

# TEORÍA LITERARIA E DIDÁCTICA DA LITERATURA. CONSIDERACIÓNS DESDE A PERSPECTIVA GALEGA

*Benito SILVA-VALDIVIA*

I.C.E da Universidade de Santiago

Pretendo nesta comunicación realizar unha reflexión sobre a teoría literaria e a didáctica da literatura no Ensino Secundario e sobre algúns problemas específicos que se presentan no ensino das literaturas en linguas non normalizadas socialmente.

E, posto que estamos en período de Reforma Educativa, parece inevitable que esta reflexión comece por facerse eco do desacougo manifestado por moitos estudiosos e ensinantes de literatura diante do suposto relegamento que se fai da mesma nos futuros currículos escolares.

En primeiro lugar cómpre dicir que esta actitude defensiva non é nova, senón que vén sendo algo habitual cada vez que se formula algunha nova proposta de plans de estudos. Tense sinalado en distintos lugares; pero, por non sairmos do ámbito no que nos atopamos hoxe, podemos lembrar que vai agora para catro anos, nesta mesma cidade e no marco do **I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e da Literatura**, o profesor Francisco Rincón destacaba este feito, facendo referencia puntual a distintas voces críticas que se manifestaran sistematicamente neste mesmo sentido en relación coas reformas educativas que se realizaron ó longo deste século (Rincón Ríos, 1991:385 ss.).

Sen pretender entrar polo miúdo na cuestión, por non ser obxecto desta comunicación, convén no en tanto sinalar que este suposto arredamento dos estudos literarios vai case sempre ligado a unha nova conceptualización dos mesmos e, en consecuencia, a un reformulamento do que se ha de entender por literatura e por literariedade. Citemos, como simple exemplo, un dos casos máis relevantes: Hai agora vinte anos, Lázaro Carreter manifestaba publicamente a súa preocupación polo lugar que se lle asignaba á literatura na Reforma de 1970:

*“En los planes de estudios que han sustituido a la ya extinguida Enseñanza Media, la literatura ha pasado a un lugar secundario, de **partenaire** entre elegante y frívola de otras materias que se juzgan fundamentales (...); desde los puestos de decisión política se da por clausurada una larga etapa de la historia de la educación que atribuía a los estudios literarios la máxima capacidad civilizadora... (Lázaro,1973:8)*

Pero este mesmo autor procura máis adiante unha explicación á decadencia en que caíron os estudos literarios na práctica didáctica que se viña facendo desta disciplina: rutinaria, anecdótica, como un mero inventario de datos e carente dunha crítica “*que salga de las propias prisiones y que trate de inquirir qué significan los textos en la vida de la comunidad*”. (Lázaro, 1973:15)

Estas consideracións facíaas o profesor Lázaro Carreter como introducción a unha mostra antolóxica de comentarios de texto e en apoio da virtualidade explicativa desta técnica. Desde entón foron moitos os que disentiron da bondade didáctica do *comentario* nestes niveis de ensino, propuxéronse novas alternativas, iniciáronse novas experiencias e dinamizouse de xeito considerable o ensino da literatura. Ofrécense, pois, diversas alternativas metodolóxicas que haberá que valorar convenientemente; pero, para iso, cómpre saber en qué bases teóricas se sustentan e se resultan adecuadas ós obxectivos que se buscan. Vexamos brevemente estas cuestións referidas especialmente a situacións lingüística e culturalmente non normalizadas.

## TEORÍA LITERARIA E DIDÁCTICA DA LITERATURA

Pode resultar unha obviedade, pero non me parece que resulte superfluo lembralo: non se pode confundir a **teoría literaria** coa **crítica** de obras concretas, e ningunha delas coa **didáctica da literatura**.

Como indica Mignolo (1983:19), a **teoría** ocúpase dos principios xerais, da *comprensión teórica* e relaciónase cunha *comunidade científica*; mentres que a **crítica** oríentase á interpretación de obras particulares, á *comprensión hermenéutica*, e relaciónase cunha *comunidade interpretativa*. Evidentemente as **teorías** confróntanse e verifícanse en textos concretos, e a **crítica** débese basear en principios xerais; pero isto non impide que os seus obxectivos sexan primariamente independentes e as perspectivas en que se sitúan sexan tamén dispares: a teorización e a interpretación.

