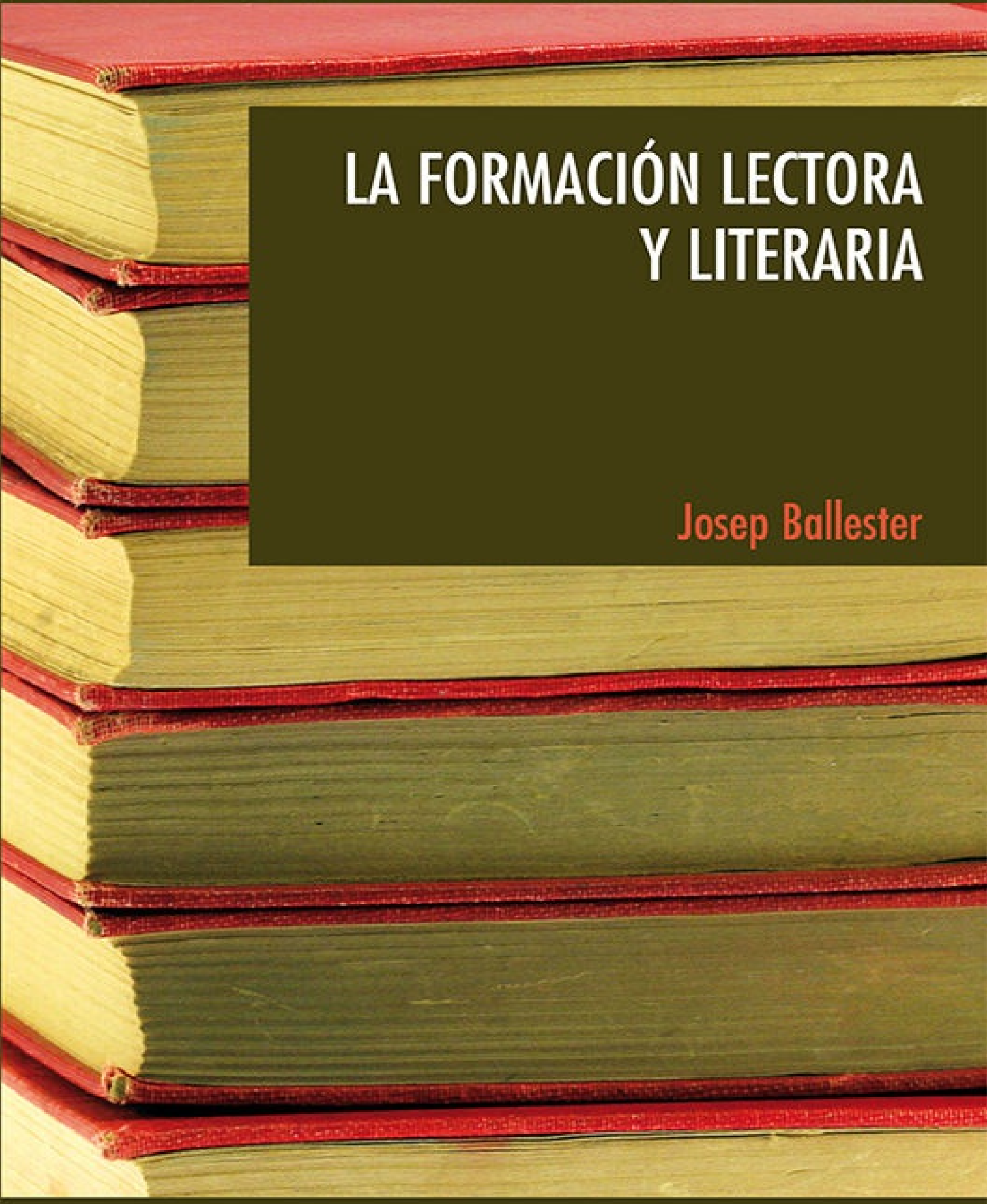


LA FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA

Josep Ballester

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 48 GRAÓ

La formación Lectora y Literaria

Crítica y fundamentos

La formación Lectora y Literaria

Josep Ballester

Crítica y fundamentos 48 GRAÓ

Colección Crítica y fundamentos

Serie Didáctica de la lengua y la literatura

Directores de la colección: Juan de Vicente Abad, Rocío Anguita, César Coll, Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Àngel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Francesc Imbernón, Leonor Margalef, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Ima Ortega, Joaquín Ramos, José Luis San Fabián, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

© Josep Ballester Roca

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: marzo 2015
ISBN: 978-84-9980-638-9
D.L.: B 8720-2015

Diseño: Maria Tortajada
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (*www.conlicencia.com*, 917 021 970 / 932 720 447).

Enseñar y aprender literatura es, en efecto, una actividad tras la cual debe brillar una chispa de sentido estético. Somos muchos, por otra parte, los que nos sentimos preocupados por la trascendencia ética de estos estudios. Es decir, que en el momento en que no soplan vientos favorables para las humanidades, cuando los sistemas educativos parecen orientarse en la dirección de un pragmatismo romo, cuando el monetarismo y el mercantilismo se convierten en los valores absolutos para la sociedad y quienes la dirigen, los que hemos tomado en su día la decisión de convertir en profesión aquella chispa de complicidad estética con los textos literarios y los estudiantes que nos secundan, tenemos la obligación de defender la idea de que la literatura constituye un instrumento imprescindible para la formación de los ciudadanos en múltiples aspectos.

(Darío Villanueva)

[...] la literatura amplía nuestro universo, nos incita a imaginar otras maneras de concebirlo y organizarlo. Todos estamos hechos de aquello que nos aportan los otros seres humanos: primero nuestros padres y luego aquellos que nos rodean; la literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los ostros y, por tanto, nos enriquece infinitamente. Nos proporciona sensaciones irreemplazables que hacen que el mundo real tenga más sentido. Lejos de ser un simple añadido, una distracción reservada a las personas educadas, permite que cada uno responda mejor a su vocación de ser humano.

(Tzvetan Todorov)

Índice

Introducción

1. El ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura
- Una primera aproximación
- La concepción tradicional
- La didáctica de la lengua y la literatura versus la lingüística aplicada
- La didáctica de la lengua y la literatura desde la pedagogía
- La didáctica de las lenguas y la psicología
- El concepto y los objetivos de la didáctica de la literatura y de la lengua
- Anotaciones sobre las funciones del profesorado de literatura y lengua
  - Motivador del saber
  - Organizador de la materia
  - Observador y evaluador
  - Transmisor
  - Gestor
  - Investigador

2. El espacio de los estudios literarios
- Consideraciones epistemológicas en torno a la literatura
- Fundamentos y disciplinas de los estudios literarios
  - Un primer ensayo
  - Historia literaria
  - Teoría de la literatura
  - Crítica literaria
  - Literatura comparada
- La perspectiva didáctica

3. La formación lectora y literaria
- La lectura y la literatura
  - Índices y perfiles de lectores
  - La lectura: el complejo proceso de apropiarse de un texto
  - Leer nunca es inocente
  - El aprendizaje del proceso lector
  - Cómo hacer odiar la lectura a los niños
- Edad lectora
- Evolución de la enseñanza literaria y lectora
  - Breve recorrido histórico de la enseñanza de la literatura
  - El pluralismo metodológico y la educación literaria
  - Una vez más el canon: ¿qué literatura?

La competencia literaria
La literatura infantil y juvenil en la formación docente
Algunas consideraciones sobre el trayecto histórico de la literaturainfantil y juvenil
El plan de estudios de la Universidad de Valencia
El comentario de textos

4. La planificación curricular para la formación literaria y lectora
Un esbozo
Modelo curricular
Las funciones y los elementos del currículo
Competencias, objetivos generales y específicos
Contenidos
Metodología
Criterios de evaluación

Referencias bibliográficas

Introducción

La obra *La formación lectora y literaria* ha sido pensada con la intención de cubrir una necesidad pedagógica: disponer de un texto de reflexión, pero también de acción para el ámbito de las aulas, en el área de conocimiento de didáctica de la literatura. El libro va dirigido, sobre todo, a los estudiantes que serán en el futuro profesores, aunque puede resultar de utilidad para la formación permanente de los docentes o de los doctorandos en educación literaria.

Si bien seguramente la esencia de la literatura no se pueda enseñar, el lenguaje del hecho literario sí que puede ser apto para dotarlo de una coherencia didáctica. El libro igual que nuestra materia no enseña a ser escritor, pero tampoco perseguimos este propósito. Este trabajo constituye una fuente de documentación en lo que al fenómeno literario se refiere y sus repercusiones en el medio educativo. Nuestro objetivo es que la materia pueda transmitir el goce, el interés y, en última instancia, la pasión por la lectura. Por nuestra parte, somos conscientes de la dificultad de la empresa que nos ocupa, como también reconocemos los obstáculos a los que se enfrentan la mayoría de los ciudadanos en su relación con el ámbito literario.

A lo largo de los diferentes capítulos de la obra se intentará enseñar a disfrutar de la lectura y de la literatura y llegar a considerar la educación lectora y literaria como un ámbito con destacadas posibilidades de conocimiento y de investigación.

En los últimos años se percibe un cierto desinterés hacia la literatura como materia o disciplina de aprendizaje. Esta indiferencia podría obedecer, entre otras causas, a un inespecífico tratamiento del fenómeno literario en los programas educativos. En algunos casos ha sido planteada como un subcomponente en la programación, en otras se encuentra subordinada a una mal entendida funcionalidad del aprendizaje lingüístico, cuya consecuencia inmediata radica en la dificultad por el desarrollo de los recursos protagonista en la apreciación personal de los motivos estéticos y lúdicos de la literatura y, por último, la indefinición de su propia esencia. Además, si le añadimos la reiteración de procedimientos didácticos, en absoluto adecuada, dada su fundamentación en un aprendizaje historicista y ligada a la desvirtuación del comentario de textos como un mero formulismo inmotivado, desembocaremos en un clima nada propicio para favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector/receptor.

Otra cuestión, tan problemática para el tratamiento didáctico de la literatura como la anterior, descansa en la compartimentación de los contenidos literarios en varias unidades de aprendizaje inconexas y sin posibilidad de enlazar las diversas literaturas coexistentes en la realidad en un territorio, país o contexto determinado y en el currículum. Esta situación no detenta ningún sentido ni lógica.

Estos condicionantes nos han llevado a reflexionar sobre la cuestión de que la apreciación de la lectura y de la literatura, en tanto supone una participación personal en la comprensión y goce como actividad individual, se desarrolla a partir del momento en que la madurez y capacidad reflexiva, intelectual y estética pueden combinarse, cuando

se pueden activar varias lógicas y, en particular, cuando funciona el razonamiento figurativo –según apunta Greimas–, y todo esto se reúne en estructuras conceptuales y de experiencia. Por ese motivo la educación primaria y secundaria, sin olvidarnos tampoco de la educación infantil, constituye un trayecto clave para la consolidación del hábito lector y para la fijación de pautas y criterios que permiten considerar positivamente todo aquello que la literatura puede aportarnos.

Las competencias esenciales de una educación literaria (educación en la lectura de textos literarios en el sentido más amplio y profundo del término) se perfilan en dos direcciones: por un lado, se dirigen a la comprensión de las formas específicas de organizar y de comunicar la experiencia que tiene la literatura y a dotarla de una teoría elemental; y por otro lado, la necesaria atención a la línea del tiempo que cruza un texto. Además, un planteamiento de este tipo sugiere múltiples posibilidades de proyección hacia propuestas de tipo interdisciplinar y multicultural y subraya en todo momento la importancia de la transversalidad comunicativa (expresiva/ receptiva) de todos sus componentes. Así como una práctica en la producción de textos a todos los niveles.

Hay que señalar que algunos planteamientos dogmáticos han obstaculizado la aproximación afectiva y efectiva del alumnado hacia el disfrute y el goce de la creación literaria, al serle presentada, en general, como un discurso críptico cuyas claves, de supuesta gran dificultad, no estaban a su alcance. Por el contrario, se tiene que tener en cuenta la necesidad de considerar las aportaciones personales del lector (Ingarden, Barthes, Jauss, Eco, Iser, Crowder, Link, Fish, etc.) sobre todo cuando la lectura es un proceso individualizado regido por las exigencias de comprensión subjetiva que comporta la interpretación, porque la proyección de referentes culturales culmina en un aprendizaje de la construcción del sentido de un texto.

En realidad, los contenidos de la materia sobre la cual se basa el libro desglosan diferentes propuestas de programación alrededor de un objetivo general prioritario: el estudiante universitario debe alcanzar una teoría y una práctica de la lectura crítica. El objetivo segundo, derivado del primero, sería que esta teoría y práctica le puedan servir como paradigma y ejemplo para cualquier ulterior aproximación científica a un texto literario determinado, ya sea con finalidades teóricas o didácticas.

La formación profesional de los educadores exige tratar la adecuación de su preparación pedagógica general al campo específico de la literatura, revisar críticamente las programaciones vigentes hasta ahora y buscar el modelo de formación más apto para que puedan enseñar literatura en función de unos objetivos concretos.

Esta obra debe intentar una estrategia muy concreta para generar o simplemente potenciar un rendimiento adecuado en el seno del estrecho marco donde tiene que desarrollarse la actividad docente propuesta con una finalidad clara:

> *Lectura por placer*. El estudiante ha de lograr un conocimiento empírico de textos literarios en toda su tipología y disfrutar de este acercamiento.
>
> *Lectura técnica*. A través del conocimiento de la teoría de la literatura, aplicación de métodos de comentario y análisis de textos para adquirir un adiestramiento adecuado y también el intento de alcanzar un instrumento

mínimamente operativo de lectura crítica y reflexiva.

Conocimiento teórico y práctico de la historia de la recepción de textos literarios motivadores y capacitadores para poder convertirse en un lector competente.

Capacitación de los estudiantes para el análisis de textos y la transformación de éstos en propuestas didácticas adecuadas en los diversos niveles de la enseñanza.

En realidad, con estos objetivos lo que se trata de conseguir es que nuestros alumnos se transformen en sujetos críticos, con capacidad de análisis y juicio propio ante cualquier manifestación literaria en un sentido muy profundo del término. Y sobre todo, que la literatura se conciba como una materia que sirva de incentivo para que los futuros educadores se transformen en actores y mediadores del fomento de la lectura, cuando llegue el caso, con sus alumnos.

Por este motivo, resultará esencial proveer de los conocimientos didácticos imprescindibles para que el lector pueda discernir entre los recursos, los materiales, la metodología y las actividades que tenga a su alcance aquellos que más convengan para el trabajo en el aula. Nuestra pretensión, por tanto, consiste en mostrar toda una serie de habilidades, recursos y materiales que faciliten las condiciones necesarias para que el docente pueda llevar a cabo los objetivos señalados. No olvidamos que el profesor de literatura debe intentar crear un ambiente rico en estímulos y poseer una gran capacidad sugestiva con los alumnos; una vez se haya creado esta atmósfera, los estudiantes iniciarán la actividad motivados por los recursos dispuestos.

Aquellos que trabajamos en la formación del profesorado no debemos perder de vista que nuestras actitudes docentes constituirán para el alumno puntos de referencia para posteriores aplicaciones educativas, tanto si se trata de materias teóricas como de aquellas materias en las que su naturaleza ya determina los métodos y técnicas que hay que emplear para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto.

En este sentido, somos conscientes de que la elaboración de este libro nos ha conducido, entre otras cuestiones, a revisar creencias e ideas que parecían estables y, también, a la sistematización de conocimientos dispersos y, a veces, contrapuestos. En definitiva, su preparación ha implicado para nosotros un largo periodo de reflexión sobre qué enseñar, cómo y por qué, en relación con el hecho lector y literario.

La didáctica de la lengua y la literatura se encuentra desde hace décadas en el punto de confluencia de varias disciplinas que han incidido en la concepción de lo que es aprender lengua y literatura y, por lo tanto, también de cómo debe ser su enseñanza y su aprendizaje. Ante esta compleja y, a la vez, estimulante situación, la didáctica de las lenguas tiene que encontrar su lugar (aunque sea un ámbito o espacio en movimiento, como aquella isla volante de Jonathan Swift en perpetuo desplazamiento) y parece evidente que no puede limitarse a buscar la respuesta en las preguntas que formula, como tampoco en los avances de las distintas ciencias implicadas; por otro lado, y al mismo tiempo, tiene que tener en cuenta sus aportaciones. Nos encontramos, pues, ante un

importante reto que se plantea a nuestra disciplina y para responder se requiere la contribución de todos los que nos dedicamos a formar futuros docentes en relación con las competencias lectoras, literarias y comunicativas.

¿Cuál es la mejor estrategia para la educación literaria? Nuestra práctica docente, que ya comienza a ser larga, nos conduce a afirmar la importancia del abandono de la ortodoxia y la aplicación de la heterodoxia didáctica. Todo un amplio bagaje de enfoques puede convivir en el aula en función de los estudiantes que tengamos delante. No planteo un caos ingobernable sin metodología, ni a una caótica sopa de letras en la cual *tutto fa brodo*, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada. No tenemos que olvidar que no existe ningún recurso ni ninguna estrategia excluyente de las otras. Cada enfoque ha de poseer una diversificada recepción y producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar en ningún momento la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes. La competencia lectora y literaria se adquiere a partir de la profundización y de la interpretación del texto. La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz, pero en numerosas ocasiones todo esto se queda en el cajón de las buenas intenciones. Siempre hemos pensado, los hemos escrito y lo volvemos a repetir, que el centro de acción de la educación literaria debe ubicarse en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura tienen que ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura.

En el primer capítulo pretendemos ofrecer una visión de la conceptualización de las didácticas de las literaturas y las lenguas ya que, en el sentido aludido anteriormente, si en otros momentos había tenido una gran dependencia de las disciplinas implicadas en la enseñanza de las lenguas, en el momento actual, en cambio, se manifiesta como un ámbito de estudio específico. También le dedicamos un apartado a las funciones que ha de tener un docente de lengua y de literatura.

El segundo capítulo hace referencia a los fundamentos teóricos de todo aquello que entendemos por literatura y por estudios literarios (también denominados ciencia literaria). Toda teorización sobre este fenómeno nos ha llevado necesariamente a intentar delimitar el concepto de literatura, empresa verdaderamente ardua. También hemos realizado un repaso a los aspectos que consideramos más importantes de las cuatro ramas de los estudios literarios (la historia, la crítica, la teoría y el comparatismo). La materia de los estudios literarios, que cuenta con una larga tradición y se ha construido a lo largo del siglo xx, tiene que seleccionar y sistematizar las aportaciones hasta poder constituir un corpus de doctrina que pueda organizarse pedagógicamente en un programa académico riguroso y que alcance sus principios.

