfruten al máximo de la más elevada expresión estética de su lengua y de otras distintas a la suya. Por ello, si bien la Historia, la Teoría y la Crítica literarias serán aspectos básicos que el futuro docente tendrá que abordar, con mayor o menor

propias de una asignatura de Literatura española que de Didáctica de la literatura. No obstante, el tratamiento del asunto por parte de Castro Alonso nos parece más novedoso, como lo demuestra el mayor número de referencias coherentes a las aplicaciones prácticas consignadas en cada capítulo.

² Para una clara exposición teórica del problema de la independencia de la Didáctica de la literatura con respecto a la Didáctica de la lengua a la luz de las diversas aportaciones de la ciencia literaria, véase M.H. Barroso Villar, «Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales», *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, nº 11, Universidad de Sevilla, 1988, pp. 107-122. No debemos confundir, en todo caso, la necesaria delimitación teórica entre la Didáctica de la lengua y Didáctica de la literatura, con el hecho de que en el contexto educativo la lengua y la literatura se trabajen de forma globalizada (Véase más adelante § IV, 2).

profundización, es en la *manera de enseñar* donde la Didáctica de la literatura cobra importancia. Queda claro, por tanto, que aquellas disciplinas deben estar en la base de todo docente de la literatura y conforman unos pilares sólidos en los que asentar los fundamentos teóricos de nuestra asignatura. Sin embargo, aunque es verdad que no se debe producir la confusión anterior, no deja de ser menos cierto que, si nos colocamos en el otro extremo de la balanza, es decir, el considerar que lo más importante es el cómo enseñar al qué enseñar, estaremos prescindiendo ingenuamente de la sólida fundamentación teórica necesaria para transmitir cualquier saber, asunto éste que retomaremos más adelante.

2. Otra confusión mucho más frecuente que la anterior e incluso más perjudicial, es la de identificar Didáctica de la literatura con Literatura infantil. No se nos escapa que desde hace bastante tiempo hay quienes insisten en que la Didáctica de la literatura (y aun la Didáctica de la lengua) es una cuestión de escuela primaria y, por ello, sin la categoría académica pertinente, asunto del que por otra parte se sustraerían, ingenuamente, las Enseñanzas Medias en función de la mayor edad de los alumnos que cursan esos niveles. A raíz de esto, y por el hecho de existir una rama de la literatura, la Literatura infantil, relacionada con las tempranas edades, se ha identificado erróneamente Didáctica de la literatura con enseñanza de la literatura infantil. Con ello no se hace más que insistir en la confusión que comentábamos antes, es decir, de la misma forma que la ciencia literaria proporciona una parte sustancial de la fundamentación teórica de la Didáctica de la literatura, la literatura infantil, que es una parte más de la literatura y, como tal, participa de aquellos presupuestos científicos, debe contar, al igual que ésta, con unas bases metodológicas para ser correctamente enseñada. De ese aspecto se ocupa la Didáctica de la literatura y, para atajar la confusión, tendríamos que hablar, en todo caso, de «Didáctica de la literatura infantil», lo que nos parece una excesiva delimitación. A la misma edad un niño puede estar potencialmente preparado para leer *Las aventuras de Huckleberry Finn* (un clásico de la literatura infantil y juvenil, sin tener en cuenta las intenciones del autor) o *El Lazarillo de Tormes* (otro clásico, pero esta vez no adscrito a la historia de la literatura infantil). El profesor debe conocer las dos obras —en virtud de su dominio de la ciencia literaria—, pero también qué mecanismos necesita poner en marcha para que el chico se inicie en su lectura y disfrute con ella —gracias, en este caso, a los fundamentos metodológicos.

III. Sobre los fundamentos literarios

1. Una vez que hemos marcado someramente algunos de los límites de la Didáctica de la literatura, es preciso entrar de lleno en aquellos aspectos de la ciencia literaria que confluyen en la formación del docente de esa disciplina. Estos aspectos, hasta ahora, se han dado por sobreentendidos, y su desconocimiento ha hecho que los avances didácticos no vayan por una senda firme³.

³ El recorrido que vamos a iniciar tan solo pretende resaltar aquellas teorías que pueden concretar en trabajos de Didáctica de la literatura; obviamente, al abordar una panorámica, no es nuestra intención por menorizar en cada una de estas teorías, por lo demás sobradamente conocidas por todos, sino poner en evidencia aquello que fundamenta el trabajo del didacta de modo particular. Por otra parte, en muchas ocasiones estudios que relacionan la ciencia literaria con la Didáctica de la literatura han profundizado casi exclusivamente en una sola vía, y han dejado el otro aspecto —la didáctica— como una cuestión meramente decorativa. Por ello, abogamos por futuras profundizaciones en ambos aspectos a la vez. Lo que prima en nuestro trabajo es, por razones de espacio, una voluntad abarcadora y una claridad expositiva de todo este asunto.

Pero antes de seguir es necesaria otra aclaración que, aunque pueda parecer obvia, debemos tener en cuenta. Intentaremos trazar algunas líneas fundamentales en lo que respecta a los docentes en Didáctica de la literatura, y en ningún modo debe confundirse esto con todo lo que a su vez debe fundamentar el trabajo de los profesores de literatura en las etapas no universitarias de la enseñanza, quienes tendrán en su momento que seleccionar de lo aprendido todo aquello que necesiten en su práctica docente. Sin embargo, el trabajo de éstos, por ser espejo continuo de la labor de aquéllos, será referido constantemente en las líneas que siguen.