Pola súa banda, a **didáctica da literatura** debe, con moita máis razón aínda, definir un espazo propio. Os seus obxectivos son educativos e ven dictados por demandas sociais e por principios psicopedagóxicos tanto ou máis ca pola propia estrutura disciplinar; e os métodos deben supeditarse a eses obxectivos e non converterse en valores autónomos e de rango superior.

Pero, sentado este principio de non supeditación apriorística, cómpre sen embargo sinalar a necesidade dunha comunicación entre **teoría literaria** e **práctica educativa**.

Relevantes teóricos da literatura ten sulñado nos últimos tempos a conveniencia de desenclausurar a ciencia literaria e vertela cara ós problemas da docencia. Darío Villanueva indicaba recentemente (Insula 552:1): *“la tarea prioritaria (dos teóricos da literatura) es la de contribuir a través de la docencia y de la investigación al anudamiento de esa cadena que, tanto desde la teoría literaria y la crítica de obras concretas en ella fundamentada como desde la comparación de las diferentes literaturas, debe extenderse hasta la didáctica de las mismas”*.

E este mesmo autor sulña a opinión dun colectivo de estudiosos de distintos países en resposta a unha enquisa realizada pola revista **New Literary History** que vai nunha liña semellante e que el resume como *“una concepción de la ciencia literaria como un área interdisciplinar, urgida por la exigencia de su aplicación a la docencia y el análisis de los textos, necesitada de la máxima coherencia y simplicidad en sus planteamientos, como rechazo del narcisismo teórico y la eutrapelia metalingüística que tanto ha perjudicado su credibilidad”*.

E, se desde a perspectiva dos teóricos parece que se renuncia a un arredamento esclerotizador, parece claro tamén que o didacta da literatura non pode traballar de costas á investigación literaria. A súa práctica escolar ten que se basear, para ser rigorosa e coherente, en paradigmas de interpretación e de análise do fenómeno literario; pero estes modelos son diversos e supeditados ó devir histórico, e o éxito estará en saber situarse naquela perspectiva que garanta mellor a consecución dos obxectivos educativos que unha determinada sociedade lle asigna ó ensino da literatura nunha etapa educativa concreta.

Para isto pode resultar clarificador apuntar algúns rasgos dominantes na actual **teoría literaria**. Graciela Reyes (1989) destaca o seu carácter **plural** (non hai unha teoría, senón diferentes teorías) e a tendencia a unha **expansión interdisciplinar**; e, por outro lado, afirma a crise de conceptos ata hai algún tempo case venerables como o de **literariedade** (*es una noción sin vigencia alguna, pues ya no se acepta que la literatura sea lingüísticamente autónoma* / p. 21); ou o de **tradición literaria** (*están en entredicho los valores culturales que sostienen todo el edificio, los estudiantes de literatura se niegan a aceptar los criterios con que se seleccionan las obras maestras... / p. 22*). Pero esta mesma crise é a que está permitindo esa pluralidade de enfoques actuais, a superación da análise formalista e do cientifismo de base lingüística, e a preocupación pola dimensións semántica do texto literario ou polos problemas de produción e recepción dos discursos; en suma, pola súa dimensión comunicativa e pragmática. É dicir, a reflexión literaria vólvese interesar pola linguaxe, pero entendéndoa como uso, como enunciado ou discurso orientado socialmente.

É necesario, xa que logo, que definamos antes de nada cál é o papel da literatura no Ensino Secundario, qué finalidades educativas debe cumprir, a qué tipo de aspectos formativos debe atender tendo en conta as demandas da sociedade e as características evolutivas do propio alumno. Será despois de decidir todo isto cando poidamos valorar en qué sentido nos serven unhas determinadas teorías literarias e cales son os métodos máis axeitados.