Algunas cuestiones clave para la educación literaria, tales como la evolución en la metodología, el concepto de competencia (que tanta tinta ha derramado), sus dimensiones educativas, la literatura para niños y para jóvenes en la formación del

profesorado, la edad lectora, el método de análisis y de interpretación de textos como una herramienta fundamental o el fenómeno lector se abordan en profundidad en el capítulo tercero.

La planificación didáctica que proponemos para nuestra materia se especifica en el capítulo cuarto, a través del modelo curricular que tomamos como marco de referencia, así como las competencias, los objetivos generales y específicos, la metodología, los contenidos, las actividades, los recursos y los criterios de evaluación que proponemos.

A la postre, no queremos acabar sin expresar explícitamente nuestro agradecimiento a los estudiantes de las diferentes materias que en los últimos cursos han ejercido muchas veces, sin saberlo, de conejitos de indias para comprobar algunos aspectos de la obra. Sin los estudiantes este libro no tendría ningún sentido, siempre hemos perseguido ajustar la realidad del fenómeno literario y de la educación, ámbito tan complejo que denominamos educación literaria. Y finalmente deseamos hacer extensivo el agradecimiento a Noelia Ibarra Rius, que ha tenido la paciencia y la amabilidad de leer la obra en varias épocas de su redacción y sin cuyo empuje y apoyo quizás no se hubiera escrito.

Este reconocimiento, sin embargo, no pretende hacerlos partícipes de los puntos de vista propugnado en este libro. Por otra parte, en cuanto a los defectos y a las limitaciones que pueda contener la obra, es evidente que no hay otro responsable que el autor.

Y para acabar, esta obra no quiere ni tampoco puede ser más que una reflexión y una propuesta de acción en las aulas sobre la enseñanza de la lectura y de la literatura, sin olvidar que cada contexto determinará la propuesta educativa.

1

El ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura

Una primera aproximación

En un libro sobre la educación lectora y literaria, resulta imprescindible inaugurar sus páginas con la reflexión sobre la delimitación de la disciplina, propia de su área de conocimiento. No obstante, en el campo que nos ocupa, esta tarea se enfrenta a considerables dificultades, ya que sobre la didáctica de la lengua y la literatura han germinado y prevalecido en diferentes momentos distintas concepciones, surgidas, sobre todo, a partir de la influencia de otras disciplinas con las que mantiene una estrecha relación, tales como los estudios literarios, la lingüística, la pedagogía y la psicología, entre otras, y también, por tanto, de las transformaciones que éstas han experimentado.

En sentido estricto, el concepto de didáctica de… alude al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de un determinado saber: se circunscribe al hecho de enseñar-aprender unas materias o habilidades concretas y también al hecho de aprenderlas o de incorporarlas a los conocimientos y competencias ya adquiridas (Camps y Milian, 1990).

La didáctica de la lengua y la literatura nació, en un principio, para tratar problemas de enseñanza y de aprendizaje sólo de las lenguas extranjeras vivas. De hecho, desde esta perspectiva existía de forma implícita desde el siglo xvi, pero sólo a partir de la segunda mitad del siglo xx se explicita y comienza a emplearse la denominación «didáctica de las lenguas» con una cierta asiduidad. El éxito del término y la extraordinaria rapidez en su difusión y en la generalización de su uso pueden explicarse en el contexto de la enseñanza de lenguas en el periodo inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial, caracterizado entre otros aspectos por el despliegue de nuevas metodologías de enseñanza (Bronckart y Scheneuwly, 1991).

En el Estado español no contamos con un extenso elenco de investigadores centrados en el estudio epistemológico de nuestra disciplina, pues si bien podemos constatar una fuerte tradición en la enseñanza de la gramática y de la historia de la literatura como materia, no podemos detectar el mismo afán en cuanto a la educación lingüística y literaria se refiere. Recordemos que hasta el año 1971 no se introdujo la denominación de «didáctica de la lengua y la literatura» en las escuelas de magisterio, aunque bajo este sintagma se continuó explicando literatura y lengua como disciplinas filológicas durante un periodo más extenso del que nos gustaría consignar en estas líneas. Hasta el año 1979 no se publicará el primer manual, obra de Romera Castillo, en el que se recoge una orientación comunicativa que la relaciona con varias disciplinas del área de humanidades. Años después, en 1986, se convertirá en un área de conocimiento de la universidad.

Intentaremos ofrecer una delimitación de la didáctica de la lengua y la literatura, a

partir de algunas aportaciones clave que han contribuido a su concreción. Así, básicamente a partir de Galisson (1986 y 1995), Álvarez Méndez (1987), Bronckart y Scheneuwly (1991), Camps (1993), Mendoza, López Valero y Martos (1996), López Valero (1997), Ballester (1999 /2007), Mendoza y Cantero (2003), Chiss, David y Reuter (2005), Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) efectuaremos un breve repaso de las principales formulaciones en torno al origen, objeto y finalidades de la disciplina. Posteriormente pasaremos a reflejar las consideraciones, a nuestro juicio más interesantes en el momento actual, para responder al objetivo marcado.

En un primer momento, resultará fundamental comenzar por el esbozo del camino recorrido para, a continuación, poder apuntar el trayecto por el que deberíamos avanzar en la disciplina. Recordemos no obstante que los límites y las redefiniciones se han ido modificando y continuarán cambiando debido a la influencia de las transformaciones sociales y educativas, como también los avances científicos de nuestra área de acción y los avances de las diferentes disciplinas de referencia.

Así, de acuerdo con Galisson (1995) debemos distinguir tres etapas. Una primera donde la disciplina dependía directamente de la lingüística y cuyo objetivo esencial radicaba en tratar de responder a las cuestiones ¿qué? y ¿cómo? En una segunda fase penetran con fuerza la psicología y las teorías del aprendizaje, por lo que todavía podemos considerarla como lingüística aplicada, aunque a las dos cuestiones anteriores había que añadir una preocupación metodológica. En la última fase el conjunto de disciplinas de las ciencias del lenguaje y la literatura, psicológicas y de la educación fomenta una didáctica de la lengua y la literatura que intenta responder a las cuestiones: ¿Por qué enseñar lengua y literatura? ¿qué enseñar? ¿a quién? ¿cómo? y ¿dónde?

El carácter de disciplina de confluencia por el que destaca nuestra área permite que a menudo enlace con otras disciplinas, pero esta característica no desdibuja ni su autonomía ni su fundamentación teórica ni científica. Bailey (1991) nos muestra algunas de las líneas esenciales de orientación a seguir en la investigación en didáctica de la lengua y la literatura. Entre otras, destaca la necesidad de interconexión entre la teoría, la orientación investigadora y el avance teórico-práctico de la enseñanza. En cuanto a la temática investigadora, menciona los aspectos lingüísticos de la enseñanza, los aspectos pragmáticos de la literatura y de la lengua (uso, discurso y recepción), los aspectos cognitivos del aprendizaje y sus procesos y, entre los prioritarios, señala:

> Estudios de adquisición de dominios comunicativos, desde una perspectiva cultural y pragmática.
> Necesidades de aprendizaje.
> Roles del profesorado.

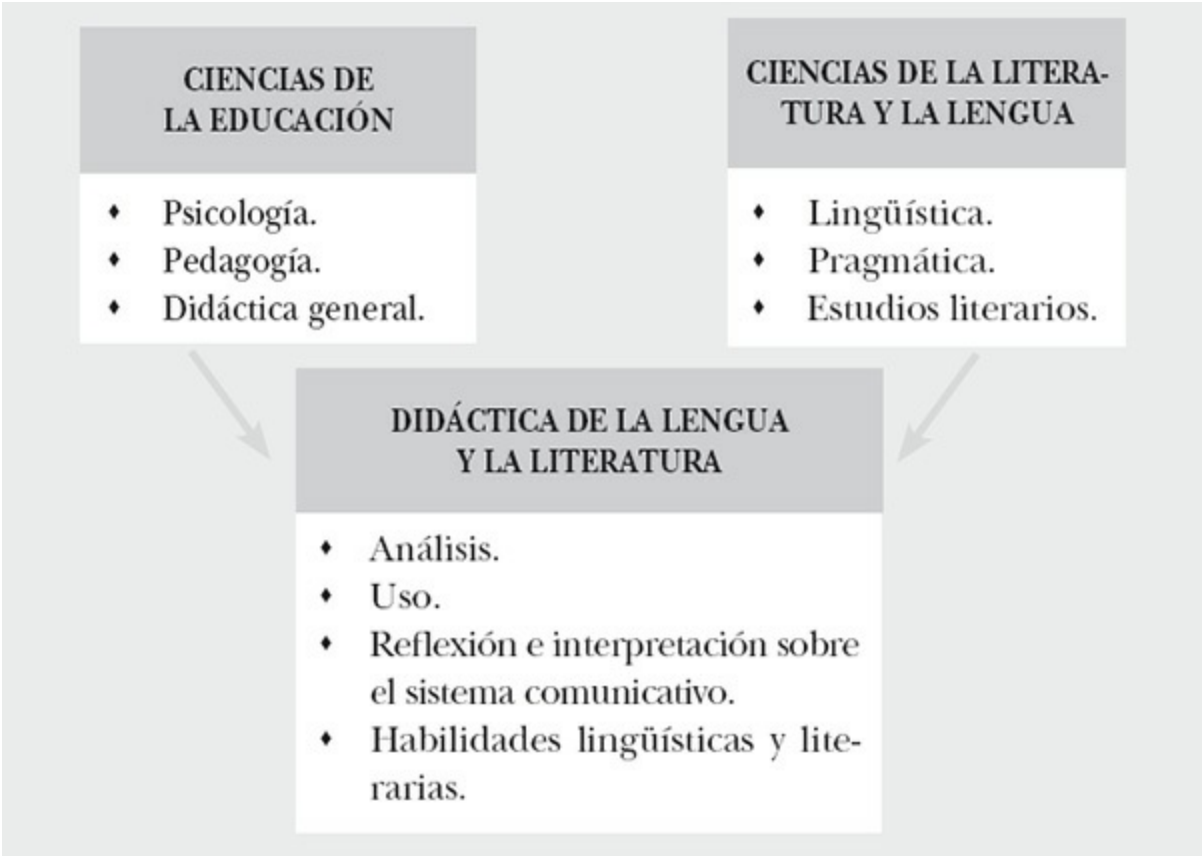
Todo este trasfondo, tanto metodológico como científico, justificaría la aplicación didáctica. Recordemos que todos los trabajos de investigación tendrán como finalidad última unos modelos y unas propuestas para la aplicación en el aula.

Así, la didáctica de la literatura y de la lengua constituye una disciplina que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los aspectos

relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanzaaprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles educativos (Álvarez Méndez, 1998 y 2007). No obstante, sin olvidar, entre otros aspectos, los condicionantes de contexto en todos los niveles que se producen en el desarrollo de la adquisición comunicativa de cualquier ser humano.

El marco epistemológico en el que se desenvuelve nuestra disciplina es realmente complejo por su ámbito de intersección entre varias disciplinas. Estas conexiones y correlaciones las mantiene con dos grandes bloques científicos: por una parte, la lingüística, la pragmática y los estudios literarios (teoría, crítica, historia y comparatismo literarios) y, por otra parte, las ciencias de la educación. Del contraste surge la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura. A continuación reproducimos con bastantes modificaciones[1] el esquema apuntado por Mendoza, López Valero y Martos (1996) que globaliza su ubicación (cuadro 1).

Cuadro 1. Representación gráfica del marco epistemológico en el que se desenvuelve la didáctica de la lengua y la literatura



De las ciencias de la educación asume aspectos de las teorías del aprendizaje, teorías sobre la adquisición del lenguaje, enfoques y orientaciones técnico-pedagógicas y corrientes metodológicas; mientras que las ciencias de la literatura y la lengua aportan análisis y exposiciones descriptivas e interpretativas sobre el sistema lingüístico y literario (descripción funcional de la lengua, cuestiones de sociolingüística, pragmática del

discurso tanto literario y lingüístico), o supuestos de los estudios literarios.

La amplia base interdisciplinar en la que se fundamenta la didáctica de la lengua y la literatura se debe al interés por el núcleo de su investigación, eje que no debe olvidarse en ningún momento, aunque en ocasiones pueda producirse esa impresión: el discente y sus procesos de aprendizaje.

No querríamos acabar esta suerte de introducción al espacio de la disciplina sin aludir al ámbito común que comparten la lengua y la literatura. La interdependencia entre ambas, desde todos los puntos de vista y, sobre todo, en la formación comunicativa del individuo, resulta totalmente innegable. En este sentido, nos gustaría citar un fragmento de Maingueneau donde deja muy patente esta relación:

> *Existe una relación esencial entre la definición de la identidad de una lengua y la existencia de una literatura, en sentido amplio, de un corpus de enunciados establecidos, valorados estéticamente y reconocidos como funcionales para una sociedad [...]. La literatura juega un papel capital en esta delimitación sociológica de las lenguas. El imaginario de la lengua se sostiene en la existencia de un corpus de obras que contribuyen a darle esta cohesión. [...]. Las obras no hacen más que pasar por el canal de la lengua, pero cada acto de enunciación literaria, por irrisorio que parezca, ayuda a integrar esta lengua en su papel de lengua digna de literatura y, más aún, de lengua a secas*. (1991, p. 103)

La concepción tradicional

La concepción *tradicional* en la enseñanza de lenguas tiene su base en la *gramática tradicional*. Ésta, con una fuerte influencia de las gramáticas griega y latina, presenta una orientación esencialmente morfológica y se centra en el estudio de la palabra; su contenido se reduce sobre todo a definiciones, reglas y paradigmas y tiene como referente exclusivo la lengua escrita y culta, que es justamente la que se presenta como modelo de la norma lingüística.

Podemos considerar a Quintiliano como el primer didacta lingüístico y literario del mundo occidental, pues pensaba que la educación de la capacidad discursiva debía constituir una parte fundamental del ciudadano para la que todos debían prepararse. Otros didactas de la gramática de la antigua Roma son Cicerón o Prisciano, imitadores de los modelos griegos y difusores del pensamiento de Quintiliano, cuya contribución esencial se cifra en la conformación de los fundamentos básicos de la gramática europea, vigentes hasta prácticamente el siglo xix (Lomas, Osoro y Tusón, 1998).

En esta tradición, gran parte de los estudios gramaticales poseían por sí mismos una función pedagógica: la gramática era concebida como un instrumento de conocimiento y análisis de los textos literarios clásicos (Camps, 1993).

Según la concepción tradicional, enseñar lengua consiste en exponer las reglas del comportamiento lingüístico con patrones unificados; el aprendizaje se basa en la memorización de definiciones, reglas y listados de palabras y el método de enseñanza toma como apoyo la gramática explícita.

En el ámbito literario, la metodología no difiere sustancialmente de la empleada en el

aspecto más puramente lingüístico. Se trataba del aprendizaje del discurso oral y escrito. Este modelo constituye el paradigma vigente hasta el siglo xix. Los contenidos fundamentales procedían del ámbito de la retórica y el corpus textual se configuraba básicamente mediante los autores clásicos. Así, la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba los referentes morales y discursivos compartidos, como también sus posibilidades expresivas.

A partir del siglo xix, con el fin de los clasicismos como eje educativo y el inicio de la literatura propia como una esencia cultural de las nacionalidades, junto al establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio, transforman tanto la enseñanza lingüística como la literaria, orientándola hacia la creación de una conciencia nacional. El estudio de un manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos se convirtió en la práctica habitual hasta la segunda mitad del siglo xx. La lengua literaria se convierte en la cumbre expresiva del lenguaje (Colomer, 1996). Durante esta época la influencia del positivismo resulta esencial. Este periodo puede considerarse como la etapa precientífica de la didáctica de la lengua y la literatura, también conocida por «momento predidáctico» según Mendoza y Cantero (2003), en el que no existe un planteamiento claro de la disciplina, aunque ya aparecen intentos de superar el concepto de educación vinculado al conocimiento formal del sistema lingüístico y de la historia de la literatura, así aprender literatura y lengua resulta una cuestión de saber historicista y gramatical.

La didáctica de la lengua y la literatura versus la lingüística aplicada

No debemos olvidar que de Galisson (1986) procede la relación familiar tantas veces repetida en torno a la didáctica de la lengua y la literatura, pues defendía que la primera era hija de la segunda, afirmación real en los primeros tiempos de nuestra disciplina. Para poder comprender las importantes aportaciones de la lingüística debemos mencionar los tres enfoques que encontramos en la lengua: como un sistema, como una práctica comunicativa y como objeto de enseñanza/aprendizaje. En este sentido se pronuncia Tusón (1996, p. 44) cuando afirma:

> *Los planteamientos de estas corrientes, que podríamos englobar bajo el término genérico de «enfoque pragmático o sociopragmático» se diferencian de las teorías gramaticales en no ser inmanentistas, es decir, al considerar que las formas gramaticales, en tanto que son usadas, están impregnadas de significados socioculturales, son portadoras de intenciones, pueden ser usadas para convencer, para engañar, para dominar, para provocar placer, para enseñar…*

Por tanto, y más a raíz de estas reveladoras palabras, solamente nos resta decidir qué ámbito de las teorías y ciencias del lenguaje aplicamos a nuestras estrategias didácticas.

Coste (1985) y Coste y Véronique (2000) proponen la diferenciación entre *lengua descrita* (según los modelos elaborados por los lingüistas) y *lengua usada* (modelos

propios de usos realizados por hablantes concretos) frente a *lengua enseñada* (modelo seleccionado con criterios didácticos por el profesor) y *lengua aprendida* (la peculiar asimilación del alumno a partir de los procesos de aprendizaje). Las dos primeras se estudian desde las ciencias del lenguaje y las dos últimas pertenecen al campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

La lingüística aplicada, en su relación con la didáctica de las lenguas, debe entenderse como una disciplina que complementa la armonización de los aspectos teóricos y las cuestiones prácticas en una relación recíproca; sin embargo, las finalidades de la didáctica de la lengua y la literatura son específicas y exclusivas del ámbito de la educación y de la formación y no coinciden necesariamente con la disparidad de finalidades sobre las que opera la lingüística aplicada (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

Con el estructuralismo y el generativismo apareció el concepto de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, concepción que tenía su campo de desarrollo fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, pero que también incidía con fuerza en la enseñanza de la lengua materna y, especialmente, en los conceptos gramaticales abordados.