2. Según se hayan inclinado los estudios críticos por alguno de los tres componentes básicos del modelo de la teoría de la comunicación, nos hemos encontrado con diferentes orientaciones teóricas sobre el hecho literario. A grandes rasgos, si la atención prestada al fenómeno artístico que nos ocupa se centra sobre el *emisor*, es decir, sobre todas las circunstancias que rodean a éste tales como los aspectos biográficos, el momento histórico en que se escribe la obra, así como la relación que se pueda establecer entre ésta y otras creaciones en virtud de las diversas corrientes histórico-estéticas, nos encontramos ante modelos que vamos a denominar historicistas. Sin embargo, si el *mensaje* pasa a ocupar el centro de la atención y se dejan, en un segundo plano, todas aquellas cuestiones que no tengan relación directa y vinculante con el *texto*, que será, en consecuencia, el principal objeto de estudio, nos encontraremos ante las diversas corrientes inmanentistas⁴. Por último, cuando la preeminencia en el estudio venga dada por el *receptor* y su mayor o menor vinculación al texto literario, estaremos ante lo que comúnmente se ha venido a denominar *estética de la recepción*. Sin ánimo de agotar las múltiples posibilidades de trabajo que aportan estas orientaciones, es necesario resaltar las que nos parecen más relevantes⁵.

3. Indudablemente en el origen decimonónico de los modernos estudios literarios, la historia y la crítica literarias manejaban presupuestos casi idénticos. Lejos de insistir en los consabidos perjuicios que para la enseñanza de la literatura ha tenido el enfoque tradicionalista, bien es verdad que son muchas las aportaciones que se pueden extraer para la labor docente⁶. Además, ya no se entienden estos estudios simplemente como recopilación y sistematización de datos históricos, de crucial importancia, por otro lado, para el conocimiento de la literatura como fenómeno cultural. Desde nuestra óptica, debemos incluir aquí determinadas escuelas de análisis psicológico y sociológico que ofrecen en muchas ocasiones herramientas de exégesis literaria útiles al menos para fundamentar el trabajo de selección de textos del futuro docente. Ésta es, pues, la primera implicación didáctica que se puede derivar de la crítica histórica. Sólo convenientemente preparado en esos aspectos, el profesor sabrá seleccionar los textos en función de las edades y los intereses de sus alumnos. Incluso si el sistema de trabajo para enseñar literatura a los chicos sea el más alejado posible de la historia literaria, más complejo será, si cabe, el trabajo previo del futuro profesor, pues éste deberá conocer exhaustivamente el material de trabajo para poder seleccionar de él lo que considere más importante desde el punto de vista de su metodología.

⁴ Denominación elegida para no utilizar impropriamente términos como «estructuralismo», «funcionalismo» o «formalismo», y dada la diversidad y disparidad de escuelas existentes.

⁵ Optamos por el modelo expuesto por considerarlo el más extendido en la actualidad y dada su coherencia. Otro modelo válido a nuestro juicio podría ser el de C. Reis (*Fundamentos y técnicas del análisis literario*, Madrid, Gredos, 1981), que trabaja con tres niveles de análisis: el pretexto, el subtexto y el texto literario.

⁶ Una crítica al modelo historicista la podemos encontrar en J. Sánchez Enciso y F. Rincón, *Los talleres literarios, una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos, 1985.

En segundo lugar, tras un largo período de lógico descrédito del manejo de datos históricos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la literatura, en la actualidad se hace inevitable resurgir algunos de aquellos procedimientos. La figura del autor de la obra debe ser revalorizada en relación a su talante humano. Algunos datos biográficos relevantes y bien dosificados contribuirán, en gran medida, a identificar al autor con su obra, lo cual puede ser gratificante para el alumno si conseguimos hacerlo partícipe de la propia vivencia de ese autor. Para ello contamos con recursos como el cine o los cómics de corte biográfico, por citar sólo algunos ejemplos.

Relevantes aportaciones a los aspectos biográficos, como ya adelantamos, ha hecho la crítica psicológica, cuya importancia en el campo de la Didáctica de la literatura puede llegar a ser, en algunos casos, digna de tenerse en cuenta en la formación del futuro docente. Un ejemplo de ello podría ser el ángulo de visión no convencional que dicha crítica aporta al profesor de literatura ⁷. En cualquier caso se trata de una información más cuyo conocimiento puede resultar complementario para la labor docente.

Una tercera implicación didáctica de la crítica histórica es justamente la imprescindible contextualización de la obra en una época determinada. La teoría literaria aporta aquí el concepto de *periodización*, y no menos trascendencia ha tenido el término *generación*, cuya mal entendida utilidad didáctica necesita una revisión a la luz de las nuevas concepciones de la ciencia literaria, lo que demuestra una vez más el carácter condicionante de ésta sobre la Didáctica de la literatura.

Evidentemente el abordaje del contexto literario tampoco se hará sobre la base de la memorización de datos. Se impone aquí, en nuestra opinión, el trabajo interdisciplinar con otras ciencias como las Sociales o las Naturales, imprescindibles para contextualizar adecuadamente al alumno en un proceso que va desde el descubrimiento de la cultura literaria que lo rodea, hasta el conocimiento progresivo de las manifestaciones supranacionales ⁸. En relación a ello, hay otras dos tendencias críticas útiles para el profesor: la crítica socioliteraria y la literatura comparada. La primera, desarrollada a lo largo del siglo XX desde los trabajos de Lukács y Goldmann, hasta las novedosas aportaciones de R. Escarpit; la segunda, con una trayectoria que se remonta desde principios del siglo XIX y dura hasta la actualidad, en un intento de estudiar el fenómeno literario en sus tensiones locales y universales ⁹.