## OBXECTIVOS E PAUTAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

O debate sobre a didáctica da literatura no Ensino Secundario tense centrado en aspectos metodolóxicos, e por iso se foi pasando da devoción polo **comentario de textos** ó seguidismo imposto pola moda do **taller** ou á obsesión por atopar técnicas efectivas na **animación á lectura**. Pero a verdadeira discusión, o prioritario na secuencia lóxica da reflexión didáctica non é saber cómo conseguir algo, senón qué queremos conseguir. E o problema está en que, presionados polas urxencias do momento e polas grandes transformacións sociolóxicas que se están a producir na composición das aulas deste nivel educativo, a preocupación básica dos profesores é atopar algún procedemento que permita recuperar o interese do alumno.

Este é o punto de partida para a posta en marcha por parte de moitos profesores da experiencia dos **talleres literarios**, como se pode apreciar, por exemplo, nas publicacións de reflexión teórica de autores como Sánchez-Enciso e Rincón Ríos (1985 e 1987). Evidentemente esta é unha cuestión a ter en conta; pero entendo que na selección do que se ha de ensinar/aprender teñen que intervir outros criterios, amais dos motivacionais.

Se nos remitimos ós documentos curriculares que regulan a Área de Lingua e Literatura, observamos que se deixan abertas distintas opcións metodolóxicas, pero que hai unha filosofía de fondo bastante clara que se remite a unha concepción comunicativa e pragmática da lingua e da literatura e a un obxectivo básico para toda a Área: conseguir que os alumnos ó rematar este nivel educativo sexan quen de producir e interpretar correcta e adecuadamente mensaxes servidas en distintos códigos, construídas en diferentes situacións comunicativas e que obedezan a intencionalidades tamén diversas; é dicir, que sexan comunicativamente competentes.

Este enfoque obriga a entender a competencia literaria como unha compoñente da competencia comunicativa dos alumnos, que mellora os seus recursos expresivos e que amplía o seu universo cultural, e que se traduce, en termos do Deseño Curricular Base, en tres capacidades fundamentais: **ler con fluidez, comprensión e actitude crítica; coñecer e interpretar o patrimonio cultural; e estimular unha práctica literaria propia**.

As consecuencias no tocante á fundamentación teórica e á metodoloxía didáctica poderíamolas resumir do seguinte xeito:

### **1. Os estudos literarios non hai por qué concebilos como algo separado dos estudos lingüísticos.**

Afirmaba Coseriu xa no ano 1984, cando se empezaban a besbellar os rudimentos da Reforma que a linguaxe e a literatura constitúen unha forma única de cultura e que non hai por qué xustificar que se ensinen conxuntamente, senón que o que habería que explicar é por qué se deberían ensinar por separado (Coseriu, 1987:14 ss.). O traballo escolar coa literatura deberá contribuir, xa que logo, a ese gran obxectivo competencial, procurando que os alumnos acaden as habilidades necesarias para relacionarse de xeito suficientemente autónomo, como receptores e como emisores, co feito literario.

**2. O labor didáctico deberase organizar con e sobre textos, sobre producións literarias, buscando un achegamento ós mesmos que capacite ó alumno para a súa interpretación crítica e que ó mesmo tempo estimule a súa afición pola lectura literaria extraacadémica.**

Significa isto que cómpre dotar ó alumno dun mínimo aparato crítico, pero non con valor autónomo, senón ó servizo da comprensión textual; seleccionar adecuadamente as lecturas para que cumpran esa función básica de *crear “letraferidos”, lectores competentes e adictos de textos literarios* (Cao, R.G.E. nº 15); e facer uso das oportunas estratexias de animación. É dicir, entender a teoría como subsidiaria dunha práctica comprensiva e creativa, tendo presente que, o mesmo que a lingua non se debe confundir coa gramática ou coa lingüística, a literatura tampouco se pode identificar coa ciencia literaria.