El estructuralismo lingüístico introduce cambios fundamentales en la reformulación de los contenidos gramaticales, y también en la concepción de la enseñanza de la lengua. Por una parte, el estructuralismo parecía ofrecer una organización coherente en una clasificación de las categorías morfosintácticas heredadas de la gramática tradicional con importantes desajustes y criterios de orden muy diverso entremezclados, resultado de la aplicación de las categorías elaboradas para el latín y el griego a lenguas de estructura diferente. Con la consideración de la lengua como un sistema de elementos coexistentes, solidarios y mutuamente dependientes, el estructuralismo se oponía a los estudios lingüísticos decimonónicos que eran de cariz más bien atomista, es decir, que estudiaban los elementos de la lengua individualmente, sin ponerlos en relación con el conjunto de componentes lingüísticos. Por otra parte, a partir de la distinción entre *lengua* y *habla*, el estructuralismo subrayaba la importancia de la lengua oral y, como consecuencia, en la enseñanza de lenguas parecía dar estatuto científico a unas prácticas escolares renovadoras que intentaban promover la expresión del alumno pero que hasta el momento se basaban sólo en la intuición del maestro. Además, el estructuralismo introducía un aire renovador en algunas prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura excesivamente centradas, hasta entonces, en la lengua escrita de los clásicos. Sin embargo, este movimiento comportaba un exceso de formalismo que fue superado por la gramática generativa.

Este nuevo enfoque lingüístico tuvo una influencia decisiva en la enseñanza de lenguas durante los años sesenta y setenta. Integró los planteamientos del *conductismo* como teoría del aprendizaje y llevó a la práctica de la enseñanza la idea del lenguaje como un hábito que, al igual que otros, resulta de la repetición del esquema *estímulo-respuesta-afirmación*. El estructuralismo generó varias propuestas para la enseñanza de lenguas como «el método del ejército» (aparecido en EE. UU.) por las necesidades de aprendizaje de segundas lenguas que imponía la segunda guerra mundial o el *método*

audiolingual, basado en el análisis *contrastivo*, en la evitación de los errores, en el uso de material auditivo y audiovisual, de diálogos y de ejercicios estructurales, que ha gozado de una gran difusión en Europa.

La gramática generativa desarrollada por Chomsky, surgida como una reacción a la lingüística estructural, se presentó como una teoría mentalista que parecía constituir una explicación del funcionamiento del lenguaje humano: los conceptos de *competencia lingüística, actuación y creatividad, reglas de estructura sintagmática, de inserción léxica y transformacional, estructura profunda* y *estructura superficial*, entre otros, implicaban una «revolución» de la lingüística que no podía pasar desapercibida a los teóricos y a los prácticos de la enseñanza de lenguas: de hecho, se creyó que por fin se había encontrado la panacea.

No obstante, el mismo Chomsky (1968, p. 78) afirmó que «todavía es difícil creer que la lingüística y la psicología hayan alcanzado el nivel de comprensión teórica que les permita dar apoyo a una "tecnología" de la enseñanza de lenguas». En esencia, las palabras de Chomsky desvelaban la asunción de una falsa premisa: que la teoría lingüística se puede aplicar directamente a la docencia. Pero el tiempo dio la razón a Chomsky. Muchas de las aplicaciones didácticas del generativismo desvirtuaron los conceptos fundamentales de la teoría en los que se basaban.

La afluencia de términos procedentes de las distintas escuelas estructuralistas y generativistas fomentó la desorientación de los discentes y obligó a plantear por primera vez el problema de la adaptación y selección de los contenidos científicos para ser enseñados. Se ponía más acento en *qué enseñar* que en *cómo enseñar*. Para Camps:

> *Parece significativo que en los años setenta las demandas de formación del profesorado en el área consistían fundamentalmente en cursos de lingüística estructural y generativa con la esperanza de que estas teorías dieran respuesta a las insuficiencias que se detectaban en la formación lingüística de los escolares*. (1993, p. 212)

No obstante, cabe apuntar que las teorías en cuestión constituyen hoy todavía marcos de referencia, especialmente en la enseñanza de la gramática de la frase. En este sentido, en la didáctica de las lenguas como lingüística aplicada existe, para Bronckart (1985), una sobrestimación de las posibilidades de la lingüística y una subestimación de la complejidad de los problemas pedagógicos.

Desde hace ya décadas en la didáctica de la lengua y la literatura coexisten nuevos conceptos (discurso, texto, enunciación, cohesión, coherencia...) propios de orientaciones lingüísticas como la pragmática, las teorías de la enunciación, la gramática del texto o el análisis del discurso.

Todas tienen como objetivo común:

> *El hecho de ir más allá de las opciones sintagmáticas y sintácticas, y esta circunstancia conduce, por una parte, a tomar en consideración aspectos del contexto y, por otra (y en consecuencia), a efectuar una aproximación funcional de la organización de la lengua que cuestiona la unidad frase y le opone las nociones de enunciado, texto o discurso como formas de la actividad humana*. (Bronckart,

1985, p. 57)

Ni la aportación del estructuralismo ni la del generativismo o de la gramática del texto (coherencia, unidad comunicativa y las diversas tipologías textuales) se limitan a meros cambios terminológicos. Las nuevas orientaciones de la lingüística han supuesto un apoyo importante para la didáctica de la lengua y la literatura, pues el exclusivo conocimiento de las teorías lingüísticas y literarias no enseña en modo alguno a hablar y a escribir al individuo. Quizá, sin embargo, se hayan tenido unas expectativas excesivas por parte del profesorado respecto a la posibilidad de aplicación directa de estas cosmovisiones teóricas en el aula; recordemos los comentarios de, entre otros, Lázaro Carreter (1980) o más recientemente a Todorov (2007) sobre la inadecuación y el desacierto de algunas prácticas pedagógicas a partir de la indiscriminada inclusión de las últimas aportaciones teóricas a la docencia. Sin embargo, en un nivel superior de investigación didáctica, su conocimiento resulta imprescindible junto a conceptos psicopedagógicos para reflexionar y comprender las normas y causas del funcionamiento literario y lingüístico, así como los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La didáctica de la lengua y la literatura desde la pedagogía

La Escuela Nueva, como movimiento de renovación pedagógica, centró el objetivo de la enseñanza en el niño y en sus necesidades. «En esta tradición, que todavía perdura en nuestros días, la didáctica de la lengua se identifica con una metodología que tiene sus raíces en concepciones pedagógicas más generales» (Camps, 1993, p. 211).

Habitualmente, en el movimiento renovador de la Escuela Nueva el aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita se relaciona con conceptos como *motivación, creatividad, expresión* y *placer*. Los objetivos de la enseñanza otorgan gran importancia no sólo a estas directrices, sino también a las actividades convenientes para llevarlas a término y a la metodología empleada.

En este sentido, destacamos los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura propugnados por Montessori, por Decroly y por Freinet, que tanta trascendencia han tenido en el mundo de la educación. En cuanto a la enseñanza de la lengua en los cursos posteriores a la adquisición de la lectoescritura, la orientación didáctica ponía el énfasis en los aspectos motivacionales, creativos y expresivos mencionados en el párrafo anterior. Ahora bien, esta orientación no comportó «cambios en los contenidos gramaticales ni en la concepción de la función de estos contenidos en relación con el aprendizaje de la lengua en general» (Camps, 1993, p. 212). La enseñanza de la gramática perduraba y, a excepción de algunos intentos puntuales, se mantenía en el margen de las actividades de expresión y comunicación.

Hay que tener en cuenta, como apuntábamos antes, que el tipo de propuestas que

estamos considerando en este apartado se encuentran dentro de concepciones pedagógicas globales sobre la enseñanza y la escuela. Así, Montessori fundamenta sus proposiciones en la formación sensorial del niño; Decroly parte de una concepción psicobiológica de las necesidades del discente y de la teoría de la Gestalt; mientras que Freinet concibe el alumno como un ser social que coopera con los otros en el seno de una concepción de la escuela abierta a la sociedad.

En el ámbito concreto de la enseñanza de la lengua destaca la figura de Alexandre Galí, profundo conocedor de los planteamientos de la Escuela Nueva, cuyo impulso de la renovación pedagógica en el mundo de la enseñanza catalana dejó huellas patentes, además de una importante obra escrita. Galí situó su trabajo en el punto de encuentro de las principales corrientes científicas de su tiempo y se puede valorar su aportación a la didáctica de la lengua y la literatura como específica en el tema, sin supeditaciones a las disciplinas de referencia. Las búsquedas de Galí intentan responder a preguntas surgidas en la práctica escolar: «Debemos preguntarnos: 1. ¿Qué necesitan los niños para escribir bien?, 2. ¿Cuándo y cómo se deben dar las nociones?» (Galí, 1979).[2] Le interesaba la enseñanza de la lengua empleada, la lengua viva, a partir de ejercicios sistemáticos, pero al mismo tiempo dirigidos a la mejora de la actividad espontánea. En Galí la propuesta de una lengua que se orientase a la expresión y que fomentase la creatividad no se oponía al trabajo sistemático ni se asociaba a una pedagogía de tipo intuitivo.

En nuestros días, gran número de propuestas de la Escuela Nueva continúan teniendo validez, e incluso podemos afirmar con certeza que tras ésta no se han producido, desde la pedagogía, aportaciones demasiado significativas en el ámbito de la enseñanza de la lengua. De hecho, la descripción y las propuestas de prácticas renovadoras que aparecen en las revistas pedagógicas exhiben como marco de referencia los presupuestos de la Escuela Nueva, o bien proceden del campo de la lingüística o la psicología. Por otra parte, algunas proposiciones de autores de la Escuela Nueva se han visto actualizadas; como muestra podemos citar, por ejemplo, el «Método de proyectos» de Dewey y Kilpatrick, que se encuentra en la base de buena parte de las propuestas actuales de la enseñanza en los diversos niveles educativos.

La didáctica de las lenguas y la psicología

La psicología ha tenido una importancia decisiva en relación con la didáctica de la lengua y la literatura. Algunas orientaciones, como la psicología evolutiva, la psicología educativa y la psicología cognitiva han influido en ella no sólo a través de las concepciones globales sobre la enseñanza que de ella han derivado, sino también de una forma directa. En este sentido hay que aludir a los numerosos planteamientos de enseñanza de la lengua que, en las últimas décadas, se han producido a partir de diferentes teorías o modelos elaborados en el marco de la psicología cognitiva.

Como ejemplo podemos mencionar aquellas propuestas de enseñanza de la comprensión lectora procedentes de los trabajos sobre los procesos cognitivos implicados

en el acto lector. Ahora bien, muy certeramente, Camps (1993) observa que las investigaciones sobre la lectura y, especialmente, la escritura en situaciones escolares muestran cada vez con más claridad que los estudios enfocados exclusivamente desde la psicología cognitiva y que tienen como base una metodología experimental resultan insuficientes para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la lectura y la escritura; las investigaciones realizadas en situaciones reales ponen de manifiesto, en cambio, la especificidad de los problemas didácticos. En otros términos, desde nuestra óptica, la atención no se debe centrar sólo en el sujeto que aprende y los procesos implicados en el aprendizaje para adquirir el objeto de conocimiento, sino también en las características de la enseñanza y del contexto en relación con la consecución de los aprendizajes buscados.

Otras líneas de trabajo, entre ellas la psicología del lenguaje y la psicolingüística, decisivas en las conceptualizaciones de la enseñanza de lenguas, han proporcionado datos sobre las adquisiciones lingüísticas y han permitido profundizar en las relaciones entre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Asimismo, han aportado ideas útiles para el estudio de la función del lenguaje oral en la infancia como instrumento de elaboración de conocimientos sobre el mundo y, también, para la comprensión del relevante papel de la competencia lingüística y literaria del alumnado en relación con los aprendizajes escolares.

Para Vila (1993, 2010) la existencia de un cierto paralelismo entre el *proceso natural* de adquisición de la lengua y el que tiene lugar en la escuela a través del proceso de aprendizaje ha influido en un considerable sector del profesorado y se ha traducido en prácticas que, en vez de promover aprendizajes intencionales para mejorar el lenguaje, se han limitado a proponer actividades lingüísticas cuya realización se convertía en una finalidad en sí misma. Vila indica que las preguntas y las respuestas de interés en el campo de la enseñanza de la lengua no pueden provenir de la psicolingüística, sino del estudio de los mecanismos de influencia educativa que promueven el aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con este investigador, esta tarea no pertenece al campo de la psicolingüística, sino al de la psicología educativa y al de la didáctica de la lengua y la literatura. No obstante, esta aseveración no implica en modo alguno que determinados conocimientos psicolingüísticos no sean pertinentes para comprender mejor los procesos de comprensión y producción de la lengua oral y la lengua escrita.

El concepto y los objetivos de la didáctica de la literatura y de la lengua

El espacio de nuestra disciplina, como hemos tratado de dibujar en este capítulo, se configura como un ámbito de intervención en los procedimientos de enseñanza/aprendizaje partiendo de los condicionantes que regulan la adquisición del dominio comunicativo.

La estabilización del concepto de didáctica de la lengua y la literatura se produce paralelamente al abandono progresivo de las diferentes formas de lingüística o de psicología aplicada a la educación. Además, para Bronckart y Scheneuwly (1991) el mencionado abandono, consumado a comienzos de los años ochenta del siglo xx, coincide con la introducción del concepto de didáctica en el campo de la enseñanza de la lengua materna, pues recordemos que hasta entonces sólo se utilizaba en el de la enseñanza de lenguas extranjeras vivas.

De acuerdo con Álvarez Méndez (1987), nuestra disciplina es un didáctica específica, una rama de la general, que elabora los principios teóricos para la resolución de los aspectos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los diversos niveles educativos. De una manera especial, la función del docente tiene como tarea fundamental establecer los nexos entre los contenidos lingüísticos que deben ser enseñados y las estructuras cognitivas del alumnado que deben ser enseñadas.

Para Camps y Milian (1990) el espacio de la didáctica de la lengua y la literatura se configura, en primer lugar, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación que nace como respuesta a los deseos de eficacia o de rentabilidad pedagógica (que pueden ser de grados diversos en función de la importancia que se otorga en el tejido social a los saberes o a las habilidades adquiridas).

En segundo lugar, es un espacio de integración de las disciplinas que aluden a lo que se enseña y al hecho de enseñar. En realidad, el área de la didáctica de la lengua y la literatura se configura como un espacio de interrelación de varios campos, pero no como una suma de sus aportaciones, sino como un espacio de transformación de los datos proporcionados desde estos ámbitos para cumplir con su objetivo esencial: la eficacia.

En este sentido, Camps y Milian (1990) representan los marcos de referencia de la didáctica de la lengua y la literatura en cuatro grandes ámbitos: *marco epistemológico*, *marco socio-cultural*, *marco educacional* y *marco individual*, tal y como figura en el cuadro 2.

En consecuencia, se trata de delimitar el espacio de la didáctica de la lengua y la literatura de forma que no se reduzca a la simple aplicación de algunas de las disciplinas referidas y que tampoco se defina solamente como un punto de encuentro de éstas.

Cuadro 2. Los cuatro ámbitos de la didáctica de la lengua y la literatura según Camps y Milian



Hay que añadir al carácter transversal, transmisor e instrumental de la didáctica de la lengua y la literatura un carácter fundamentalmente dinamizador en todos sus ámbitos.

Nos gustaría dejar muy patente que la educación literaria y lingüística obligatoria debería ir encaminada al dominio expresivo, comprensivo y productivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación humana, y esta competencia repercutirá en el desarrollo posterior del conocimiento del individuo en el significado más amplio de la palabra. En este sentido, reproducimos unas ilustradoras palabras de Lomas:

> *Si estamos de acuerdo en que la escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas de los aprendices, si deseamos, en fin, ser coherentes con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñamos lengua y literatura en la escolaridad obligatoria, habrá que empezar a entender el aula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atienda tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en*

los usos verbales y no verbales de las personas. (1996, p. 14)

Aunque parece una idea obvia, los investigadores que en los últimos años se han ocupado del tema coinciden en señalar que el campo de la didáctica de las lenguas se configura por los tres elementos que componen el triángulo de la interacción didáctica: *la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura*.

Para Bronckart y Scheneuwly (1991) la intervención en la didáctica de la lengua y la literatura se debe desplegar en tres fases:

> La identificación y conceptualización de los problemas.
>
> El análisis de las condiciones de la intervención didáctica, que debe considerar:
>
> - Las concepciones sobre la disciplina como fruto de la historia de su enseñanza.
> - El contexto institucional y material.
> - La detección de las necesidades de formación del profesorado.
>
> La elaboración de propuestas didácticas.

Los autores mencionados subrayan que la investigación en este campo parte, en general, de la constatación de algún problema o insuficiencia en las relaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua en situación escolar y de la elaboración de propuestas que, a modo de hipótesis, se puedan poner en marcha para resolver el problema planteado.

El carácter de disciplina de confluencia de la didáctica de la lengua y de la literatura provoca con frecuencia que sus límites se aproximen a los de otras disciplinas; pero su investigación específica permite perfilarla en su máxima autonomía y especificidad, fomentar los aspectos teóricos y elaborar la construcción científica del conocimiento, así como también motivar la evolución y el perfeccionamiento. (Mendoza, López Valero y Martos, 1996)[3].

Por otro lado, hay que señalar que las investigaciones en didáctica de las lenguas se realizan, cada vez más, en las situaciones reales de enseñanzaaprendizaje, es decir, en el contexto escolar. Estos trabajos disponen así de un amplio campo de referencia y explican los resultados obtenidos a partir del conocimiento de la lengua empleada en el aula, de las interacciones entre los participantes, de la especificidad del contexto en el que se producen los textos y de las expectativas sociales. En otros términos, se trata de estudiar directamente y en su marco real las realizaciones didácticas. Esta premisa exige métodos de investigación que permitan desentrañar la complejidad del sistema didáctico en funcionamiento; en este sentido, determinados instrumentos metodológicos desarrollados por otras disciplinas pueden gozar de una cierta influencia y ofrecer su cota de ayuda, sin embargo, resulta evidente que el marco epistemológico que posibilita la explicación de los resultados obtenidos no puede considerarse, en modo alguno, exclusivo de estas disciplinas y que, además, encuentra su especificidad justamente en la compleja red de interrelaciones que existen en el sistema didáctico (Camps, 1993).