4. Desde que se publicó el *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure en 1916, toman auge las concepciones inmanentistas no sólo de la lingüística, sino también de la literatura. La consideración del texto literario como una estructura que se significa a sí misma traerá consigo, durante muchos años, el descrédito de la crítica histórica y de la impresionista. Además de todas las aportaciones revolucionarias

⁷ Sobre crítica psicológica se puede consultar el completo trabajo de Anne Clancier, *Psicoanálisis, literatura, crítica*, Madrid, Cátedra, 1976. Resulta ya clásico el trabajo de Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Editorial Crítica, 1977, pero por estar éste centrado en los textos, su inclusión sería más apropiada en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

⁸ Cfr. nuestro trabajo en colaboración «El léxico de la Botánica a través de las letras canarias. Algunos aspectos didácticos», en *Actas del I Simposio Etnobotánica 92*, Córdoba, septiembre de 1992 [en prensa].

⁹ Para un acercamiento general a la crítica socioliteraria que abarque el espectro completo escritor-lector, se puede consultar: J.I. Ferreras *Fundamentos de sociología de la literatura*, Madrid, Cátedra, 1980. Para los presupuestos teóricos de la literatura comparada véase la actualizada perspectiva de Claudio Guillén, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Editorial Crítica, 1985.

que las nuevas corrientes conllevan, una es de capital importancia por su repercusión didáctica: el objeto de estudio no es ya todo lo que rodea a la obra, sino la obra misma. Este hecho, que hoy en día puede parecer excesivamente simple, a principios de siglo no lo era tanto, pues lo que imperaba era la biografía y la historia. Por otro lado, también debemos en general a las teorías inmanentistas, el sistema de trabajo basado en la estructuración por niveles o planos lingüísticos a la hora de acceder a la esencia del lenguaje literario. Aunque hoy esa sistematicidad, sobre todo para el comentario de textos, nos parezca obvia, sólo se ha venido haciendo esto de manera rigurosa desde comienzos del presente siglo con los formalistas rusos. El propio nacimiento de una disciplina como la Fonología ha sido decisivo en relación a esto.

En un plano más concreto, las diversas teorías aquí englobadas ¹⁰ han ofrecido distintos modelos de análisis textual que, en muchos casos, se traducirían en la enseñanza en los diferentes tipos de «comentario de textos», convertidos con el excesivo uso en instrumentos cuya primigenia adscripción a una u otra corriente sería difícil de dilucidar. Evidentemente no se comentará de igual forma un texto si partimos de la teoría formalista, de la estilística, de la crítica lingüística o, incluso, de la semiótica, pues cada una de esas teorías fundamenta de diferente manera su práctica analítica.

5. Los descubrimientos de la escuela formalista rusa tienen inmediatas repercusiones para la Didáctica de la literatura. No hay investigador de esta área que no esté endeudado de alguna manera con trabajos como *Morfología del cuento*, de V. Propp ¹¹. Veamos detalladamente algunas de las aportaciones del formalismo y su concreción en la Didáctica de la literatura.

La revolucionaria formulación que diferencia el lenguaje cotidiano —no autonomía del signo lingüístico, cuya función es eminentemente comunicativa— del lenguaje literario —el signo lingüístico es autónomo y la función comunicativa pasa a un segundo lugar— es uno de los pilares básicos. Si nos referimos, además, a la *función poética*, específica según Jakobson del lenguaje literario, podemos concluir que la enseñanza, a partir de esos presupuestos, tendrá que considerar el hecho literario como un producto lingüístico diferente del lenguaje habitual. Se evita así, en el terreno didáctico, cualquier concepción exclusivamente utilitaria de la literatura, incluida la tentación de usarla prioritariamente como modelo para estudiar la propia lengua funcional. Didácticamente ya no se podrá concebir la enseñanza de la literatura exclusivamente para *eleva el lenguaje de los alumnos*, como tradicionalmente se hacía, sin que esto quiera decir que secundariamente se tenga como objetivo.

Una vez que se ha puesto de relieve la peculiaridad de la lengua poética, lo que interesa es desentrañar qué mecanismos la constituyen.

De entre los conceptos manejados por los formalistas rusos, uno cobra especial importancia a la hora de enseñar literatura. Se trata del concepto de “extrañamiento” (*ostranenie*). La percepción corriente y continuada de los objetos hace que pasen desapercibidos ante nuestros ojos gracias a un proceso de “automatización” de la realidad. Para combatir esa normalidad, característica del lenguaje cotidiano, la lengua poética utiliza el recurso del extrañamiento, mediante el cual se intenta conseguir un revulsivo

¹⁰ Nos vamos a referir primordialmente al formalismo ruso, la estilística, la «nouvelle critique» francesa y la semiótica. No vamos a abordar el «New Criticism» norteamericano pues creemos que su peso en los ámbitos educativos españoles ha sido mucho menor en relación a las otras corrientes críticas.

¹¹ Autor que, aunque no formó parte de la escuela formalista rusa, dejó una honda huella en los estudios de dicha corriente crítica.

de la percepción convencional. Este procedimiento nos servirá para trabajar en los alumnos la *competencia literaria*, pues es algo que incide directamente en la enseñanza del lenguaje literario y descubre una de sus claves.

Una vez que se enumeren y estructuren los elementos constituyentes del texto literario, es preciso determinar qué función ejercen dentro de esa estructura. Ya no interesarán, por tanto, los recursos en sí, sino las diferentes funciones que un mismo recurso puede desempeñar en obras distintas. Hacer que el alumno descubra las diferentes funciones de los elementos constitutivos del texto poético es una forma eficaz de asimilar el lenguaje literario.