**3. O exercicio hermenéutico a que nos referimos no apartado anterior non se pode reducir a unha práctica formalista de descubrimento dos rasgos lingüístico-expresivos definidores do literario.**

Xa aludiamos máis arriba á decepción formalista de boa parte da crítica postestructuralista que levou a algúns a falar dunha **crise sen retorno da literariedade**. Sen necesidade de aboarnos a posturas extremas, o que si parece indiscutible é que este concepto responde a connotacións socioculturais e varía segundo o tempo e o espazo humanos (Greimas, 1973:6); ou, cando menos, como afirma Van Dijk (1986:176), que *no sólo las estructuras del texto en sí determinan si un texto “es o no” literario, sino también las estructuras específicas de los respectivos contextos de comunicación*, o que incide nesa concepción comunicativa que impregna os documentos curriculares da Área de Lingua e Literatura na actual Reforma.

Pero, máis alá de disputas teóricas e epistemolóxicas, entendemos que tampouco este é o enfoque adecuado desde as perspectivas psicopedagóxica e social: caeríase nun exercicio metalingüístico ou metaliterario que non se axeitaría ó nivel de desenvolvemento cognitivo dos alumnos e, ademais, non explicaría os aspectos socioculturais e ideolóxicos de todo produto literario, o seu poder subvertidor nin a súa capacidade para crear universos de ficción.

**4. En consonancia co anterior, parece necesario que a reflexión escolar sobre a literatura atenda ó seu carácter histórico e á súa dimensión sociocultural.**

Moitas das críticas e reticencias que suscita a formulación que se lle dá ós estudos literarios na actual Reforma educativa está en relación coa suposta perda da **dimensión humanística e civilizadora** que tradicionalmente se lle viña atribuíndo á literatura cando disfrutaba dun estatus de disciplina escolar autónoma; reticencias e

desconfianzas que se poden ver acentuadas nos casos de literaturas e culturas non normalizadas, pero que non se resolven favorablemente con encastelamentos en enfoques desfasados, senón cunha concepción aberta do que significa a literatura como forma cultural.

É certo que nos documentos que regulan a Área de Lingua no Ensino Secundario a perspectiva historicista queda bastante esvaída; pero hai que insistir en que non se exclúe, nin como fórmula metodolóxica nin como obxecto de aprendizaxe específica. Outra cousa é que poida haber distintas concepcións do que significa 'estudio **histórico** da literatura' e de que non todas sexan adecuadas neste nivel educativo. Non parece, por exemplo, que cadre cos obxectivos do Ensino Secundario a obsesión enciclopédica que presidía os programas da literatura en BUP, que, coa súa sobrecarga de datos e conceptos, acababa impedindo calquera aprendizaxe significativa e crítica; pero isto non significa que non se poida e deba realizar, especialmente nos últimos cursos desta etapa educativa, un estudio contextualizado da obra literaria que permita poñela en relación con outros textos e con outras manifestacións do pensamento. Este aspecto parécenos imprescindible para acadar esa **lectura comprensiva e crítica** que demanda o DCB e pode ter unha virtualidade educativa importante se o que se pretende, en último termo, é formar cidadáns capaces de enfrontarse de xeito autónomo e reflexivo coas mensaxes de todo signo que lle chegan do mundo exterior.

E, se en calquera circunstancia parece oportuno atender a esta dimensión histórica do feito literario, no caso de culturas non normalizadas faise aínda máis necesario. Non nos podemos esquecer de que o sistema educativo ten un gran papel tanto no proceso de autoafirmación como no de esmorecemento e negación da conciencia colectiva; a suposta neutralidade e asepsia nunha área como a lingüístico-literaria, amais de imposible, resulta en xeral interesada e hipócrita. Por esta razón non sorprende que moitas veces se reclame que nunha situación cultural como a galega, ausente desde sempre dos currículos escolares, se aproveite a literatura para explicar, a través dela, a propia historia. Sen embargo, convén ter en conta mesmo nestas circunstancias que non se debe confundir o tratamento histórico da literatura cunha *visita turística, por rigorosa orde cronolóxica, ó panteón de escritores ilustres*. (R.G.E. 15:2). Neste nivel educativo é imposible abordar un estudio diacrónico sistemático e global da literatura, e o que haberá que facer son cortes sincrónicos nese devir histórico, preocupándose de que estes sexan significativos, permitan unha interrelación clara cos factores extraliterarios do momento e, ademais, teñan algunha virtualidade explicativa sobre o presente. É dicir, que non respondan a unha tendencia arqueolóxica e necrofílica, moi propia de sociedades á defensiva, porque, *cando a excavación se converte na única posibilidade de cultura, o que en realidade se fai é enterrar as posibilidades que quedaban*. (Figueroa, 1988:13).