En consecuencia, siguiendo a Camps, el análisis de la práctica docente en toda su

complejidad debe constituir el punto de partida para la elaboración de una teoría de la acción didáctica y una metodología de investigación que no se limite a tomar como referencia una suma de disciplinas más o menos interconectadas, pues no sólo significa una disciplina de intervención restringida a la ampliación del saber de los alumnos, sino que también implica la modificación de su comportamiento comunicativo.

Además, tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación con unos métodos y unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, por lo que también deberá ocuparse de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para conseguir los objetivos generales y particulares (Hymes, 1973 y 2004).

En cuanto al concepto y al objeto de la didáctica de la lengua y la literatura podemos citar diferentes trabajos, algunos ya mencionados en este capítulo, pero también otras voces destacadas que se han ocupado del tema, así por ejemplo (Álvarez Méndez, 1987 y 1998; Camps y Milian, 1990; Camps, 1993; García Rivera, 1995; Mendoza, López Valero y Martos, 1996; López Valero, 1997; Mendoza, 1998*a*, 1998*b*; Noguerol, 1998; Ballester, 1999; Prado, 2004; o Cerrillo, 2007). Todos ellos presentan concomitancias en sus delimitaciones del objeto en torno a la intervención en la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, a partir de la investigación-acción, como también mediante la presentación de propuestas válidas para su mejora desde el análisis de todos los condicionantes implicados en el proceso didáctico.

A grandes rasgos, todos apuntan el hecho de encontrarnos ante un área de conocimiento esencialmente interdisciplinar, de intersección, en la que la atención se centra en los procesos, ya sean éstos comunicativos y literarios, cognitivos, de desarrollo o de adecuación, puesto que la finalidad esencial radica en la intervención, «formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás», en palabras de Mendoza y Cantero (2003, p. 11).

La definición extensiva de estos autores se matiza y completa mediante una serie de rasgos representativos que, a su juicio, pautan las orientaciones actuales en la concepción del área (2003, pp. 11-13):

> La DLL desdobla su perspectiva específica en los ámbitos de la intervención en la práctica de aula, de la formación del profesorado y de la investigación (teórica, descriptiva o experimental).
>
> Se centra en el análisis del discurso didáctico desde el que se pueden conocer las perspectivas que corresponden tanto al uso como al aprendizaje.
>
> Atiende a las correspondencias entre el análisis del discurso y el análisis didáctico como el objeto de construir un discurso reflexivo en torno a la enseñanza o el aprendizaje y un discurso sistemático sobre las prácticas de la clase de literatura y lengua.

Cuida que el alumnado viva los procesos, desarrolle y aplique estrategias y procedimientos que le sirvan de referencia para su actuación espontánea.
Observa con especial atención las diferentes modalidades de interacción en la clase de lengua y destaca los aspectos pragmáticos de las muestras de conversación auténticas.
Sigue las pautas del constructivismo y desplaza la prescripción normativa/gramatical del centro del aprendizaje para centrarse en las funciones, saberes y estrategias comunicativas que garantizan la formación literaria y lingüística del alumno requerida para intervenir con eficacia en las diferentes situaciones comunicativas.
Observa las características y la funcionalidad de los estadios de interlengua en los diferentes momentos de aprendizaje para orientar mejor las estrategias de aprendizaje y comunicación.
Profundiza en el análisis de las interacciones, orales o escritas, cotidianas o especializadas, como condición previa e indispensable para el logro de sus objetivos esenciales.
Se centra en la enseñanza o aprendizaje de los usos lingüísticos y en la formación de la interacción verbal en el ámbito social, puesto que su objetivo es la formación literaria y lingüística para el desarrollo intelectual del individuo, su formación para la participación y la asimilación de relaciones y valores socioculturales.
Las concepciones de la lengua y la literatura condicionan la elección de la metodología y de los procedimientos de intervención.
Concede gran importancia a los aspectos de la comunicación oral como procedimiento en el que se enlazan los aspectos pragmáticos de la comunicación. En este sentido, incide en lo relacionado con la conversación como elemento clave de la modalidad oral de la comunicación verbal. En esta reorientación radican gran parte de las grandes transformaciones metodológicas del área.
Interrelaciona las propuestas de intervención oral y escrita.
Se plantea la búsqueda de enfoques didácticos y de alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, como un complejo reto para la innovación en didáctica de la literatura centrado en la combinación de aspectos de la lingüística textual.
Concibe la formación de docentes como investigadores de aula.

Desde nuestra perspectiva, esta concepción determina una íntima vinculación entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que su incidencia en el hecho educativo establece el sentido de la didáctica de la lengua y la literatura. Se supera de esta manera la concepción de mera aplicación –lingüística o literaria– o de metodología para la enseñanza.

La didáctica de la lengua y la literatura constituye una disciplina cuyo origen radica en

la práctica y en ésta descansa también su objetivo: cumplir de la forma más adecuada los propósitos que con ella se pretende conseguir. Estos propósitos se corresponden con el conjunto de formulaciones explícitas y valores que la sociedad atribuye a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y de la literatura en relación con las expectativas sobre los conocimientos comunicativos que deben tener los ciudadanos. Estos extensos y complejos objetivos resultan también comunes a otras áreas con las que se comparten, por lo que figuran en la transmisión/asimilación de los saberes que repercuten en los contenidos y desarrollo de todo el currículo escolar.

En cuanto a los objetivos que persigue, la didáctica de la lengua y la literatura debe aspirar a una doble finalidad, pues por una parte, la escuela debe desarrollar las aptitudes del alumno relativas a la comprensión y la expresión de textos orales y escritos; y, por otra, debe conducir al alumno hacia el dominio de un determinado número de reglas y de convenciones características de las lenguas y las literaturas estudiadas que sirven de apoyo a la comunicación.

En relación con la primera finalidad, la escuela elabora los nuevos aprendizajes a partir de las adquisiciones construidas en el marco familiar y las enriquece mediante la realización de actividades articuladas con las diversas prácticas lingüísticas exigidas por la sociedad. La escuela debe asegurar, también, el desarrollo de aquellas adquisiciones que generalmente se conquistan fuera de las paredes escolares, sobre todo en el caso de una parte importante del alumnado que no tiene ocasión de obtenerlas a través del medio familiar o en las situaciones de la vida cotidiana. Además, la escuela representa el lugar en el que se adquiere y desarrolla la escritura, aprendizaje que implica para el alumnado un trabajo considerable de descontextualización/recontextualización de las situaciones de comunicación.

En relación con la segunda finalidad, la escuela debe permitir al alumnado encontrarse con múltiples actividades de estructuración de cara a la consecución de nociones que facilitan un estudio sistemático de las características específicas de las lenguas en cuestión.

Siguiendo con los objetivos de la educación literaria y lingüística, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) presentan un esquema de las finalidades, que nosotros hemos transformado y, en consecuencia, también su explicación, conforme a los intereses de estas páginas:

Cuadro 3. Finalidades de la educación literaria y lingüística según el esquema de Dolz, Gagnon y Mosquera



Estas tres finalidades definen la didáctica integral de la literatura y la lengua: comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación, así como construir referencias y valores culturales. Las tres se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y resulta imposible desligar una del resto, tal y como hemos reflejado en el cuadro anterior a través de las tres intersecciones circulares. La primera finalidad implica habilidades tales como hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar produciendo diferentes tipologías textuales que resultan indispensables para la participación en la vida diaria y garantizan el acceso al conocimiento. La segunda finalidad engloba la reflexión sobre el funcionamiento de la comunicación, sobre el sistema y el uso de la lengua y de la literatura (Coste, 1985; Dolz y Meyer, 1998; Mendoza y Cantero, 2003) con la finalidad de garantizar un dominio consciente de los comportamientos verbales. La tercera finalidad se caracteriza por la presencia del hecho literario en el más profundo sentido del término (Rosier, 2002), pero también implica los conocimientos vinculados con la historia, los usos, los contextos, las normas, los valores, el patrimonio y la manera de ver y comprender el mundo desde cada lengua.

Si especificamos un poco más estos objetivos, el aprendizaje del lenguaje verbal comprende las siguientes dimensiones didácticas:

> Una dimensión *operativa* que tiene por objeto el uso directo de la lengua.
>
> Una dimensión *reflexiva* que alude al conocimiento de las estructuras y al funcionamiento literario y lingüístico, sin olvidarnos de la apreciación del valor estético y las actividades metalingüísticas a partir del análisis.

Así, a partir de Bronckart (1985), Mendoza, López Valero y Martos (1996) nos explican que la actividad central de disciplina radica en cohesionar aspectos normativos y descriptivos con los pragmáticos y comunicativos, dinámica que motiva un tipo específico de intervención como:

> Facilitar a los discentes la comprensión y la emisión de todo tipo de enunciados para transmitir conocimientos y potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas. La garantía de esta obtención requiere la revisión de los planteamientos teóricos, la organización de contenidos, la fijación de objetivos en relación con una metodología sobre la singularidad del aprendizaje de la literatura y la lengua y la secuenciación de la materia para ayudar al alumnado.
>
> Favorecer la formación intelectual, ya que existe un profundo nexo entre el lenguaje y el pensamiento.

En síntesis, la didáctica de la lengua y la literatura constituye una disciplina muy joven y, por este motivo, se encuentra todavía en nuestros días en fase de expansión, como hemos podido comprobar en las páginas anteriores. Su objetivo radica en formar la competencia comunicativa del ser humano, instruir en la didáctica específica al especialista e investigar en torno a estas cuestiones relacionadas con las dos finalidades mencionadas. Los resultados de la investigación garantizarán la interacción entre las necesidades, las observaciones y los supuestos teóricos que tienden hacia unas conclusiones de tipo pragmático que revierten en los aspectos concretos del desarrollo de la actuación docente.

A través del conjunto de actividades sobre los objetos de enseñanza, el alumno asumirá progresivamente mayor autonomía, podrá poner en práctica las lenguas estudiadas, leer y escribir los diferentes tipos de textos, así como reflexionar sobre las diversas funciones lingüísticas y literarias, en una palabra, la asunción y la adquisición de la competencia comunicativa.

Tarea pues compleja, amplia e intrincada, pues recordemos que la lengua se emplea en todas las disciplinas y requiere un espacio amplio que, sin duda, resultará favorecedor para todas las actividades escolares. El cometido de formar seres humanos competentes para la comunicación no resulta en modo alguno un ejercicio sencillo o fruto del azar, ya que, como señala Lomas:

> *Aunque sea grande nuestro empeño en adecuar los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria a los contenidos, los métodos y las tareas de aprendizaje y por tanto en ir cerrando el abismo abierto entre lo que se dice en los objetivos del área y lo que se hace en las aulas, a nadie se le escapa que hay otros escenarios donde el uso se adquiere y donde se consagra el desigual acceso de los hablantes a los diferentes registros comunicativos. Desde el origen geográfico, social, sexual o racial hasta el contexto cultural, son diversos los factores que, como demuestran las distintas sociolingüísticas, intervienen en el desigual desarrollo de las habilidades comunicativas de los hablantes*. (1996, p. 17)

Entre otras cuestiones, en la actualidad nuestra disciplina, es decir, una educación integrada de las literaturas y de las lenguas deberá asumir y profundizar en la realidad intercultural y plurilingüística, no sólo de nuestros estudiantes sino también de la sociedad que nos lo está solicitando con urgencia. Por este motivo toda área que esté viva, y la nuestra tiene una salud de hierro, necesita un proceso permanente de construcción, de deconstrucción de vez en cuando y, finalmente, de reconstrucción para adoptar y encarar los retos del presente y, sin ningún tipo de duda, del futuro.

Anotaciones sobre las funciones del profesorado de literatura y lengua

La educación literaria y lingüística debe orientarse hacia el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación que constituye la base de toda interacción social y, asimismo, de todo tipo de aprendizaje.

La Unesco, en un seminario organizado en los años cincuenta, *The teaching of Modern Languages*, revalidado en la década posterior por el Consejo de Europa y todavía vigente con las pertinentes matizaciones, dictaminó a propósito de la formación de los profesores de lengua y literatura determinadas directrices que, en cierto sentido, coindicen con las líneas apuntadas en la actualidad desde el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing* (2001)[4]. Así, éste ha subrayado la relevancia de elementos como: el dominio de la lengua enseñada, el conocimiento científico de los rasgos característicos de la lengua y la literatura y capacidad de ponerlos en práctica en el aula, el conocimiento profundo de la literatura y la cultura del país o la introducción a la psicopedagogía y a la didáctica como una aportación de base para la metodología y las técnicas de enseñanza. A nuestro juicio, podemos considerar la anterior enumeración como una muestra más que significativa de los mínimos que un docente de lenguas debería adquirir en su formación.

El papel del profesorado de literatura y de lengua se ha transformado a lo largo del tiempo de acuerdo con la metodología empleada para la enseñanza, determinada ésta también por el contexto en el que se produce. No obstante, apuntamos también toda una serie de factores que intervienen en estas funciones y que en una aproximación superficial pueden parecer distantes de la metodología y de la educación. De acuerdo con Martín Peris (1998) hablaríamos entonces de *dimensión sociológica*, esto es, unos factores relacionados con el desarrollo y con la evolución de la sociedad que a menudo olvidamos y resultan primordiales.

El profesorado, con independencia de la materia de especialización, pero sobre todo más en el ámbito de la educación literaria y lingüística, debe poseer una profunda capacidad para entender la esencia del aprendizaje y de los diferentes procesos por los que deben pasar los estudiantes. A propósito, Van Lier (1991, p. 30) apunta una regla que no se debería olvidar: «Comprender al alumno es probablemente la tarea más importante a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función». Objetivo

realmente ambicioso y fundamental.

Widdowson (1998, pp. 16-17) desvela con claridad el papel activo del docente en la conducta del alumnado, función presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interactuación:

> *Pero cuando los maestros ejercen su papel profesional sí que dirigen y supervisan, y no son una variable que intervenga pasivamente en la actividad, son un agente que la condiciona explícitamente. Su trabajo es, precisamente, manipular la conducta. […] Los alumnos no son una mera fuente de datos, sino que también colaboran de una manera constante en la orientación y el control de la actividad de clase y de los efectos que se derivan*.

Manesse y Grellert (1994, p. 87) comentan que:

> *La escuela pide a los docentes de lengua que cumplan dos funciones al mismo tiempo: una función de formador en relación con los textos, una función de mediador en relación con los libros. Por una parte, analizar los grandes textos del patrimonio literario, con la conciencia de que son de difícil acceso para gran parte del nuevo público de secundaria, y por otra parte luchar contra la desafección por los libros y por la lectura en general. Por una parte, iniciar a una lectura que utiliza los métodos tradicionales del comentario de textos o, a veces, intenta integrar los instrumentos de análisis de la nueva crítica literaria, siempre con el riesgo de aumentar la distancia entre el texto y el lector adolescente; por otra, fomentar la lectura personal, hacer conocer el placer inmediato del texto de ficción […]*.

Desde nuestra perspectiva, el papel que el docente debe ejercer en la actualidad no puede entenderse sin la estrecha relación entre los siguientes factores:

El aula

Tanto el aula como el centro docente constituyen un ámbito de intervención, de estudio y de investigación en cuya confluencia se configura el conocimiento. En estos espacios el alumnado y el profesorado participan, comparten, conviven y contrastan todo tipo de experiencias. Por este motivo podemos afirmar que el aula significa mucho más que una ubicación espacial, pues representa un espacio pluridimensional en el que se interrelacionan la experiencia personal y colectiva. Se trata de un escenario cooperativo de creación, interpretación y reflexión del uso verbal y no verbal de todos los actores del hecho educativo.

El discente

Como hemos apuntado en el aula, el alumnado y el profesorado comparten y contrastan las experiencias. El discente ya no es considerado un elemento pasivo, sino que se ha convertido en constructor del propio conocimiento con la ayuda irreemplazable del profesorado. El papel activo y la autonomía del discente anulan así cualquier suerte de

validez en torno a la generalización de prácticas didácticas repetitivas y memorísticas. Por otra parte, no debemos olvidar que la responsabilidad sobre el propio aprendizaje implica un factor clave en la innovación.

El currículo

El currículo constituye el conjunto de actuaciones relacionadas con la planificación educativa, compuesto al menos por unos objetivos, unos procedimientos, unos contenidos y una evaluación. En este complejo entramado, profesorado y estudiantes constituyen los verdaderos agentes del currículo. No obstante, dependerá del contexto la concreción y diseño concreto del currículo, pues en función de componentes como las características de localización del centro o del alumnado se adoptarán las decisiones específicas para responder de manera idónea a la diversidad contextual. En este sentido, podemos hablar del carácter abierto y flexible el currículo.[5]

La superación del método y el papel del contexto

La fórmula basada en la aplicación de un único método sin posibilidad de alternativas metodológicas muestra sus carencias desde hace ya algunas décadas, hasta el punto de poder hablar de la existencia de una seria crisis en este sentido, tal y como constatan autores como Douglas Brow (1987 y 2003), Van Lier (1991 y 1996) o Martín Peris (1998), entre otros. En realidad, y desde nuestra óptica, el problema no reside en la primacía de una única metodología o, en el mejor de los supuestos, de su sustitución por otra ligeramente renovadora, sino que la estrategia pasa por conseguir un profesorado con criterios propios, crítico y abierto a las diversas ópticas y realidades, capaz de implicarse en la tarea de la enseñanza, de tomar decisiones y diseñar opciones idóneas a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza-aprendizaje. Como dice Douglas Brown: cada profesor debe adoptar un proceso, en cierta medida intuitivo, que le permita discernir la mejor síntesis teórica para conducir al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se alimentará de una comprensión integrada de la adecuación de cada teoría del aprendizaje y también de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles.

El enfoque comunicativo

Los contenidos de la formación didáctica y lingüística del docente deben potenciar el dominio real del uso de lengua en cualquier contexto del alumnado.

Se trata de construir saberes pragmáticos y operativos, es decir, de enseñarles a utilizarlos inteligentemente para configurar una metodología próxima a la realidad de los alumnos, a los que les puede interesar menos la reflexión especulativa que los problemas concretos del uso de la lengua y la literatura o la comprensión e interpretación de un texto.