Otra aportación del formalismo ruso es en relación al problema de los «géneros literarios». La relativización propuesta por esa escuela, es decir, la multiplicidad de criterios posibles para clasificar la literatura, hace que los patrones rígidos de la herencia aristotélica pierdan valor. Según la época se podrán definir distintos subgéneros que, por diversidad y por contraste, ayudarán a inculcar estas diferencias básicas en el alumnado desde la enseñanza primaria, a través del descubrimiento de los procedimientos literarios implicados en cada caso. Así, si convenimos en aceptar un primer nivel de clasificación (narrativa, lírica y drama) haremos experimentar al alumno cada procedimiento para inferir cada uno de los subgéneros correspondientes. Así, por ejemplo, a través de los procedimientos narrativos, se podrían asimilar conceptos como novela, relato corto o cuento. O en un segundo nivel, novela negra, policiaca, rosa, etc.

En fin, las aportaciones del formalismo ruso a la Didáctica de la literatura pueden ser innumerables. La especial atención prestada por ellos a temas como la versificación, la pertinencia del ritmo y la rima, o la diferenciación entre trama y argumento, así lo demuestran.

Lejos de estar superadas las tesis formalistas, la moderna crítica literaria francesa —hacia los años 60—, de la mano de Roland Barthes y Tzvetan Todorov, entre otros, recupera y reformula muchos de los preceptos establecidos por la escuela rusa, con una notable influencia del existencialismo sartriano y de la sociología de la literatura de R. Escarpit. Es entonces cuando conceptos como *función* y *estructura* se incorporan plenamente a los medios educativos, y ya a partir de los años 70 se debatirá en Francia la cuestión literatura y enseñanza, con trabajos como el coordinado por Doubrovsky y Todorov, *L'enseignement de la Littérature* (1971), y el volumen con el mismo título que recoge diversas ponencias a un simposio sobre la enseñanza de la literatura (1975)¹². En España la polémica queda recogida por Lázaro Carreter en *Literatura y educación*, libro en el que se reúnen diferentes opiniones de profesionales y personas de la cultura¹³. No olvidemos, por otra parte, que es en esta época de replanteamientos didácticos cuando la técnica del comentario de textos cobra mayor auge.

6. Desde el momento en que los estudios literarios se orientan hacia el análisis concreto de recursos estilísticos, que relacionan el texto en sí con el psiquismo del autor o la mentalidad de una época, estamos ante la crítica estilística. Ésta, de muy diversas orientaciones, alcanza su pleno auge con el idealismo estilístico de Karl Vossler y Leo Spitzer. En España, los principales representantes han sido Dámaso Alonso y Amado Alonso. El puente tendido por estas escuelas entre la lingüística y la litera-

¹² S. Doubrovsky y T. Todorov (eds.), *L'enseignement de la Littérature*, Paris, P.L.O.N., 1971; y M. Mansuy, *L'enseignement de la Littérature*, Paris, Nathan, 1977.

¹³ F. Lázaro Carreter, *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974.

tura hace que, desde la perspectiva de nuestro trabajo, las valoremos en su justa medida. En primer lugar, gracias al método de análisis estilístico, los alumnos pueden *descubrir* toda una serie de indicios más o menos evidentes encaminados a la *interpretación* de la obra. De la misma manera, con el aislamiento y posterior ensamblaje de todos aquellos elementos de estilo considerados pertinentes, estaremos insistiendo en un método inductivo-deductivo, muy apropiado para el acercamiento del alumno al texto literario.

La huella de la estilística en la práctica del comentario de textos en España ha sido decisiva, sobre todo a partir de la exposición ya clásica de Dámaso Alonso en *Poesía Española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*¹⁴.

Aunque en muchos casos la crítica estilística se haya traducido en el ámbito educativo en una clara tendencia a la memorización de los más diversos conceptos de estilo, bien es verdad que la introducción del alumno en los diferentes recursos literarios, con una adecuada metodología basada en la práctica inductiva, contribuirá en gran medida a la asimilación del lenguaje literario como distinto al ordinario. Una alternativa en ese sentido podría ser la propuesta del grupo francés O.U.L.I.P.O., cuyo miembro más destacado, Raymond Queneau, escribiría un texto de inevitable referencia para la Didáctica de la literatura, *Ejercicios de estilo*¹⁵, paradigmático de lo que puede ser un manual práctico *sui generis* desde una fundamentación estilística.

Mención aparte, por encontrarse a caballo entre la crítica estilística, el estructuralismo y la semiótica, y por tratarse de una teoría muy sugerente para la didáctica de la literatura, debemos estudiar el pensamiento de Michael Riffaterre. Partiendo de la concepción jakobsoniana de la lengua poética como desvío de la lengua natural, Riffaterre describe los dos procesos de recepción de la obra literaria. En un primer momento el lector, en virtud de su *competencia lingüística*, capta lo que el texto dice superficialmente, en un nivel estilístico sencillo: es justamente el "sentido" de ese texto. Pero para desentrañar lo agramatical de un texto es necesario descubrir el significado del mismo (la *significancia*), dentro de un proceso semiótico, y reducirlo a unas unidades de significado llamadas "hipogramas". En este caso el lector está ejerciendo su *competencia literaria*¹⁶. El proceso empleado por el lector para desentrañar el significado profundo del texto abarca aspectos que van desde una primera lectura "normal", en la que se empiezan a desentrañar las transgresiones de la norma, hasta el desvelamiento de las unidades de contenido esenciales que aparecen en el texto, y que vienen dictadas por esas transgresiones. Esas unidades de sentido serían los hipogramas. Y finalmente, una vez puestas en evidencia esas especificidades del poema —correlatos entre los niveles gramaticales de la lengua y la semántica propiamente dicha— podríamos establecer un hilo conductor, un término o enunciado susceptible de generar nuevamente el poema. La determinación de esas unidades de significado esenciales puede servir, didácticamente, para trabajar la lectura comprensiva.