##### **5. A necesaria reflexión lingüística que se realice sobre a literatura nun contexto como o galego debe realizarse cun enfoque sociolingüístico e pragmático.**

Sen entrar noutro tipo de análises máis complexas, é evidente que a simple opción lingüística na moderna historia da literatura galega tivo sempre un valor en si mesma.

Non é o momento de espigar citas; pero poderíamos lembrar, por exemplo, as opinións de Rosalía sobre este tema no prólogo de *Follas novas* ou en parte do seu **Epistolario**, a toma de postura radical e comprometida de Manuel Antonio no seu *!Máis alá!*, a práctica significativamente bilingüe de moitos escritores galegos contemporáneos ou, xa máis próxima a nós, a polémica que acompañou a publicación da novela en castelán *Los otros días* de Alfredo Conde. Son mostras escollidas ó chou, espalladas no tempo e diversas na súa motivación e circunstancia; pero ilustran suficientemente a problemática a que nos estamos a referir. E se désemos un paso máis, rompésemos a tona da obra literaria e nos mergullásemos no uso concreto que se fai dos dous idiomas no desenvolvemento da historia, na caracterización dos personaxes e das situacións, etc., comprobaríamos de xeito moito máis completo aínda a significatividade que a cuestión estritamente lingüística ten nunha comprensión contextualizada da nosa literatura.

## **6. Desde esa mesma perspectiva comunicativa e pragmática é necesario reflexionar sobre a peculiar situación de recepción da literatura en linguas non normalizadas.**

As modernas teorías literarias teñen suliñado a importancia do lector no proceso de comunicación literaria. El é quen, no seu papel de receptor, lle dá sentido ó texto, ó descodificalo de acordo coas súas claves interpretativas particulares, e entre estas, nun contexto como o galego, están indiscutiblemente as que fan referencia á situación social da lingua. Afirmo A. Figuroa nun ensaio titulado significativamente **Diglosia e texto** que o *texto literario é un deses actos de palabra que se ve fortemente condicionado polo feito de inscribirse en situación "B": condicionado xa no propio acto de escritura, condicionado en canto soporte material de posibilidades de sentido, condicionado no acto de lectura e condicionado pola propia actitude (actitude tamén "B") do lector previa á recepción do texto. (Figuroa, 1988:9).*

Aludiamos no apartado anterior ás distorsións que provoca no proceso de creación, como primeiro banzo da comunicación literaria; cómpre agora resaltar os efectos sobre a recepción, xa que *é na lectura onde se socializan os problemas*

*da diglosia no texto e onde se teñen que crear as expectativas que permitan saír da situación (ibidem p.99).* A recepción literaria maniféstase así contaminada por factores que non teñen que ver propiamente coa construción artística, xa que o lector non se pode abstraer a esas tensións e incorpora, consciente ou inconscientemente, ó acto de lectura a súa propia ideoloxía lingüística, os seus afectos ou desafectos, xenreiras ou lealdades.