En este sentido debemos, pues, concebir la educación literaria y lingüística en la línea de la apropiación por parte de los alumnos, con la mediación del profesorado de las

normas, de los conocimientos y las destrezas que configuran la competencia comunicativa. La lengua se relaciona de forma estrecha con el uso comunicativo de los hablantes, aspecto con frecuencia olvidado en décadas pasadas.

Como proponen Long y Porter (1985) o Allwright (1994), entre otros, en la evolución del enfoque comunicativo, la interacción de las lenguas que se aprenden pasa a ocupar el núcleo central de la didáctica en calidad de motor, como elemento impulsor de los procesos de uso y de la enseñanza.

Van Lier (1996) y Ellis (2009) concretan las funciones esenciales del profesorado de lenguas en la organizativa, la metalingüística y la selección de contenidos junto a las de carácter transaccional, basadas en la transmisión de información y de contenido y las interaccionales, centradas en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociocognitivas. Entre otros autores que han trabajado en torno al papel y las funciones del docente de educación literaria y lingüística podemos citar a Martín Peris (1998), Mendoza (1998*b*) Ballester (1999/2007), Cantero y Mendoza (2003), Prado (2004), Galera (2007) o Ballester e Ibarra (2013*a*). Algunas de estas funciones en síntesis las vemos a continuación.

Motivador del saber

El profesorado debe estimular las capacidades del alumnado. Esta aseveración constituye una de las reglas de oro que todo docente debe tener siempre presente. En el ámbito que nos ocupa, recordemos que el interés de un ser humano por aprender una L1 o una L2 se ha investigado como uno de los factores decisivos en el desarrollo eficaz del aprendizaje; de ahí, por tanto, la relevancia concedida a la motivación y su estudio para poder incidir en el proceso de adquisición y desarrollo de una L1 o una L2. En este sentido, resulta ilustrativa la distinción entre *motivación extrínseca*, comprendida como los motivos por los que un individuo decide iniciar el estudio y el aprendizaje de una lengua y de una literatura, y que puede ser por una parte, integradora y, por otra parte, instrumental; en relación directa con ella está la denominada *motivación intrínseca*, esto es, la surgida del interés que las diferentes actividades del aprendizaje suscitan por sí mismas.

Se debe provocar, bien desde la influencia de la motivación, bien a partir de diferentes estrategias ligadas al afán de conocimiento y dominio de la materia, la formulación de interrogantes, la reflexión crítica y, en definitiva, la configuración de una educación siempre proclive al debate. No olvidamos que estos aspectos serán muy positivos por la motivación de una interacción verbal y comunicativa.

Organizador de la materia

Además de organizar la materia, también debe analizar el contexto y las circunstancias en las que se produce la actividad docente, pues el conocimiento y análisis de estos

elementos permitirá al docente el diseño, la planificación y la generación de propuestas adecuadas a las necesidades e intereses de cada grupo clase. Desde esta perspectiva, se comprenden la programación y el desarrollo del currículo como una de las funciones inherentes al profesorado y clave, por tanto, para la concreción de la disciplina.

Observador y evaluador

La observación constituye uno de los procesos anteriores a la evaluación y es totalmente necesario. Según Elliot (1993, p. 47), «cuanto más profunda sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas de aula, con más fuerza experimentarán el conflicto entre su responsabilidad como educadores con respecto a la forma de aprender de los alumnos y la que tienen ante de la sociedad sobre lo que realmente aprenden».

En la actualidad resulta evidente que una concepción de la evaluación ligada a la mera comprobación de resultados no puede en modo alguno considerarse válida, sino que debe comportar una clara finalidad formativa e integrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros términos, debemos considerar tan relevante el proceso mediante el que el alumnado construye el conocimiento como el resultado final. Por este motivo, la evaluación atañe a más elementos que el alumno y debe aplicarse a todos los componentes del proceso educativo: el profesorado, el alumno, el método, las actividades, los contenidos y los medios.

A nuestro juicio, una de las posibilidades más atractivas para esta noción de la evaluación radica en el portafolio, pues su empleo ofrece un uso de la evaluación continua para los procesos de aprendizaje y, además, su carácter cooperativo implica tanto al profesor como al estudiante en la organización de las diversas tareas.

Transmisor

El uso del término «transmisor» no debe en modo alguno comprenderse de acuerdo con los parámetros de la educación más tradicional, pues con su empleo no nos referimos a su función como mero transmisor de conocimientos, sino también y sobre todo a su destacado papel en la transmisión de actitudes sociales y culturales, expuestas de una manera interdisciplinar. En definitiva, más allá de la transmisión y la instrucción, el profesor, a través de la interacción de todos los factores que se dan en el aula, conseguirá no solamente una buena competencia comunicativa sino una educación integral.

En esta línea las palabras de Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) ilustran la asunción de responsabilidad por parte del profesor en la transmisión de una determinada cultura, de una enseñanza de la lengua y la literatura que engloba:

> *El desarrollo de la mente, el esteticismo, la difusión del patrimonio cultural, pero también le corresponde facilitar el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, debe pensar en las condiciones de transmisión, de tal modo que genere un contexto*

favorable para el aprendizaje: estas condiciones se crean mediante la elaboración de dispositivos pedagógicos y el empleo de herramientas de trabajo. Cuestionar la enseñanza de las lenguas supone, en primer lugar, interrogarse sobre las intervenciones de los profesores y los gestos profesionales que acompañan dichas intervenciones; en segundo lugar, reflexionar sobre los niveles de exigencias requeridos respecto al dominio de las lenguas enseñadas; y, finalmente, determinar los modelos lingüísticos que el profesor debe desarrollar.

Gestor

El profesorado debe gestionar y seleccionar los contenidos, las actividades y los materiales más apropiados. De esta manera, este proceso se convierte en un motivo, pero también en una extraordinaria ocasión para reflexionar y explicitar el proyecto educativo. En suma, se trata de una magnífica oportunidad para mostrar las cartas de la opción metodológica de cada docente, pues no solamente pone a disposición del alumnado los diversos recursos, sino que en estas estrategias se dibuja un aprendizaje interactivo y abierto.

En esta tarea, tal y como hemos apuntado antes, el portafolio del estudiante puede desarrollar la capacidad para localizar información, para realizar un análisis y resolver los problemas que plantea el aprender a aprender. Quizás en este sentido ofrece una buena ejemplificación de una metodología autónoma de la enseñanza.

Investigador

A partir del estudio y mediante la reflexión activa en torno a los diferentes factores implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje pueden introducirse valiosos elementos de innovación en la práctica docente de cada día. El concepto aportado por Widdowson, *pragmática pedagógica*, enlaza con la implicación de la investigación básica de las disciplinas teóricas referidas a las necesidades docentes. Ésta se caracteriza por el proceso de justificación y de adaptación de los supuestos teóricos de la lingüística y de los estudios literarios para comprobar su aplicación directa a la educación.

Cuadro 4. Perfil y funciones del profesorado de lengua y literatura

Motivador	Organizador y evaluador	Modelo
• Motivar, estimular y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante. • Favorecer la implicación en las actividades de interacción verbal. • Estimular las interaccionas en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Conocer el marco teórico legal definido por las administraciones autonómicas, nacionales e incluso internacionales como el MCERL.	• Organizar la materia. • Planificar y buscar solucionas a las necesidades del alumnado. • Desarrollar y planificar el currículo. • Mediar entre la información de todo tipo (reglada y no reglada) y el proceso de construcción del conocimiento. • Optar por una óptica interdisciplinar y global de la educación. • Evaluar con una clara función formativa e integrada en todo el proceso de E-A.	• Ser referente del modelo de lengua. • Ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales. • Mantener actitudes positivas hacia el empleo y la integración de las TIC. • Ser un profundo modelo lector y por tanto, fomentar la lectura.
Transmisor	**Gestor**	**Investigador e innovador**
• Transmitir no sólo conocimientos, sino actitudes sociales y culturales. • Adoptar actitudes positivas ante las situaciones de diversidad plurilingüísticas y multiculturales. • Educar en la tolerancia y el respeto al otro.	• Gestionar y relacionar contenidos. • Seleccionar textos adecuados desde el interés y gusto del estudiante.	• Reflexionar sobre el proceso de E-A permite introducir innovación en la práctica docente diaria. • Conocer la diversidad metodológica. • Utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa. • Conocer y practicar la formación de las TIC como recursos didácticos. • Actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos. • Analizar la propia práctica docente. • Provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas. • Practicar la investigación y la reflexión críticas del propio proceso educativo.

En definitiva, estas notas definen, desde diferentes ópticas, la complejidad del papel del profesorado de lengua y literatura y también la amplitud de las funciones que debe

abarcar, pues como hemos dibujado a través de estas breves pinceladas y a lo largo de todo este capítulo, el profesorado ya no puede actuar como un mero instrumento cuya función esencial se restrinja a la aplicación de unos programas, sino que la actualidad requiere la transformación de este rol tradicional en una figura que podríamos denominar como un mediador o un promotor de lo que configura el ámbito de enseñanza y de aprendizaje en un contexto determinado. Su bagaje, por tanto, debe ser forzosamente interdisciplinar y, sobre todo en nuestros días, plurilingüístico e intercultural. Recordamos que la educación literaria y lingüística es un trayecto, un itinerario más en la formación integral del ser humano.

---

1. Recordemos que este esquema procede de mediados de la década de los noventa del siglo pasado y desde entonces, el marco de la disciplina se ha transformado en muchos sentidos, entre otros la educación literaria/literatura ha conquistado un espacio central y científico en nuestra área.
2. Citado por Bolívar y Fons (1984): *Avaluació de la comprensió infantil. Adaptació de la prova d'Alexandre Galí*. Barcelona. Barcanova.
3. Citamos como uno de los trabajos clave en la posible orientación a seguir en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura el artículo de Bailey (1991), en el que destaca la necesidad de establecer una interinfluencia entre teoría y orientación de la investigación y avances teórico-prácticos de enseñanza.
4. Contamos con una traducción al castellano del documento (MCERL), realizada por el Instituto Cervantes, que se puede consultar en *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca-ele/marco/cvc-mer.pdf*
5. Profundizamos en este aspecto en el cuarto capítulo de este libro.

2

El espacio de los estudios literarios

Consideraciones epistemológicas en torno a la literatura

El primer problema que plantea cualquier intento de teorización literaria es la necesidad de delimitar el concepto mismo de literatura. ¿Qué es literatura? Se trata de una pregunta nada fácil de contestar y sobre la que no siempre ha existido un acuerdo entre la crítica[6]. Una de las dificultades para responder un interrogante tan estereotipado como «*qué es*» literatura radica en la ambigüedad y en la plurisignificación que esta voz comprende. Como punto de partida deberíamos tener garantías de poder llegar a teorizar la aplicación concreta del vocablo y su ausencia, es decir, la posibilidad de incluir/excluir un objeto determinado en el interior del conjunto *literatura*.

Sin embargo, la palabra que denomina la literatura también es relativamente joven, pues hasta hace apenas doscientos cincuenta años el término que englobaba las realizaciones verbales con un carácter eminentemente estético era el de «poesía», derivado del verbo griego *poiein*. Al amparo de esta denominación se encuentran desde Aristóteles la producción lírica, épica y dramática que a través de la representación ficticia de los hechos suscita la respuesta estética del lector. No obstante, a partir de finales del siglo xviii, en el tránsito de la Ilustración al Romanticismo, se produce una metamorfosis importante en la relación entre obra, autor, género utilizado y el lector.

La transformación no se restringe al ámbito conceptual sino que se refleja también en el léxico mediante la sustitución del vocablo «poesía», que a partir de ese momento sólo se referirá a la producción lírica, por el de «literatura». «En su forma moderna, el concepto de *literatura* no surgió antes del siglo xviii y no fue plenamente desarrollado hasta el siglo xix. […] *Litterature*, según su ortografía corriente originaria, fue efectivamente una condición de lectura: de ser capaz de leer y de haber leído» (Williams, 1997, p. 61). La lentitud de esta evolución vino determinada por la aparición y la ampliación de ese público lector, los cambios producidos en las diversas instituciones literarias y a la creciente autonomía del arte y del fenómeno literario.

Genette (1991) realiza una interesante propuesta para delimitar el universo literario a partir de lo que denomina los «dos regímenes de la literariedad». Su planteamiento cuestiona la antigua pregunta sobre qué es lo que transforma un mensaje verbal en una obra de arte. Este estudioso opone, por una parte, el *régimen constitutivo* o esencialista, caracterizado por un complejo de intenciones, convenciones genéricas y tradiciones culturales de todo tipo; y, por otra, el *régimen condicional*, correspondiente a una apreciación estética subjetiva y a un contexto cultural o histórico. Esta categoría del régimen se entrecruza con otra, tal vez más evidente, perpendicular, comprendida en la

denominación de *criterio*. Un criterio empírico en el que se basa un diagnóstico de literariedad, el *criterio temático*, relativo al contenido del texto; y el *criterio remático*, relativo al carácter del propio texto, a la forma y al tipo de discurso que ejemplifica.

El cruce de estas dos categorías determina una clasificación de los modos de literariedad que presentamos de forma visual mediante el cuadro 5.

Cuadro 5. Modos de literariedad según Genette

Criterio	Régimen	
	Constitutivo	Condicional
Temático	Ficción.	
Remático	• En poesía. • En dicción. • En prosa.	

De la propuesta de Genette se desprende la ampliación consciente del interrogante de Jakobson (1956, 1963 y 1985): ¿qué hace de un texto, oral o escrito, una obra de arte? La controversia se puede entender desde dos perspectivas diferentes: la primera consiste en asumir, de forma definitiva y perceptible universalmente, la literariedad de ciertos textos y preguntarse por las razones objetivas, inmanentes e inherentes al texto mismo y que le acompañan en todas las circunstancias. Entonces la pregunta de Jakobson se interpretaría como: ¿qué textos son obras literarias? Y la respuesta sería: las teorías constitutivas o esencialistas de la literariedad, esto es, aquellas basadas implícitamente en esta interpretación.

La otra interpretación entiende el significado de la pregunta en términos semejantes a los que siguen: ¿en qué condiciones o en qué circunstancias puede un texto, sin modificación interna, pasar a ser una obra de arte? Como también permite la formulación de la interrogación de forma inversa: ¿en qué condiciones o en qué circunstancias puede un texto, sin modificación interna, dejar de ser una obra? En ambos casos la respuesta vendría determinada por las denominadas teorías condicionalistas, en las que podremos sustituir la pregunta *¿qué es la literatura?* por *¿cuándo es literatura?*

Según Genette, las teorías esencialistas o constitutivas de la literariedad son teorías cerradas (poéticas clásicas, en sentido amplio). Su principio es que ciertos textos son literarios por esencia o por naturaleza y otros no. A diferencia de las esencialistas, las condicionalistas pueden calificarse como teorías abiertas de la literariedad.

No obstante, no debemos olvidar que existen diferentes criterios para diferenciar los

textos literarios de aquellos que no gozan de esta distinción, esto es, los no literarios. En palabras de Genette (1991, p. 15):

> *Pero la actitud que describo así no define –recuerdo– sino una interpretación de la pregunta o, si se prefiere, una manera de formular la pregunta. Así pues, es, a su vez, susceptible de variantes según su forma de responder a su propia pregunta, es decir, según el criterio que propongo para distinguir los textos literarios de los que no lo son: dicho de otra manera, según la elección del criterio de literariedad constitutiva. La historia de la poética, explícita o implícita, muestra que se ha dividido entre dos criterios posibles, que voy a calificar muy groseramente de temático, uno, y formal, el otro. Me apresuro a añadir, aunque mi propósito no sea histórico, que podemos distinguir la historia de la poética esencialista como un largo y laborioso esfuerzo para pasar del criterio temático al criterio formal o por lo menos para buscar al segundo un lugar junto al primero*.

De acuerdo pues, con el criterio temático podríamos aseverar que nos encontramos ante la literatura cuando nos hallamos ante ficción. Por tanto, la línea deductiva seguida nos compele a profundizar en la consideración de la ficción, dado que de esta noción depende de otorgar a un determinado texto el estatuto de literario.

La ficcionalidad se fundamenta en planteamientos aristotélicos: el lenguaje es creador cuando se pone al servicio de la ficción. De esta manera, el concepto de «ficción» se ha relacionado históricamente con el de «mímesis» y «verosimilitud». De hecho, en una reinterpretación del concepto aristotélico de «mímesis», Ricoeur (1983/1984) subrayó que en la *Poética* de Aristóteles el sentido de «mímesis» no aludiría a la reproducción de la realidad, sino a la noción de representación, entendida como creación artística de una nueva realidad. En este sentido, «mímesis» podría considerarse como sinónimo de «poiesis», es decir, de creación y de ordenación de las acciones que constituyen una determinada fábula. Este concepto de «mímesis», definido según los parámetros anteriores, resulta adecuado al que hoy entendemos por ficción: creación y estructuración de mundos posibles.

> *Desde la Poética de Aristóteles se considera la ficcionalidad como estatuto ontológico que confiere y otorga especificidad a las creaciones lingüísticas literarias frente a las no literarias. No obstante, debemos separar aquí, dentro de las creaciones literarias mismas, dos ámbitos diferentes. Por una parte, hay una relación referencial indirecta del mundo literario con lo que cada comunidad, en cada momento histórico, experimenta como realidad empírica efectiva. Por otro, existe el estatuto autónomo del propio acto de habla y de su fuente de lenguaje: del cruce de ambos surge la ficcionalización*. (Catelli, 2012, p. 46)

Reveladoras resultan en este sentido las consideraciones de Genette en torno a las posibilidades de transmutación del lenguaje en obra de arte, pues este investigador únicamente considera una sola forma de conseguir tal metamorfosis: la ficción. No obstante, esta aseveración no clarifica en modo alguno la delimitación estricta del

concepto de literatura, sino que incluso la torna más intrincada, dada la complejidad de los discursos de ficción. A modo de muestra, pensemos que la asunción de tal premisa robaría a gran parte de la obra de Rousseau, Josep Pla, María Zambrano o Joan Fuster el estatuto de literarias. A grandes rasgos y con un propósito eminentemente ilustrativo del conflicto planteado, podemos sintetizar la hipótesis de Genette en la equiparación de la literatura a la ficción; no obstante, tal identificación plantea un inconveniente que no permite su adopción sin matices, pues todas las ficciones no son literatura, como también hay textos literarios que no son ficcionales.