Las teorías de Riffaterre con proyección didáctica no se acaban ahí, pues para este autor es de capital importancia para desentrañar el significado de la obra su relación

¹⁴ Madrid, Gredos, 1950 (1ª ed.).

¹⁵ R. Queneau, *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 1987, en torno al O.U.L.I.P.O. se puede consultar: M.D. Aguilera, "O.U.L.I.P.O. La máquina de la infinita literatura", en *Quimera*, nº 15, Madrid, enero de 1982, pp. 8-10. Véase también la interesante lectura que hace Genette de dicho libro desde la intertextualidad, prueba de la utilidad didáctica de este texto desde diversas perspectivas teóricas (G. Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989).

¹⁶ Véase *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil, 1978.

con la obra literaria anterior. En este sentido se establece un vínculo con los procesos intertextuales propuestos, primordialmente, por Genette. Los más recientes trabajos de Riffaterre analizan desde esa perspectiva no ya la poesía, sino el texto en prosa ¹⁷.

7. Antes de pasar al conjunto de teorías semióticas, debemos considerar algunos aspectos de la crítica estructuralista francesa, de cuyos avances narratológicos se hace eco hoy la Didáctica de la literatura. El modelo lingüístico es, para esta corriente, la referencia obligada, y la sintaxis, específicamente, modelo para las reglas narratológicas. De ahí que se haya hablado de sintaxis narrativa, y que prevalezca nuevamente el concepto de *función*. Por eso, en la tarea de desentrañar el significado de una obra, Todorov hablará de unidades o niveles como la proposición, la secuencia o el texto, y de igual manera un autor como A.J. Greimas ¹⁸ se referirá a las oposiciones de actantes (en relación a sus funciones en el relato) como son: sujeto/objeto, remitente/destinatario, y colaborador/oponente, en clara deuda con las teorías de Propp.

La obra de G. Genette por esa época aporta, entre otros muchos aspectos, la sólida distinción entre historia (*histoire*), discurso (*récit*) y narración, conceptos hoy imprescindibles para hacer entender al alumnado en su justa medida el eje narratológico del relato, de mayor complejidad didáctica que el eje espacial y temporal ¹⁹. De ahí la distinción elemental que se plantea Genette a propósito del punto de vista, y que, en la práctica docente, nos llevará a clarificar las diferencias entre autor, narrador y personaje.

8. Fuertemente emparentada con la «nouvelle critique» francesa, y a la luz de los avances de medio siglo de crítica literaria, la semiótica empieza a tener importancia en diversos países hacia la década de los 70.

Sin abandonar el estudio inmanente de la obra literaria, la consideración de la literatura bajo el prisma de la *teoría general de los signos*, diversifica el campo de acción de la crítica literaria, que tendrá que abordar el hecho literario desde el punto de vista de la categoría artística ²⁰.

Dicha concepción de la literatura en el marco de estudio de las artes, cuyos precursores fueron los formalistas rusos, permitirá abordar, por un lado, las relaciones del arte en general con otros sistemas de signos y, por otro, las particularidades del lenguaje literario frente a otros similares como el de la música o la pintura. La consecuencia inmediata en el terreno didáctico es la *necesidad de trabajar en el aula de forma interdisciplinar*. Las teorías que insertan el estudio de la literatura en el ámbito general de la cultura y que tienen repercusiones inmediatas para la Didáctica de la literatura, son las formuladas por los semióticos de la Escuela de Tartu, especialmente por I. Lotman y B. Uspensky.

¹⁷ Véase *Fictional Truth*, John Hopkins University Press, 1990. La claridad y coherencia de la obra de M. Riffaterre hacen que su pensamiento vaya adquiriendo gran prestigio en ciertos países, incluso en relación al problema de la enseñanza literaria. Para el crítico norteamericano Paul de Man (*La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990, p. 48.), el autor de origen francés «ha conseguido enfrentarse instructivamente a algunas de las más poderosas construcciones teóricas de la teoría lingüística y, en el curso de ello, ha desarrollado lo que es probablemente el modelo didáctico más fiable del que se dispone en este momento para la enseñanza de la literatura, independientemente del período o la lengua».

¹⁸ Aspectos reflejados desde un punto de la vista práctico, a partir de un texto de Maupassant, en *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*, Madrid, Paidós, 1993 (2ª ed.).

¹⁹ Véase sobre todo *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, y las reformulaciones contenidas en *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983.

²⁰ M.E. Barroso, *op. cit.*, p. 112.

Concretamente la postura de Lotman, dentro de su complejidad, no deja de ser significativa. Diferencia este autor entre *lenguajes naturales* (ruso, inglés, etc.), *lenguajes artificiales* (p. ej. las señales de tráfico), y *lenguajes secundarios* de comunicación o sistemas de *modelización secundaria*, dentro de los que estarían todas las artes, incluida la literatura, puesto que se trata de «estructuras de comunicación que se superponen sobre el nivel lingüístico natural [...] y se construyen a ‘modo de lenguas’»²¹. Sobre la base de esta formulación teórica que relaciona la literatura con el resto de las artes dentro de un sistema semiológico propio, tendremos que considerar la lengua poética no ya como una desviación del lenguaje natural, sino como un lenguaje sustancialmente distinto

Se podrá concluir, obviamente, que concebir el estudio de la literatura dentro de un sistema general de significación artística, hará que el alumno la perciba como un hecho totalmente independiente pero relacionado con las demás artes. Esta autonomía contribuye en la práctica, por supuesto, a que también se disocie lo que es una *utilización correcta del lenguaje*, de lo que sería un *uso creativo* del mismo (cfr. § III,5). Lo primero imperó, hasta no hace mucho, en la enseñanza de la literatura. La segunda concepción parece, en la actualidad, inseparable de los fines de la Didáctica de la literatura.