## **7. Finalmente e en relación coa metodoloxía didáctica, o máis razoable é evitar dogmatismos sectarios. Tódolos métodos poden ser útiles sempre que non os convirtamos en fetiches e non esquezamos o seu carácter necesariamente subsidiario.**

Xa indicamos noutro momento desta comunicación que os métodos ten un valor exclusivamente instrumental e que a súa bondade nace da eficacia que demostren para

acadar uns determinados fins. Desde a perspectiva comunicativa que viñemos defendendo, a **técnica de taller** poderá botar luz sobre o proceso de creación e sobre moitos rasgos constructivos e estilísticos do literario, o **comentario de textos** será fundamental para achegarnos a esa *lectura crítica* que demanda o DCB, as **estratexias de animación** resultarán imprescindibles para provocar esa sintonía coa obra literaria que asegure o entusiasmo lector máis alá do ámbito académico, etc.

O que sucede é que detrás de calquera destes métodos escóndense posibilidades moi diversas, tanto na súa propia fundamentación teórica como na súa aplicación escolar; de aí que este debate sexa en xeral pouco clarificador e que a miúdo, como indica González Nieto, *cuando los partidarios de un determinado método rechazan otros, están atacando molinos de viento, pues lo que realmente se está atacando no es un método, sino la deformación del mismo. (1992:56).*

## CONCLUSIÓN

Coa brevidade que impón o marco dun **Simposio**, quixen apuntar a utilidade de acollerse a paradigmas teóricos de orientación pragmática e sociolingüística no momento de establecer unhas pautas para a didáctica da literatura no Ensino Secundario. Estas teorías son as máis coherentes cos obxectivos e coa filosofía global do DCB da Área de Lingua e Literatura, e resultan aínda máis indicadas en espacios culturais e lingüísticos como o galego. Hoxe parece indiscutible que calquera discurso (lingüístico ou literario) é algo máis que texto, e nun contexto diglósico isto resulta aínda moito máis evidente: a situación de emisión (creación) e de recepción (lectura), a intencionalidade coa que se produce a mensaxe, o tipo de tema, o escenario da acción, os personaxes e o propio xénero ou modalidade literaria empregada -por non aludir a circunstancias de tipo sociopolítico ou ideolóxico-, son factores de especial relevancia que han de ser tidos en conta. Será necesario, polo tanto, integrar todos estes elementos en actividades de ensino-aprendizaxe, adaptadas a este nivel educativo, pero que permitan unha comprensión global e contextualizada dos discursos literarios. E tamén para entender a historia peculiar e accidentada destas literaturas, reflexo do andar tateante e inseguro das sociedades en que xurden.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAO, R., (1993) "Literatura e novos currículos", en **Revista Galega de Educación - 15**, N.E.G./ Edicións Xerais, Vigo.

COSERIU, E. (1987), "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria", en **Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura**, MEC, Madrid.

DIJK, T.A. Van (1986), "La pragmática de la comunicación literaria", en **Pragmática de la comunicación literaria**, MAYORAL, J.A. (comp.), Arco/Libros, Madrid.



FIGUEROA, A. (1988), **Diglosia e texto**, Ed. Xerais, Vigo.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1992) “La literatura en la educación secundaria”, en **Signos n° 7**, Centro de Profesores de Gijón.

GREIMAS (1973), **Essais de Sémiotique poétique**, Seuil, París.

LÁZARO CARRETER, F. (1973) “Cuestión previa: El lugar de la literatura en la educación”, en **El comentario de textos**, VV.AA., Ed. Castalia, Madrid.

MIGNOLO, W.D. (1983), “Comprensión hermenéutica y comprensión teórica”, en **Revista de Literatura**, T. XLV, n° 90.

REYES, G. (1989), **Teorías literarias en la actualidad**, Ed. el Arquero, Madrid.

RINCÓN RÍOS, F., (1991), “La literatura entre su historia y su didáctica”, en **Actas I Simposio Intern. de didáctica da lingua e da literatura**, Univ. de Santiago de C.

SÁNCHEZ ENCISO, J./RINCÓN, F., (1985) **Los talleres literarios**, Ed. Montesinos, Barcelona.

SÁNCHEZ ENCISO, J./RINCÓN, F. (1987), **Enseñar literatura**, Ed. Laia, Barcelona.

VILLANUEVA, D. (1992), “Teoría literaria y enseñanza de la literatura”, en **Ínsula - 552**.