El criterio de la elaboración formal apuntado por Genette nos puede, por tanto, ayudar en la compleja tarea acometida en este capítulo, pero en modo alguno puede erigirse como único estandarte para la delimitación clara del concepto, en tanto que requiere de la consideración de los condicionamientos socioculturales e ideológicos. En otros términos, lo que es o no literario vendrá decretado por los criterios condicionalistas y será determinado por el contexto histórico y cultural de cada momento.

Un intento de aproximación a la funcionalidad de la literatura elaborado por Alfonso Reyes (1944/1997, p. 67) puede servirnos para aproximarnos a otro punto de vista:

> *La historia de la literatura estudia y sitúa los conjuntos de obras como hechos acontecidos, en concepto cronológico o temporal, o bien en concepto geográfico especial, o bien en concepto étnico, político o nacional, o en ciclos genéricos o temáticos, etc., según mil combinaciones posibles, cuyo único y fecundo método es la literatura comparada, la cual atiende a la comunicación de corrientes espirituales afectivas y rompe con las artificiales barreras de épocas, lenguas y regiones, unas veces impuestas por la rutina y otras por la mera economía o distribución del estudio*.

Una primera cuestión es saber qué obras deben ser objeto de la historia de la literatura. Las respuestas a este interrogante comprenden tal diversidad y heterogeneidad que con una revisión superficial parece imposible extraer puntos de confluencia. Por este motivo, esbozaremos a continuación un breve recorrido crítico por las que, a nuestro juicio, constituyen algunas de las posturas y voces más representativas a este respecto.

Según Reyes, todos admitimos que la literatura representa un ejercicio mental que puede reducirse a una manera de expresar asuntos de una cierta índole:

> *Sin cierta expresión no hay literatura. Sin cierta índole de asuntos no hay literatura en pureza, sino literatura aplicada a asuntos ajenos, literatura como servicio o ancilar. En el primer caso –drama, poema o novela– la expresión agota en sí misma su objeto. En el segundo –historia como aderezo retórico, ciencia en forma amena, filosofía en bombonera, sermón y homilía religiosa–, la expresión literaria sirve de vehículo a un contenido y a un fin no literarios*. (1997, p. 69)

Por su parte, Wolfgang Kayser (1992) se pregunta por el objeto de la *ciencia de la literatura* y señala dos criterios válidos a su juicio para delimitar en el vasto campo de la literatura –comprendida como todo lo que está escrito, sin excepción– un terreno más

reducido: la capacidad especial que tiene el lenguaje literario de provocar una subjetividad *sui generis*, y el carácter estructural del conjunto que se conforma como una unidad. Ese terreno más delimitado es denominado por Kayser «bellas letras» y constituye el objeto propio de la investigación y la historia literarias.

De las reflexiones de ambos estudiosos se desprende que ambos, Reyes y Kayser, se concentran en la aplicación de criterios restrictivos para resolver la controversia. En una dirección muy semejante han trabajado autores como Roman Ingarden (*Das literatische Kunstwerk*, 1931), Günther Müller (*Über die Seinweise von Dichtung*, 1939), Edwin Greenlaw (*The Province of Literary History*) o René Wellek y Austin Warren (*Theory of Literature*, 1949). Así, por ejemplo, Greenlaw piensa que literatura es igual a historia de la cultura, identificación que provoca que el objeto posible de una historia de la literatura se amplíe hacia unos límites desmesurados. Compartimos totalmente las consideraciones de Wellek y Warren a este respecto, para los que tal equiparación equivale a negar el campo y los métodos propios de los estudios literarios.

La nota diferenciadora de la propuesta de Wellek y Warren (1966) radica en su equivalencia entre literatura y literatura imaginativa (ficción, novela, teatro, poesía). Con el objeto de dotar de mayor precisión su formulación, recurren a los usos diferentes del lenguaje: científico, cotidiano, literario. La distinción entre el primero y los dos siguientes resulta generalmente fácil: denotación *versus* connotación; sin embargo, la distinción entre lenguaje cotidiano y literario se reviste de mayor complejidad. Por este motivo optan por considerar como literatura «las obras en las que predomina la función estética, aunque hay que reconocer que se dan elementos estéticos, como estilo y composición, en obras que no tienen una finalidad artística completamente distinta, como tratados científicos, disertaciones filosóficas, libelos políticos, sermones» (pp. 49-50). La concepción de Wellek se basa, por tanto, en la intencionalidad y de este parámetro considera que literatura es toda obra cuya génesis se inicia con una intencionalidad puramente literaria. La consecución artística dependerá de las cualidades del autor. En este sentido, este criterio puede tener validez –aunque en modo alguno de manera exclusiva– para una historia de la literatura en su sentido más tradicional. Pensemos que nos hallamos ante un criterio de naturaleza o sustancia, no de accidentes, de acuerdo con el que todo lo que puede ser considerado como literatura es susceptible de un estudio y de una metodología comunes a la literatura, sin que por este motivo deba forzosamente merecer la consideración de obra literaria.

Semejante a este respecto, aunque quizá mucho más explícita, nos parece la posición del crítico Anderson (2003, p. 8) cuando se refiere a los criterios utilizados en su *Historia de la Literatura Hispanoamericana:* «nuestro objeto es la literatura, estos escritos se pueden adscribir a la categoría de belleza». Hay que matizar, sin embargo, que el valor estético en literatura es muy relativo, y seguramente la palabra clave sería flexibilidad; *flexibilidad* en los juicios valorativos, en el material que se recoge para ser valorado, en las herramientas provenientes de otras ciencias o artes empleadas para iluminar un texto literario desde los más diversos puntos de vista. Por esta razón, la estética y su aplicación a la literatura constituye un proceso cuyo movimiento resulta

afectado por el desarrollo inmanente de la misma estructura literaria de la obra, como también por la moción y los cambios en la estructura social.

Después de este comentario en torno a las palabras de Anderson (1954/2003, pp. 8-9), continuamos la revisión de los criterios esgrimidos por este autor:

> *Claro está que en los primeros capítulos hemos tenido que admitir a muchos hombres de acción o de pensamiento que escribieron crónicas y tratados sin intenciones artísticas (sin embargo, aun en estos casos, la cuota literaria de sus escritos es lo que apreciamos). Pero a medida que nos acercamos a nuestro tiempo debemos ser más exigentes en el deslinde entre lo que es y no es literatura. Cuando llegamos a nuestro tiempo sólo nos interesan los escritores que cultivan la poesía, el poema en prosa, la novela, el teatro…*

Y continúa:

> *Si en vez de una apretada historia de la literatura hubiéramos escrito una amplia historia de cultura aparecerían también los críticos, los filósofos, los historiadores, y además incluiríamos una sociología literaria, como noticias sobre revistas, tertulias, premios. Pero este libro no aspira a decirlo todo.*

De esta forma, mediante este razonamiento Anderson Imbert se opone a los postulados de Greenlaw en cuanto a los criterios aducidos se refiere y se aproxima a una concepción de la historiografía literaria regida fundamentalmente por los grandes autores y las grandes obras. Desde otra perspectiva totalmente diferente, Tynjanov (*On Literary Evolution* en *Readings in Russian Poetics)* polemizó contra una ciencia que únicamente consideraba las obras excepcionales y aisladas de los grandes maestros. Por este motivo, su propuesta incluye la literatura de masas como otro componente más de la historia literaria en una defensa clara de una «historia de la función de los sistemas literarios».

En efecto, una historia de la literatura articulada de forma exclusiva en el estudio de las grandes obras tornaría «incomprensible» –como matizan Wellek y Warren– la continuidad de la tradición literaria, la evolución de los géneros literarios e incluso la misma naturaleza del proceso literario, además de esconder el trasfondo de condiciones sociales, lingüísticas, ideológicas y otros circunstancias determinantes. Refrendamos pues las precisiones de Wellek y Warren y abogamos por una historia de la literatura en la que no se contemple la exclusión de obras y autores que puedan merecer la consideración de secundarios respecto a otros, e incluso merecer el calificativo de mediocres, puesto que con frecuencia su inclusión puede regalarnos la clave de un proceso, las razones de una determinada evolución e incluso la explicación de un determinado periodo literario. Volvemos, en cierta medida, a la concepción de Wellek y Warren, para la que hasta la más mediocre novela debe ser objeto de la historia de la literatura, sin restringir este campo a las novelas mediocres como tampoco a obras que, pese a no ser exclusiva y primordialmente literarias, pueden ser estudiadas de acuerdo con los métodos de la historiografía literaria.

No podemos proseguir este trayecto sin detenernos un instante en Jean-Paul Sartre y

en su clásico estudio *Qu'est-ce que la littérature?* (1947). En esta obra, Sartre concibe el hecho artístico como algo intransitivo y con una finalidad en sí mismo: un acto humano –razona–, si viene determinado por las necesidades o por su utilidad, adquiere validez en tanto que es «medio» y, por tanto, pasa inadvertido y adquiere importancia solamente el resultado; la creación poética, en cambio, convierte el mismo acto en su fin. El arte es, pues, forma; la significación del discurso no radica fuera de su concreta textura, y en él la lengua no es «signo» de un aspecto del mundo, sino más bien su «imagen». Además, Sartre comprende las obras como la significación de una (re)interpretación imaginaria del cosmos en la medida en la que éste exige la libertad humana.

Más formalista y reivindicadora de la herencia de los teóricos rusos resulta la postura de Barthes (1998, p. 78),[7] cuyo punto de vista en torno al hecho literario puede explicarse mediante la siguiente cita:

> *Entiendo por literatura, no un cuerpo o un conjunto de obras, tampoco un sector del comercio o de la enseñanza, sino la grafía compleja de los trazos de una práctica: la práctica de escribir. En ella apunto, esencialmente, al texto, es decir, al tejido de los significantes que constituye la obra, porque el texto es el florecimiento mismo de la lengua, y porque es en el interior de la lengua donde la lengua debe ser combatida, desviada: no por el mensaje del que es instrumento, sino por la actuación de las palabras de la que es el teatro. Puedo decir, pues, indiferentemente: literatura, escritura o texto. Las fuerzas de libertad que hay en la literatura no dependen de la persona civil, del compromiso político del escritor que, al fin y al cabo, no es más que un señor entre otros, ni siquiera del contenido doctrinal de su obra, sino del trabajo de desplazamiento que ejerce sobre la lengua*.

Se trata, como ya hemos señalado, de unas concepciones heredadas y derivadas de los formalistas rusos y Jakobson, y la idea es que un texto literario es un sistema combinado de signos en el que el sentido de los componentes depende de su lugar y función en las estructuras, y en el que el sentido de las estructuras depende a la vez de su distribución en el conjunto de la obra.

Parece que una posición que considere como elementos primordiales característicos de la obra literaria el lenguaje, el carácter de representación y la función debe constituir la base de cualquier intento de explicación del hecho literario. No obstante, deseamos matizar dos aspectos: por una parte, la importancia de la conceptualidad inherente de la obra literaria y, por otra, recordamos que la literatura se configura mediante palabras y que las palabras, como portadoras de ideas, no pueden alcanzar nunca una completa neutralidad. La expresión literaria siempre comporta una carga intelectual e ideológica, inseparable de la impresión estética, que puede en determinadas obras ser muy tenue e incluso tratar de esconderse; pero también puede alcanzar cotas de gran intensidad, argumentada precisamente por las virtudes de la expresión artística.

En este sentido, debemos destacar, por encima de todos los factores, el papel de la lengua, material básico e indispensable de toda obra literaria, que en determinadas condiciones puede conferir categoría estética a obras estéticamente alejadas de una

intencionalidad artística. Representativas resultan a este respecto las siguientes palabras de Joan Fuster (1977, pp. 81-82) –aunque la cita puede resultar excesivamente extensa– que ponen de relieve la importancia de la lengua en la literatura catalana y en la propia cohesión de una sociedad diferenciada:

> *La lengua. Una lengua es una sociedad: el pasado, el presente y el futuro de un grupo humano irreductible. Resultaría inútil disputar por si la lengua «crea» la sociedad o si es la sociedad la que «crea» –se crea– su lengua. En la medida en la que unos hombres hablan de la misma manera –cuando hablamos «naturalmente»– se mantienen en una unidad recortada, incisiva, entre los hombres que hablan de otras maneras. Una lengua no es «toda» la sociedad: es, sin embargo, su llave de paso. Depósito de siglos, patrimonio de convivencia, construcción de cultura, el idioma es eje y continuidad para la vida de un pueblo en tanto que pueblo. Escindida, bastardeada o perdida la lengua, la sociedad se cierra, se corrompe o ve borrarse sus contornos diferenciados. Las comunidades que nunca han sufrido una crisis idiomática fuerte raramente se percatan de eso: nadie tiene conciencia de la salud, dicen, sino el enfermo. Y nosotros, en este aspecto, somos unos enfermos crónicos desde hace más de cuatrocientos años. A veces se nos acusa de ser escandalosamente hipersensibles en cuanto a la cuestión lingüística: que le concedemos una importancia intransigente y a ultranza. La acusación es cierta, demasiado cierta, por desgracia. Pero no podemos hacer nada*.

En efecto, desde Ramón Muntaner hasta la Renaixença, Espriu o la poesía contemporánea, la lengua, y nos referimos ahora sobre todo a la lengua catalana tras la enfática defensa anterior de Fuster, no sólo ha representado un vehículo de comunicación sino que también ha encarnado un símbolo de unidad, elemento primordial de emoción artística, obsesión y tema central de muchas reflexiones literarias. En este marco contextual resulta, pues, lógico que en una gran parte de los estudios literarios de los críticos e historiadores catalanes adquieran una gran importancia las consideraciones en torno a la lengua de los diferentes autores. Tal y como asevera Riquer (1982, pp. 10-11):

> *Es muy difícil estudiar una literatura sin realizar frecuentes referencias a fenómenos lingüísticos y a las diversas etapas de la evolución del idioma. Y, por muy superada que esté ya la estilística, resulta evidente que el análisis de valores literarios va muy a menudo relacionado con el análisis de hechos lingüísticos. Pero en nuestro caso los hechos de lengua tienen, a veces, una relación tan estrecha con los literarios y un alcance tan grande que no pueden ser menospreciados, antes bien deben ser considerados con atención*.

El actual desprestigio de los estudios históricos, reseñado entre otros por Jauss (1976 y 1987), se basa fundamentalmente en la incapacidad de los métodos histórico-literarios heredados del siglo xix para captar la especificidad de su objeto: la literatura y la obra literaria. A tal efecto, podríamos reseñar métodos tradicionales que han tratado de justificar la obra mediante circunstancias externas, como la biografía del autor, su

psicología, los hechos sociopolíticos, etc. Asimismo, deseamos matizar que este desprestigio puede ser calificado de circunstancial y que afecta sólo a la metodología, no al concepto de «historia literaria», necesario si consideramos que existe una radical dimensión social e histórica en toda obra literaria.

Una actitud opuesta al historicismo tradicional se encuentra en la representada por el formalismo, o de acuerdo por la calificación otorgada por Galvano Della Volpe en su obra más célebre *Crítica dell'ideologia contemporanea*, el *boom* de las formas, el inmanentismo de acuerdo con el que se considera la obra como un sistema cerrado e incomunicable, definido por su carácter lingüístico y de *sentido vacío*. Esta concepción afecta a una buena parte del estructuralismo y en especial el francés, tal como señaló Lionel Trilling (1971, p. 49), cuya crítica también comprende el *New Criticism* americano:

> *Cuando la Nueva Crítica no quiere tener la historicidad, lo hace con la intención de hacer oír al lector de hoy la obra del pasado como inmediata y real; por ello, partiendo del hecho de que el espíritu humano es único y continuo, niega que entre el hoy y el ayer haya diferencias. Y, sin embargo, sólo si tenemos conciencia del pasado como pasado podremos percibirlo vivo y presente. Si, por ejemplo, tratamos de hacer que Shakespeare sea literalmente un contemporáneo, le convertiremos en un monstruo. Sólo nos será contemporáneo si somos capaces de establecer en qué medida fue un hombre de su tiempo; y nada más será significativo para nosotros si somos capaces de establecer la larga distancia que nos separa de él.*

Actualmente nos resulta evidente que la literatura queda englobada en el mundo de la comunicación. La evidencia de esta clasificación descansa en la asunción de que se trata de comunicación en la medida en que es lenguaje y se constituye, como tal lenguaje, en un conjunto de significantes denominados «mensajes». Sin embargo, pese a este aparente consenso, debemos todavía mostrar en qué sentido actúa la literatura como comunicación.

Aludimos en este punto al magistral análisis de Jakobson en torno al mensaje: en todo mensaje podemos distinguir seis elementos (contexto, emisor, mensaje, destinatario, contacto y código), cada uno con una función específica. Si el énfasis del mensaje recae sobre uno u otro de estos elementos, la función de éste se transforma en dominante y caracteriza el mensaje. La tendencia hacia el mensaje como tal es la función poética; el énfasis recae sobre el propio mensaje, lo acentúa y muestra de manera manifiesta su configuración, su forma. Con esta aseveración no pretendemos postular la inexistencia de otras funciones del lenguaje literario; lo que ocurre es que el resto de funciones –más o menos relevantes según las obras, autores, géneros, épocas, etc.– quedan subordinadas a la función dominante: la poética. En este sentido, debemos también mencionar que, incluso antes de que Jakobson acabase la definición de mensaje poético, el excepcional crítico y teórico Mukarovsky, uno de sus compañeros en el Círculo de Praga, había propuesto llamar «objeto verbal estético» a la obra literaria, entendida como una red específica de los usos sociales de la lengua.

En este punto de la argumentación, debemos subrayar que si el lenguaje literario es de una forma peculiar comunicativo, tal rasgo caracterizador implica su vinculación inmediata con el universo, esto es, entra en una relación histórica con la realidad. Efectivamente, la función poética varía no únicamente en cantidad o en evidencia, sino también en calidad, de acuerdo con las expectativas del entorno social. La función poética muta en sus manifestaciones, pero subsiste en su existencia; se modifican sus maneras de presentarse. Tales mutaciones desembocan en la naturaleza de la relación entre arte y realidad, puesto que no pueden considerarse como esferas paralelas, directamente traducibles, sino que el arte expresa la realidad de una manera peculiar propia, con sus leyes, distintas a la realidad.

Con la finalidad de conseguir que la historia de la literatura comprenda una historia del hecho literario como tal, hay que estudiar las teorías del formalismo ruso (que abandona el concepto de historia y lo sustituye por el de evolución, con lo cual el hecho literario queda fuera del fluir humano e histórico), del neoidealismo alemán (que a pesar de captar las manifestaciones históricas del hecho literario no llega a aprehender su especificidad), del estructuralismo francés (que profundiza la incompatibilidad entre historia y hecho literario) y del estructuralismo checo; como también los intentos de renovación de la historiografía literaria en la línea, por ejemplo, de Hans Robert Jauss (1976) o Geoffrey H. Hartman (1970).