Además de esta teorización sobre el lenguaje artístico, los estudios de Lotman van encaminados a desentrañar la ideología del texto como manifestación determinada de una cultura. Esa plasmación que la obra literaria hace del mundo exterior será, sin duda, un punto de referencia para acercarnos a ella desde la perspectiva de la enseñanza, pues podemos apreciar en qué medida un objeto finito (que es el propio texto de la obra) representa (o modeliza) un objeto infinito (que es la propia realidad). Se supera así el inmanentismo cerrado y se abre un camino más práctico para el estudio de la obra literaria. A la vez que se matiza el análisis inmanente se pone énfasis en que la literatura es un sistema de comunicación, aspecto hoy insoslayable en las más actuales corrientes didáctico-literarias. Tal como señala C. Segre, «la semiótica ha renovado el hecho de hacer crítica; también puede renovar la manera de enseñar literatura»²².

9. Lejos de agotar las posibilidades que nos ofrecen estas teorías para la Didáctica de la literatura, hemos de considerar aquéllas que englobamos en la esfera del *receptor*. Por razones de espacio vamos a centrarnos en las aportaciones de la actual ciencia literaria alemana.

Si bien parece claro que la estética de la recepción ha dado un paso enorme —y definitivo— al integrar en los estudios literarios con plena entidad al lector, en la Didáctica de la literatura, las aportaciones de estas teorías podrían considerarse imprescindibles desde la perspectiva actual. Debemos referirnos, necesariamente, a las dos orientaciones más representativas de la teoría de la recepción. H. R. Jauss presta especial atención, en principio, al binomio historia literaria/ciencia literaria, e intenta devolver a la primera la entidad que ha ido perdiendo, y elaborar así una “historia de la recepción” en virtud de la cual se le daría importancia al papel que ha venido a desa-

²¹ I. Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982 (2ª ed.), p. 20.

²² Cesare Segre, *Principios de análisis del texto literario*, Barcelona, Crítica, 1985, p. 8. En concreto para la didáctica de la literatura, se puede consultar H. Usandizaga, “Semiótica y teorías de la literatura”, C. Lomas y A. Osoro (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993..

rollar el lector en dicha historia. Ante la lectura de un nuevo texto, éste evoca en el lector un “horizonte de expectativas” que ya le es familiar de otros textos anteriores²³.

Frente a ese “lector real” que construye su horizonte de expectativas, en W. Iser cabe hablar de “lector implícito” en una perspectiva que vuelve a inclinar otra vez la balanza hacia el texto literario. Se trata de un lector presupuesto, del destinatario ideal de un determinado texto. Es el lector el que organiza y reorganiza los diferentes datos que ofrece el texto, el que oscila entre la creación (o recreación) y la “ruptura de ilusiones”²⁴.

Veamos, esquemáticamente, algunas de las aportaciones de estas teorías:

a) Al prestar importancia en el proceso de comunicación al receptor de la obra —el lector—, siendo éste, en nuestro caso, el alumno, estaremos considerando, inevitablemente, sus propios intereses.

b) En consecuencia, se valorará la opinión del *lector-alumno* en su justa medida, lo que servirá, por supuesto, como técnica de refuerzo para su aprendizaje.

c) Lo anterior implica darle más importancia a los hábitos lectores y a la comprensión lectora de lo que hasta no hace mucho se hacía en las escuelas en todos los niveles.

d) De importancia capital es el concepto de «horizonte de expectativas» que implica, según Acosta Gómez, «un sistema de doble naturaleza: las *expectativas codificadas* en cada obra del pasado y las *expectativas de la experiencia vital* del posible lector, que en el acto de la recepción incorpora al texto literario. [...] La interacción de estos dos horizontes constituye el fenómeno que se conoce como *experiencia estética*»,²⁵

e) Gracias a estos modelos teórico-críticos, se puede enseñar al alumno a distinguir entre *criterios de gusto* y *criterios de calidad*.

f) Más que de comentario de textos, podríamos hablar de *recreación de textos*.

g) En la enseñanza de la literatura se podrían integrar, por todo lo anterior, la animación a la lectura creativa y la creación y recreación literarias, que constituyen la otra cara de la moneda de la obra escrita individual. En este proceso globalizador entrarían, a partes iguales, la obra literaria, el profesor y el alumno²⁶.

Aunque podemos enumerar muchas otras aportaciones de la estética de la recepción a la Didáctica de la literatura, creemos que las arriba citadas orientan bastante

²³ Cfr. H.R. Jauss, *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976 (1ª ed.), p. 171 y ss.

²⁴ W. Iser, *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.

²⁵ L. Acosta Gómez, *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid, Gredos, 1989, pp. 155-156.

²⁶ Sobre la importancia de la lectura en la enseñanza universitaria véase Roger Shattuck, «Cómo recuperar la literatura», en *Quimera*, nº 7, Barcelona, mayo de 1981, pp. 38-46. Véase también J. Guzmán Pitarch, «Las teorías de la recepción: su concreción en la Didáctica de la Literatura», *El Guiniguada*, nº 3, vol. 1, Universidad de Las Palmas, 1993, pp. 143-146. Una interesante visión nos la ofrece A. Mendoza Fillola, «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español lengua extranjera», en *Lenguaje y Textos*, nº 3, La Coruña, Universidades de La Coruña y Las Palmas/ S.E.D.L.L., 1991. Sobre aspectos generales de la estética de la recepción pueden consultarse H. Gumbrecht *et al.*, *La actual ciencia literaria alemana*, Salamanca, Anaya, 1971; J.A. Mayoral, *Estética de la recepción*, Madrid, Arco Libro, 1987; y L. Acosta Gómez, *op. cit.*

sobre la importancia de establecer nuevos paradigmas basados en la pertinencia de los distintos procesos de lectura por los que pasa el alumno desde que adquiere el código hasta que termina su formación.

10. Una prueba más del carácter autónomo de la literatura como realidad lingüística, está en el hecho de que todo texto es absorción y transformación de otro. Este concepto, ahora fundamental para el entendimiento de la obra literaria por parte del alumnado como un hecho artístico con entidad propia, se concreta en las teorías de *análisis transtextuales* preconizadas por G. Genette. Esas relaciones transtextuales las clasifica dicho autor en cinco tipos. La *intertextualidad* es la «relación de copresencia entre dos o más textos»²⁷, cuyas realizaciones, desde lo más explícito a lo más abstracto, serían la cita, el plagio²⁸ y la alusión. Una segunda relación se establece entre el texto propiamente dicho y su *paratexto*, que sería, por ejemplo, el título, el prefacio, las notas, ilustraciones, etc. En tercer lugar habría que considerar la *metatextualidad*, que es la «relación que une un texto a otro que habla de él sin citarlo»²⁹. En virtud de la *architextualidad* reconocemos las categorías generales de las que depende cada texto singular, como por ejemplo los géneros literarios. Por último, Genette habla de *hipertextualidad* como toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A (hipotexto). Este último concepto nos servirá para sustituir al de “influencia”, tantas veces manejado en la enseñanza como socorrida explicación de las complejas relaciones hipertextuales existentes en la literatura. Desde aquí ampliamos esta concepción dialógica de la literatura a otros tipos de textos artísticos como una interesante vía para captar los movimientos sincrónicos y diacrónicos del arte de forma global y articulada. La competencia literaria que hemos mencionado más arriba —cfr. las teorías de M. Riffaterre— tiene en la transtextualidad, y en conexión con la estética de la recepción, un nivel más de especificación: el desarrollo de la *competencia lectora* de los alumnos. La otra cara de la moneda estaría en el nivel de la producción de textos. En este sentido, las propuestas de G. Rodari para trabajar el cuento (cfr. “Ensalada de cuentos” o “imitando cuentos”³⁰) son una anticipada muestra de la aplicación didáctica de la transtextualidad cuyos resultados positivos ya se han ido constatando en los últimos años.

11. De entre las nuevas corrientes teórico-literarias no podemos dejar de mencionar la pragmática de la comunicación literaria. Aunque las orientaciones teóricas que confluyen en la pragmática literaria pueden ser diversas —p. ej. las corrientes de la estética de la recepción— en la actualidad podemos incluir en este grupo a aquellas que parten de la aplicación a la literatura de la teoría de los actos de lenguaje de J.L. Austin, y en un ámbito más genérico, a todas las teorías que estudian la literatura primordialmente como acto de comunicación. A partir de ahí se propone nuevamente un giro desde el análisis inmanente del texto literario a la consideración de los procesos de comunicación literaria. Paralelamente, al igual que para otras corrientes críticas coetáneas a ésta, el concepto de ‘literariedad’ propuesto por Jakobson entra en crisis, ante

²⁷ Gérard Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, op. cit., p. 10.

²⁸ El “plagio” desde el prisma de la intertextualidad es, de hecho, un recurso didáctico altamente recomendable, en el plano de la producción de textos, para sensibilizar al alumnado hacia la literatura. Diversas técnicas utilizan este procedimiento para perseguir tal fin y sus resultados pueden ser muy positivos. De entre esas técnicas destacamos el “homosintaxismo” cuya ventaja radica en el manejo de estructuras literarias previas.

²⁹ *Ibid.* p. 13.

³⁰ G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Aliorna, 1991.

la evidencia de la multiplicidad de factores que entran en juego en la comunicación literaria. Factores todos ellos que confieren a la pragmática, en el presente, un gran atractivo para quienes se dedican profesionalmente a la enseñanza. Un ejemplo de ello es la ampliación del campo investigativo propuesto por T.A. van Dijk³¹ desde la noción de 'texto literario' al concepto más abarcador de 'texto', lo que constituiría, según dicho autor, la superación del abismo existente entre la lingüística y los estudios literarios.

Por otro lado, y por vez primera en nuestra opinión, los estudios literarios van ligados a contextos sociales y cognitivos puestos en evidencia en contextos educativos. T.A. van Dijk resalta esto en relación a la necesidad de volver a tomar en consideración los aspectos sociológicos y psicológicos como partes integrantes del proceso de comunicación literaria³².

* * *

Con este breve repaso teórico sobre las bases teóricas de la literatura no pretendemos más que resaltar la importancia que tienen para el profesor de Didáctica de la literatura. Ahora bien, los alumnos universitarios que posteriormente tendrán que enseñar literatura en las aulas, se encontrarán con el dilema de qué metodología utilizar con sus alumnos sin que la asignatura resulte aburrida para unos y otros. El problema se acentúa aún más si pensamos en los niveles educativos, pues a medida que vamos descendiendo se hará necesaria una metodología que integre lengua y literatura. Aunque el problema sea de difícil solución, hoy por hoy se van aclarando algunos puntos que creemos básicos.

IV ¿Por qué vía metodológica optar?