En primer lugar, el estructuralismo checo, siguiendo las ideas de Mukarovsky (1977),[8] establece las bases para una síntesis entre historia y arte, con la finalidad de poder captar, mediante este análisis, la historicidad del hecho literario y la especificidad literaria. Según los estructuralistas de la escuela de Praga, la obra literaria encarna un símbolo y como tal símbolo consta de un significante (la obra en sí), de un significado (la personalidad creadora) y de un referente (la realidad social e histórica). La obra literaria, pues, no se queda confinada en ella misma, sino que se proyecta en la realidad social. Esta proyección se regula por el mecanismo conformado a partir de los conceptos de *norma* y *personalidad*, dos nociones en las que a continuación profundizaremos.

La *literariedad* o *función poética* trasciende a la historia, pero entre las infinitas posibilidades de realizarse, en cada época elige unas determinadas y muy concretas, y dentro de cada época usa la función poética, es decir, utiliza unas determinadas formas literarias en vez de otras. La «personalidad», tal como aparece en la obra, está impregnada de la *norma* bajo el dominio de la que se ha creado, y reacciona integrando o tratando de sustituirla por otra norma nueva. Sin embargo, en los dos casos la *personalidad*, gracias sobre todo al peso que en ella ostenta la individualidad, modifica la *norma*, la adapta a sus necesidades creadoras. A través de estos dos conceptos, reforzados por una matizada teoría del valor, se integran los elementos históricos y literarios.

De esta línea argumentativa se desprende, finalmente, la relación existente en la obra entre el significante y el significado. Pero recordemos que el significado se expresa a través del significante y no representa únicamente una idea o un contenido, sino una determinada manera de construir y distribuir el significante. Éste se organiza en una

pluralidad de estratos (sintáctico, léxico, fónico, retórico, de tiempo, de personajes, etc.) estructurados de acuerdo con un determinado canon, propio y específico de cada obra, en los que de una forma u otra se reflejan las tendencias de la norma. Esta concreción de ordenación constituye el «gesto semántico», vehículo del significado.

Con el estructuralismo checo se vislumbra la posibilidad de una ciencia literaria o de unas disciplinas de investigación literarias que integren los elementos históricos, y de una historia de la literatura que componga la especificidad del hecho literario. Toda forma significa finitas posibilidades del sistema. Si nos preguntamos por qué un determinado autor ha optado por una forma concreta en detrimento de otra, la respuesta a esta pregunta viene siempre determinada por razones de orden histórico: la ha utilizado por unas motivaciones específicas surgidas en el proceso histórico. La elección pertenece al orden de lo individual, como también participa, al tiempo, del ámbito colectivo, pero siempre la explicación de esta elección obedece a causas históricas que afectan a toda la realidad social. Así, la formalidad del arte se convierte en tema central de la historia literaria, en una *época de sospecha* en la que, como dice Hartman (1970), «art seems arty to the artist himself», es necesaria no solamente por razones intelectuales, sino sobre todo por razones de tipo literario, en beneficio de la literatura: «it is our historical duty because it alone can provide today a sorely needed defense of art».

De una forma u otra, los diversos movimientos y teorías que han tratado el hecho literario en el siglo xx (formalismo y estructuralismo, psicoanálisis, teorías marxistas, *New Criticism*, teoría de la recepción, crítica feminista...) han evidenciado de forma muy patente la diversidad de enfoques y de perspectivas que caracterizan la cuestión. Si tuviéramos que sintetizar de la forma más breve posible el trayecto efectuado por éstas, optaríamos por los términos *divergencia* y *desacuerdo* como calificativos ilustrativos de la compleja tarea de señalar unos criterios estables, inequívocos y universalmente válidos para definir con precisión los rasgos caracterizadores de la literatura.

Si consideramos la literatura como un acto de comunicación, las posibles respuestas a la cuestión planteada deben proceder de una reflexión de conjunto sobre los tres elementos básicos de esta comunicación literaria: el emisor (autor), el mensaje (texto) y el receptor (público). En este sentido, podemos citar la tarea llevada a cabo en las últimas décadas en torno a la estética de la recepción y la semiótica como destacada en la atribución al público receptor de un papel fundamental en la determinación de qué textos deben ser considerados como literarios. Así, por ejemplo, en esta línea se pronuncia Ellis (1990) cuando asevera que «en un sentido importante es la comunidad quien convierte los textos en literatura, no los autores. Ciertamente estos les confieren las cualidades que son la causa por la que la comunidad los trata así. Pero lo que los convierte en literatura es el acuerdo de la comunidad».

En un intento de recapitulación a partir de las anteriores reflexiones con la finalidad de encontrar una mínima respuesta sobre los rasgos que determinan la conversión de un texto concreto en literatura, ofrecemos con carácter general las premisas que siguen a continuación:

Es la aceptación de la comunidad lo que confiere el estatuto social de texto o

producto literario.
Esta aceptación responde a unos valores de orden artístico del producto y a la intención del autor.
Este valor estético se manifiesta en la forma estética del texto.
Este valor estético viene provocado por la presencia de unos recursos que contribuyen a convertir el lenguaje literario en una lengua artística.
Estos rasgos peculiares de este lenguaje artístico y caracterizadores de la «literariedad» pueden ser la plurisignificación, la connotación, etc.
Un elemento fundamental en el producto o texto literario es la ficcionalidad.

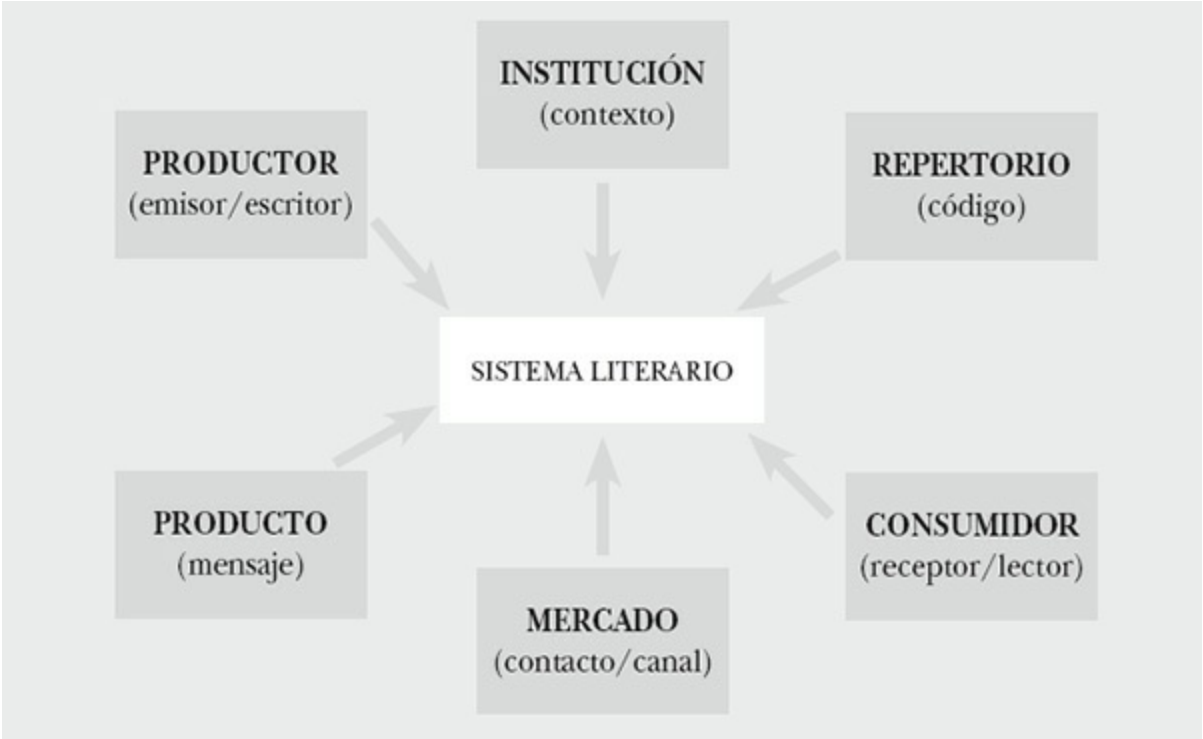
Citamos en este sentido el agudo comentario que Salvador (1994, p. 17) ofrece de la problemática:

> *Quizá en la época de la posmodernidad convenga poner en cuestión la utilidad de unas limitaciones estrictas, discretas en el sentido de la lingüística, que pueden falsear la percepción de una realidad tan continua como es el universo del discurso verbal. Y peor aún: que pueden empobrecer la consideración de unas zonas fronterizas, indeciblemente fecundas en el caso de la literatura*.

No olvidemos tampoco que el hecho literario es un hecho histórico, en devenir, y que las teorizaciones montadas para explicar el hecho literario de hoy pueden ser invalidadas para explicar otras manifestaciones literarias todavía por venir [...]. O, dicho de otra manera: una teoría centrada en definir el concepto de literariedad no tendría suficiente capacidad predictiva, ya que su objeto de estudio no es sino una idealización de unos hechos concretos sensibles a la diversidad de contextos culturales, históricamente mutables y no sujetos a unas reglas de evolución explicitables.

Si tomamos como referencia el célebre modelo de la comunicación de Jakobson, observaremos cómo a partir de éste, el estudioso de la traducción y de la literatura comparada Even-Zohar (1979, 1990*a*, 1990*b* y 2010) propone una noción de sistema cultural muy amplia, en cuyo polisistema se encuentra el sistema literario, un concepto que define como la red de relaciones que gobierna un conjunto de actividades del hecho literario. Por tanto, de acuerdo con Even-Zohar la literatura no se reduce a los textos ni a las normas que rigen la producción, sino a la totalidad del tejido de relaciones. De esta manera, los factores implicados en el (poli)sistema literario, con los términos de Jakobson entre paréntesis, podrían representarse de la forma que sigue en el cuadro 6.

Cuadro 6. Factores implicados en el sistema literario



En este enfoque, el *sistema literario* comprende, como *internos* más que como *externos*, todos los factores implicados en el conjunto de actividades a las que la etiqueta «literarias» puede aplicarse con mayor conveniencia que a ninguna obra. El *texto* ya no simboliza el más importante a todos los efectos, de los aspectos, o incluso productos de este sistema. Además, este marco no requiere jerarquías a priori de importancia relativa de los factores supuestos, sino que las diferentes interdependencias entre estos factores garantizan el funcionamiento del sistema. Así, un *consumidor* puede «consumir» un *producto* producido por un *productor*, pero para que se genere el producto (el «texto», por ejemplo) debe existir un *repertorio* común cuya posibilidad de uso está determinada por una cierta *institución*. En otros términos, debe existir un *mercado* en que este bien pueda transmitirse. En la descripción de los factores enumerados no podemos constatar el funcionamiento aislado de ninguno de ellos, sino que la compleja imbricación que los liga se detecta a través del cruce de todos los posibles ejes del esquema (Even-Zohar, 1990*a*).

Desde esta posición teórica, el estudioso de Tel Aviv prefiere hablar de *productor* más que de autor, escritor o creador, y apunta que en el marco del sistema no se encuentra un productor aislado, «ni tan siquiera una serie de productores individualizados, sino grupos, o comunidades sociales, de gente implicados en la producción, organizados en diferentes formas y en cualquier caso relacionados entre sí tanto como con los consumidores potenciales». De esta manera, forman parte al mismo tiempo de la intención y del mercado literario.

La literatura la consumimos, no únicamente a través de nuestra tarea como lectores y en la misma lectura, sino a través de una gran diversidad de maneras. En el fondo todos

los miembros de una comunidad somos consumidores. Así, en la mayoría de los consumidores de literatura «directos», por no hablar de los «indirectos», el consumo directo de textos íntegros ha sido y sigue siendo periférico.

De hecho, podríamos calificar de consumidores al menos *indirectos* de textos literarios a todos los miembros de cualquier comunidad, pues en calidad de tales consumimos sencillamente una cierta cantidad de fragmentos literarios, digeridos y transmitidos por variados agentes culturales e integrados en el discurso cotidiano (publicidad, leyendas urbanas, canciones, videojuegos, intertextualidades en series televisivas, etc.). Este complejo acervo constituye el repertorio vivo depositado en el almacén de nuestra cultura (cuántos consumidores, sin haber leído *Hamlet, Tirant lo Blanc* o *Alicia en el país de las maravillas* podrían comentar aspectos de las obras y de sus protagonistas).

En cuanto a los consumidores *directos*, esto es, las personas deliberadamente interesadas en las actividades literarias, conforman este grupo de acuerdo con diferentes motivaciones, por lo que para su consideración habría que preguntarse cuántos de los que gozan de tal distintivo lo merecen por su preocupación por el acto de leer o por su afán por participar de otras formas en el sistema literario. El interrogante podría formularse de manera tan gráfica como la que sigue: ¿cuántos de los que asistirían a cualquier actividad para conocer a Vargas Llosa o Paul Auster han leído en realidad su obra? Los *consumidores* de literatura (como los de música, teatro, ballet y muchas otras actividades socio-culturales institucionalizadas) consumen a menudo la función sociocultural de los actos implicados en la actividad en cuestión (que, en ocasiones, adquiere abiertamente la forma de *acontecimiento*), en lugar de aproximarse a lo que se concibe como *el producto*. No obstante, el conflicto surge si nos preguntamos por la posibilidad de realización de la actividad en cuestión aunque ésta no requiriera de ningún tipo de consumo de textos. De ahí las pertinentes matizaciones en el seno de este mismo grupo, pues si bien somos conscientes de que los consumidores personifican personas aisladas, también se constituyen como grupo, conocido tradicionalmente con la denominación de público.

La *institución* consiste en el cómputo de factores implicados en el mantenimiento de la literatura como actividad sociocultural. A la institución, por su parte, le corresponde regir las normas que prevalecen en esta actividad, tarea que implica la sanción de algunas y, también, el rechazo de otras. Gracias al poder de otras instituciones sociales dominantes de las que forma parte, remunera y penaliza a los productores y agentes. Asimismo, como integrante de la cultura oficial, determina también quién y qué productos serán recordados por una comunidad durante un largo periodo de tiempo. Recordamos a este respecto el concepto de canon, en el que profundizaremos, tanto en el presente capítulo como en el tercero.

En términos específicos, la institución incluye al menos a parte de los productores, el estamento compuesto por los críticos, las editoriales, las publicaciones periódicas, los clubes de lectura, las asociaciones de escritores, las administraciones públicas (ministerios, consejerías de gobiernos autonómicos y ayuntamiento), las academias e

instituciones de las lenguas, las instituciones educativas (de cualquier nivel educativo) que tienen un papel fundamental, los medios de comunicación de masas y otros.

Naturalmente, esta enorme variedad entre los componentes de la institución no genera de forma espontánea un cuerpo homogéneo, capaz de actuar armónicamente y con el éxito garantizado en el cometido de imponer sus preferencias. En el seno de la misma institución se constatan diferentes pugnas, a veces incluso feroces, por el dominio, de modo que en cada ocasión uno u otro grupo logra ocupar el centro de la institución, convirtiéndose en el estamento rector. Sin embargo, ante la probada variedad del sistema literario, diferentes instituciones pueden operar a la vez en diferentes secciones del sistema. Así de tajante lo comenta Bourdieu (1977, p. 7):

> *[...] las personalidades del mundo de las artes y las letras, este es el campo de producción como sistema de relaciones objetivas entre estos agentes e instituciones donde tienen lugar luchas por el monopolio del poder de consagración que se generan constantemente de las obras y la creencia en su valor*. (Traducción del autor)

El *mercado* designa todos los factores relacionados con la compra y la

venta de los productos literarios, pero también con la promoción de las diversas maneras de consumirlos. Normalmente, los componentes de la institución y los del mercado literario comparten el mismo espacio y en muchos momentos se deben considerar de forma conjunta. Por ejemplo, las instituciones de enseñanza (escuelas, institutos, universidades, etc.) pueden ser en principio miembros de la institución. Los profesores pueden actuar, en realidad, en la triple vertiente, como agentes de mercado, como consumidores y como institución. Así, la crítica funciona, también, como mediadora entre los productores y los consumidores, y ejerce al mismo tiempo un doble papel, legitima y promociona.

Por su parte, un mercado restringido encorseta las posibilidades de la literatura de desarrollarse como actividad sociocultural. Citamos como muestra representativa, aunque podríamos aducir muchos más ejemplos, cómo durante la dictadura de Franco en España estaban prohibidas las lenguas (gallego, vasco y catalán) que no fuesen el español. Si bien el cultivo de estas lenguas peninsulares no se extinguió durante el periodo, pues puede constatarse su empleo, fundamentalmente en la clandestinidad y en el exilio, la ausencia de las instituciones y el mercado exterminó gran parte de las posibilidades de desarrollo de estos sistemas literarios. Como también, por otra parte, entre los intereses del sistema literario se encuentra en un lugar destacado el florecimiento del mercado.

El concepto de *repertorio* simboliza el conjunto de reglas y de materiales que gobiernan la producción y el consumo de un producto. Se trata de un conocimiento compartido por productores y consumidores, las convenciones y los códigos tácitos entre unos y otros. La interacción del repertorio con los otros factores que integran el sistema es fundamental, sobre todo con el mercado y la institución. Para garantizar su idóneo funcionamiento resulta esencial que su utilización se contemple como legítima, punto en el que entra en juego por una parte la institución, con su papel de canonización de un repertorio gestado a partir de la marginación de otros posibles, y por otra el mercado, que

responde a los parámetros apuntados desde la institución.

Y finalmente, el *producto*, que Even-Zohar (1990*a*) se resiste a identificar como solamente el texto. Entre los focos de interés de la teoría de los polisistemas, el análisis de los aspectos textuales no ocupa un lugar destacado, sino que el protagonismo se reserva para el estudio de cómo la obra literaria influye en la sociedad mediante la creación de modelos de realidad que regulan, en gran número de ocasiones, la interacción social. Los textos circulan en el mercado de diferentes modos, con una baja frecuencia de aparición en el caso de los textos íntegros. A este respecto podemos aducir las variadas formas de consumir los productos comentada con anterioridad al hablar de los consumidores. Desde esta óptica, podría por tanto argumentarse que los fragmentos para uso cotidiano constituyen un muy notable producto literario. Por su parte, en enfoque semiótico trataría estos fragmentos no como a una reserva neutra, sino como una que ayuda a la sociedad en la preservación de sus modos de realidad, que a su vez rigen los modelos de interacción interpersonal.