1. La adopción de una u otra corriente teórico literaria, la elección de un punto de vista frente a otro, supondrá una diferente actitud ante la enseñanza de la literatura. Esto corrobora nuestra insistencia del principio: si otorgamos entidad científica a la enseñanza de la literatura, apreciaremos que el núcleo de la Didáctica de la literatura estaría constituido conjuntamente por los paradigmas literarios y didácticos, sin prioridad entre uno y otro³³.

Si participamos de una concepción historicista de la literatura, la enseñanza que de ella hagamos estará mediatizada por dicha concepción. Intentaremos explicar la obra literaria en función de su significado historicista. Si, por el contrario, prestamos atención a la obra en sí, adoptaremos, por ejemplo, los diferentes modelos de comentario de textos para *explicar* o *interpretar* la literatura. La diversidad aquí es palpable según la óptica de cada modelo teórico, como hemos visto en la descripción de cada uno de ellos. Por último, podemos adoptar cualquier método activo de enseñanza —como el de los talleres literarios o las técnicas creativo-recreativas de Rodari— si consideramos

³¹ T.A. van Dijk, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 17.

³² T.A. van Dijk, "La pragmática de la comunicación literaria", en J.A. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco/Libros, 1987, p. 177.

³³ Cfr. E. Martos Núñez (dir.), *Métodos y diseños de investigación en Didáctica de la literatura*, Madrid, M.E.C., 1988, p. 85.

prioritaria la labor de lectura y las relaciones del texto con el lector. En cualquier caso, cada teoría literaria genera y necesita una metodología de enseñanza de la que no se puede prescindir.

Tanto los métodos historicistas, como los del comentario de textos y los métodos activos tienen sus defensores y detractores, y sólo dejan de ser válidos, en principio, si no tienen una fundamentación teórica básica. Por eso tampoco se podrá afirmar taxativamente que el modelo de comentario de textos sea erróneo en sí. Sí lo será cuando, como se ha venido haciendo en muchos lugares, se realice sin ningún tipo de criterio científico, es decir, sin considerar al público al que va destinado, el tipo de obra que se comente, o la tendencia teórica de la que provenga. De igual modo, si intentamos aplicar una metodología activa sin el adecuado conocimiento de los presupuestos didáctico-literarios que la sustentan, quizá incurramos en el clásico error de las *recetas* de enseñanza, tan perniciosas en cuanto a que no ofrecen soluciones sistemáticas a los diferentes problemas.

En el caso de los docentes de literatura en los diferentes niveles de la educación obligatoria y el bachillerato, es lícito que opten por una determinada fundamentación teórica para desarrollar su asignatura. Pero para que ello sea posible, en la formación inicial de dicho docente, el profesor de Didáctica de la literatura debe procurarle una preparación lo más completa posible, con un alto grado de eclecticismo. Esto implica también no sólo hacer un recorrido sobre las aportaciones que cada modelo teórico haya hecho a la Didáctica de la literatura, sino intentar traducir éstas en ejemplos prácticos suficientemente ilustrativos. De esta manera estaríamos trabajando sobre la base de dos ejes: en el primero de ellos se encontrarían los presupuestos teórico literarios de la Didáctica de la literatura, es decir, todos aquellos adelantos que podemos tomar de la ciencia literaria para fundamentar nuestra asignatura. En el segundo de los ejes tendríamos que colocar la concreción de esas teorías desde el punto de vista metodológico. En la integración de ambos ejes es donde el alumno universitario logrará aunar la teoría y la praxis de forma significativa. Evidentemente esto sólo será posible si a su vez dicho alumno cuenta con el sustento de asignaturas básicas como Teoría e Historia de la literatura, por un lado, y Didáctica General, por otro.

Así, la validez de las diversas estrategias metodológicas, desde las más tradicionales a las más actuales, vendría dada por su adscripción a un modelo didáctico amplio, con inclusión de las diversas corrientes constructivistas.

2. De todo lo dicho se deriva una segunda apreciación que creemos fundamental. Si hemos insistido en la necesidad de delimitar, desde el punto de vista de la docencia universitaria, el campo de la Didáctica de la literatura como algo distinto de la Didáctica de la lengua, cuando descendemos al terreno práctico cabe hablar, *necesariamente y desde un punto de vista metodológico*, de una integración lengua-literatura. Muchos de los objetivos de la enseñanza de la lengua y la literatura son concomitantes y, por ello, precisan una interacción continua, máxime si nos referimos a la Educación Primaria. Esto obliga al docente de Didáctica de la literatura a considerar, constantemente, los aspectos de lengua, porque no con otra materia prima se construye la literatura y es justamente en ella donde la lengua tiene su máxima realización.

Esta perspectiva integradora, por tanto, estará siempre entre los objetivos planteados para las aulas universitarias: si en ellas intentamos reproducir, mediante ejercicios prácticos, las diversas situaciones de aprendizaje que se puedan dar en el trabajo con la literatura en el mundo de la enseñanza, es lícito establecer necesarios puentes entre aspectos de expresión y comprensión escrita y literatura, así como tener presente siem-

pre la cuestión de los niveles —o las edades— en la proyección didáctica de los futuros docentes.

Y con ello cerramos el círculo que abríamos al principio. Es difícil que el niño o el joven capten la esencia del hecho literario en sí mismo. Pero también lo es que domine el armazón que le sirve de soporte: la lengua escrita.

Por tanto, si convenimos en aceptar la lectura y la escritura como destrezas lingüísticas básicas para abordar la literatura, la Didáctica de la literatura presupondrá, a su vez, una eficaz didáctica de la escritura y de la lectura. Sin embargo, proponemos una ampliación de las destrezas básicas a un nivel secundario, el de las destrezas de *comprensión y expresión —o producción— literarias*. Este nuevo concepto nos parece fundamental para una teoría general de la Didáctica de la literatura basada en principios de metodología activa.