En esta línea de razonamiento, y de acuerdo con la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, podemos concebir con Sullà (1997) la literatura como una actividad institucionalizada, social y económica, focalizada en el ámbito de la cultura, que controla el proceso de producción, distribución y consumo de un importante bagaje de textos que incorporan, transforman y transmiten valores, creencias e ideología. En este proceso intervienen de forma activa escritores y público lector, sin olvidar en ningún momento todos aquellos que contribuyen a regular la recepción y las muy diversas formas de consumo de las obras literarias. Como también ejerce un papel fundamental, entre otros, el sistema educativo en cada uno de los sus diferentes niveles.

Desde nuestro punto de vista, Terry Eagleton (1988, p. 77) pone el dedo en la llaga del problema de una manera muy lúcida cuando afirma que «la teoría literaria no pasa de ser una rama de las ideologías sociales». Con el objeto de fundamentar tal aseveración, efectúa una profunda crítica de las concepciones clásicas del hecho literario a través de la que señala la relatividad cultural y social de todo el abanico de estas concepciones, mediante la revelación de su origen ideológico, al tiempo que propugna abandonar la objetividad como medida de la categoría literatura. «Cualquier cosa puede ser literatura, y cualquier cosa que inalterable e incuestionable se considera literatura –Shakespeare, pongamos por caso– puede dejar de ser literatura. Puede abandonarse por quimérica cualquier opinión en torno al estudio de la literatura como el estudio de una entidad estable y bien definida, como ocurre con la entomología».

Además, con el tono irónico y sarcástico característico de este autor, y la profundidad crítica fruto de la reflexión meditada, denuncia cómo, en ocasiones, todos aquellos que configuramos en un sentido amplio la institución literaria nos transformamos en guardianes del discurso:

> *Si no se puede considerar la literatura como una categoría descriptiva «objetiva», tampoco puede considerarse que la literatura no pasa de ser lo que la gente caprichosamente decide llamar literatura. Estos juicios de valor no tienen nada de caprichosos. Tienen raíces en profundas estructuras de persuasión tan*

inconmovibles como el edificio Empire State. Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en el que pueda decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables; hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. En última instancia no se refiere exclusivamente al gusto personal sino también a lo que se da por hecho en ciertos grupos sociales y mediante los cuales tienen poder sobre otros y lo conservan. (Eagleton, 1988, p. 79)

Recientemente, Eagleton (2012, pp. 13-14) ha revisado sus postulados respecto al concepto de la literatura y sus aspectos característicos e ironiza en los términos que siguen:

Como sugiere Wittgenstein, unas veces necesitamos una definición, y otras, no. […] Muchos de quienes pertenecen a una izquierda cultural, para la que las definiciones son elementos desfasados que hay que dejar para los académicos y profesores universitarios más conservadores, no son culpables seguramente de que, por lo que se refiere al arte y la literatura, la mayoría de esos académicos no crea en la posibilidad de que existan semejantes definiciones. […] Sin embargo, no hace falta ser un expapista o un exprofesor de Oxford o Cambridge para percibir la rareza de una situación en la que los profesores y los alumnos de literatura emplean palabras como «literatura», «ficción», «poesía», «narración» y otras semejantes sin ir en absoluto bien pertrechados para embarcarse en la discusión de lo que significan. Los teóricos de la literatura son aquellos a quienes esto resulta tan extraño, cuando no tan alarmante, como lo sería toparse con un médico que pudiera reconocer un páncreas al verlo pero fuera incapaz de explicar su funcionamiento.

A raíz de estas palabras podemos asumir con Eagleton la concepción de la literatura desligada de cualquier tipo de predeterminación de antaño, como tampoco responde a ningún parámetro establecido, sino que constituye de forma simultánea una actividad y una noción producida socialmente. Por tanto, su definición depende de varios factores históricamente dados y, en consecuencia, mutables. Pensemos en este sentido que ni la intención con la que el texto es producido ni sus características intrínsecas, ni tampoco las funciones lingüísticas que satisface, constituyen razones suficientes para conferirle el estatuto de literario: tal distinción obedece más bien a valoraciones sociales extrínsecas al texto, entre las que el reconocimiento de cada público específico desempeña un papel relevante.

De esta forma, la literariedad simbolizaría una noción relativa y detectable en función de las diferentes épocas. De hecho, Tynjanov negaba ya el año 1929 la posibilidad de precisar esta noción con rasgos «fundamentales», puesto que la consideración de literario se confiere en el seno de la contemporaneidad, ya que en el fondo únicamente significa una serie de productos verbales en el tiempo. Por este motivo, podemos detectar

fenómenos de literarización y desliterarización en todas las culturas: productos que sin una voluntad artística por parte del autor han adquirido esta naturaleza en otras épocas, y viceversa. La literatura instaura, desde este punto de vista, un discurso construido socialmente, compuesto, por una parte, por la intención literaria de quienes la producen y, por otra, sobre todo, por el reconocimiento y por el sentido que le otorgan aquellos que son consumidores. O como dice Umberto Eco (1981): «La literatura no es, sino que pasa a ser».

Fundamentos y disciplinas de los estudios literarios

Un primer ensayo

De acuerdo con la denominación alemana, la conocida como *ciencia de la literatura* designa la disciplina cuyo objeto radica en la fundamentación teórica de los estudios literarios, con la finalidad de dotarlos de unos principios y de una metodología de investigación y de análisis, y de un metalenguaje preciso, con el que designar, relacionar, clasificar y definir los fenómenos literarios en un sentido muy amplio.

Esta terminología ya figura en el título de la obra de Elster *Principien der Literaturwissenschaft* (1897), en la que adquiere todo su sentido en el contexto de las preocupaciones provocadas por el positivismo de dotar las «ciencias humanas y sociales» del rigor y la objetividad de los que gozan las ciencias de la naturaleza.

La búsqueda de una base teórica y metodológica rigurosa de los estudios literarios representa una aspiración constante para los diferentes investigadores. Más allá de la tentativa positivista, que tuvo su correlato en la crítica historicista de Taine, los formalistas rusos realizaron notables esfuerzos para conferir un estatuto científico a los estudios literarios. El resto de tendencias formalistas y estructuralistas posteriores han buscado, asimismo, la fundamentación científica del estudio de la literatura.

En el artículo que funciona como presentación de *La actual ciencia literaria alemana* (1971, p. 11) Gumbrecht esboza un análisis bastante lúcido y crítico del problema y de la fundamentación científica:

El término *Literaturwissenschaft* constituye una de las dificultadas principales de traducción en este libro; no por el valor semántico de esta palabra compuesta, que corresponde literalmente al español «ciencia de la literatura», sino por la pretensión de la filología alemana de ser científica: no es mero azar que las disciplinas análogas de otros países tengan mucho más cuidado con el empleo de este adjetivo. Explicación e interpretación de la literatura, ¿no son asuntos demasiado subjetivos para denominarlos *científicos*? Hay que admitir que la filología alemana, durante la mayor parte de su historia, no se dio cuenta de este problema: así, la distancia entre pretensión (científica) y realidad (subjetiva) de muchos de sus trabajos nos parece considerable.

No obstante, pese a la perspicacia de los razonamientos apuntados, por nuestra parte sí que creemos que es posible la utilización de un metalenguaje y de una metodología científica en el estudio del hecho literario. Recordemos a tal efecto las palabras de Kant, para quien la ciencia no la crea el objeto sino el método.

Un aspecto que no deberíamos olvidar son las consecuencias del denominado deconstruccionismo sobre nuestras disciplinas. A partir de la obra de Derrida, *L'Écrire et la différence* (1967) y algunos escritos de Barthes, como el artículo «La muerte del autor» (1968) o como la obra *S/Z* (1970), se desprende la ruptura de la vinculación entre el significante y el significado. En consecuencia, y de acuerdo con estas deducciones, la existencia de un significado definido supondría poco menos que una utopía, carencia que repercutiría asimismo, en la imposibilidad de delimitar un fundamento válido para una interpretación de los textos que pudiese considerarse adecuada. La dificultad no estriba, pues, en el grado de apertura de los textos a posibles lecturas diferentes, sino que en el total rechazo de las categorías correcta/incorrecta en su aplicación a la lectura. En otros términos: cualquier interpretación, por tanto, resultaría válida.

Los anteriores supuestos teóricos de Derrida y Barthes encuentran en los críticos del Grupo de Yale su formulación más radical. Sus integrantes también ponen en crisis la noción de texto como estructura orgánica de significado analizable. Como consecuencia, toda lectura vendría a resultar figurativa, y más en concreto alegórica, y, por tanto, tergiversadora y deconstructiva. Dado el carácter alegórico de todo lenguaje, la propia crítica, en sus trabajos, comparte con la literatura el lenguaje figurado, por lo que las fronteras entre ambas formas de escritura desaparecen.

Quizás el mayor perjuicio promovido a partir de esta actitud cada vez más extrema radique en el desconcierto gestado, puesto que se ha producido un marcado tránsito desde la fructífera y necesaria actitud de los teóricos de la estética de la recepción (Jauss, Iser o Eco a través de su *Obra abierta*) a un relativismo explícito, apuntado desde la asunción de la premisa de que toda lectura es posible y, por tanto, la crítica resulta incompetente para descubrir el sentido de un texto. Si admitimos esta cadena de razonamiento lógico, encontramos un último eslabón afectado: los estudios literarios, despojados desde esta óptica de todo fundamento científico, como también quedan despojadas de validez las interpretaciones de los textos que realizan.

Las cuatro ramas o disciplinas de los estudios literarios comparten un mismo objeto material (los textos literarios). Desde un punto de vista empírico, la materia puede ser estudiada desde tres perspectivas diferentes: la sincrónica (crítica literaria), la diacrónica (historia literaria) y la comparativa (literatura comparada). La teoría de la literatura debe elaborar los aspectos teóricos referentes al texto, los conceptos generales, la terminología y los modelos con respecto a los que deben ser estudiados los textos. Es decir, el metalenguaje del estudio literario. En esta línea discursiva, Wellek y Warren (1966) hablaban, aunque nosotros hemos adaptado sus palabras a nuestro punto de vista actual, de una serie de ejes que dan lugar a las especialidades: en un primer eje, la distinción entre un concepto de la literatura entendida como un orden simultáneo y atemporal (propio de la teoría, pero no únicamente) y otro que la percibe como una serie de obras

dispuestas en orden cronológico y parte integrante del proceso histórico (propio de la historia); en un segundo eje, la distinción entre el estudio de los principios generales que rigen el conjunto de la literatura (que concierne a la teoría, pero también al comparatismo) y el análisis por separado de las obras concretas (propio de la crítica, pero también de la historia y el comparatismo).

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los investigadores en la actualidad estriba en la elaboración de una ciencia de los estudios literarios que por su fundamentación no se vea supeditada a recurrir a un aparato conceptual y metodológico procedente de otras ciencias (aunque no creemos que, en el caso de que este préstamo se produjera, generase excesivos conflictos). En esencia, se trata de ir progresivamente seleccionando y sistematizando las aportaciones de una materia que cuenta con una larga tradición, fruto de un trayecto de construcción histórica gestado principalmente a lo largo del siglo xx, hasta poder fundar un corpus de doctrina que pueda organizarse pedagógicamente en un programa académico riguroso y abarcador de los principios y aspectos fundamentales de estas disciplinas de los estudios literarios.

Historia literaria

Su objetivo esencial radica en el estudio diacrónico de los aspectos formales y temáticos de los textos en relación con su pasado (por ejemplo, posibles fuentes) y con su devenir (influencias y derivaciones). Más concretamente, el cometido de la historia de la literatura se cifra en el estudio de las obras, ubicadas en el continuo de la tradición literaria y en el marco de unos géneros, de unos movimientos o escuelas, de unas periodizaciones y del contexto histórico y cultural de la época. La historia literaria permite, por tanto, explicar las conexiones de las obras con los hechos temporales de un momento determinado y con el contexto social en el que se han producido, como también su recepción.

El historiador de la literatura, a través del metalenguaje científico elaborado y proporcionado por la teoría y por la crítica literarias y el empleo de una metodología de investigación que ha variado según el momento, aborda el estudio de las obras. El proceso suele comenzar por los aspectos referidos a la autoría, la génesis y su evolución (problemas de datación, fecha de composición del texto, influencias, etc.), transmisión (modificaciones de una edición a otra), prosigue con la descripción y el análisis de la obra (estructura, temas, forma) y, desde hace unos años, integra la cuestión de la recepción.

La historia de la literatura, hija del Romanticismo, gozó en el siglo xix de un elevado reconocimiento, sobre todo por el impulso originado a partir de Taine hacia el estudio de la literatura desde un punto de vista histórico; por su parte, sus discípulos Brunetière y Hennequin inauguran el camino de los estudios histórico-documentales. La consecuencia más destacada fue uno de los exponentes básicos de la ciencia documental de la literatura como representa la aportación de Gustave Lanson.[9]

No obstante, en la primera mitad del siglo xx comienza la pérdida del prestigio alcanzado. El conflicto entre historia y literatura se manifiesta con claridad en torno a

1930 y queda prácticamente institucionalizado en el Primer Congreso Internacional de Historia Literaria, que tuvo lugar en Budapest al año siguiente.[10] Con anterioridad a esta fecha ya se habían observado, naturalmente, embates frontales contra la historia literaria, pero la guerra directa es iniciada por Dragomirescou (1928).

La lectura de algunos capítulos del libro de Dragomirescou, *Science de la littérature*, puede brindarnos una aproximación nítida a su posición durante el congreso de Budapest. Por ejemplo, pueden resultar particularmente representativos los titulados «La impotencia del método histórico para el estudio científico de la literatura» o «La literatura constituida como ciencia, prescindiendo del método histórico». Tales títulos nos vaticinan un planteamiento focalizado en la crítica corrosiva, augurio que se verifica rápidamente a través de las siguientes palabras (1928, p. 9):

> *La corriente histórica es todopoderosa. Los estudios realizados según el método histórico llenan enormes bibliotecas. Se ha llegado a hacer historia pura, pretenden hacer historia literaria y se aprovecha la pasión que hay por la historia para benefziciar al método histórico en los estudios literarios. La idea de independizar la ciencia literaria, que actualmente no es más que la ancilla historiae, debe poseer por tal motivo una base inquebrantable*.

No tardarían en irrumpir en el horizonte los ataques del formalismo ruso, los representantes del *New Criticism*, de la estilística, de la *Nouvelle Critic*, entre otras escuelas teóricas, como también Roland Barthes, estudioso que protagonizó una durísima polémica con Picardo, uno de los historiadores literarios universitarios más destacados.[11] O aquel artículo de Wellek titulado «El ocaso de la historia literaria» (1983, p. 248), en el que apuntaba como algunas de las causas de este descrédito, entre otras, el cientificismo acrítico y la falta de un enfoque adecuado de los fenómenos literarios, factores que comportan: «una mezcla de biografía, bibliografía, antología, información sobre temas y formas métricas, fuentes, ensayos de caracterización y evaluación, intercalados en capítulos sobre el trasfondo de la historia de la política y social, calificada de *historia literaria*».

Sin embargo, desde la década de los setenta se constata una notable transformación en cuanto a la historia literaria. Esta mutación viene dada por los estudios de Jauss y la reputada Escuela de Constanza, cuyos esfuerzos se encaminan a una renovación de la metodología de la investigación en la historiografía literaria. En este sentido, Jauss solicita a los estudiosos de la literatura que se liberen del prejuicio del objetivismo histórico y demanda la construcción de una historia literaria basada en la recepción de los textos.

Tanto Jauss como la Escuela de Constanza defienden la subsunción de la historia de la literatura, como la del arte en general, a la historia de los autores y de las obras. La primacía de este enfoque, centrado en gran número de ocasiones en las biografías de autores y la historia de gestación de sus obras, aniquilaba cualquier atisbo de protagonismo del lector, el oyente o el observador, relegando su voz al silencio. Con gran frecuencia se omitía incluso toda referencia a su función histórica, pese a su carácter imprescindible. En efecto, la literatura y el arte solamente se convierten en proceso

histórico concreto cuando interviene la experiencia de aquellos que reciben, gozan y juzgan las obras. Como Jauss apunta en un extraordinario trabajo de síntesis y de profundización al «lector como instancia de una nueva historia de la literatura» (1987, pp. 59-60) y sus ideas iniciales sobre este aspecto:

> *Esta tesis fue la «provocación» de la lección inaugural que, el 13 de abril de 1967, pronuncié en la recientemente creada Universidad de Constanza sobre la crisis de la especialidad. Yo vivo posible el éxito de una teoría de la literatura no precisamente en la superación de la historia, sino en la profundización del conocimiento de aquella historicidad que es propia del arte y caracteriza su comprensión. Una orientación histórica adecuada al proceso dinámico de producción y recepción, de autor, obra y público, y no la panacea de las perfectas taxonomías, de los cerrados sistemas de signos y de los formalizados modelos de descripción, era aquella que debería sacar el estudio de la literatura de tres callejones sin salida: el de la historia literaria, hundimiento en el positivismo; el de la interpretación inmanentista, o puesta al servicio de una metafísica de la «écriture»; y el de la comparatística, que había hecho de la comparación una finalidad en sí misma*.

La obra literaria no representa algún tipo de configuración ni un objeto existente por sí mismo que pueda ofrecer una lectura atemporal al receptor en cada época de la historia. La obra pierde toda validez y sentido sin el lector. Así, según explica el profesor de Constanza, el lado productivo y el receptivo de la experiencia estética entran en una relación dialéctica: la obra no es nada sin su efecto, su efecto supone la recepción, el juicio del público condiciona la producción de los autores. La historia de la literatura se presenta de ahora en adelante como un proceso en el que el lector, como sujeto activo, aunque colectivo, está ante el autor, que produce individualmente, y ya no puede ser eludido, como instancia mediadora, en la historia de la literatura.

El horizonte de expectativas (*Erwartungshorizont*) que ya había definido Jauss en su célebre estudio del año 1967 provoca, según él mismo comenta, algunos equívocos; pues, intentando profundizar en la experiencia literaria del lector allí donde se encuentra «entra en el horizonte de expectativas de su práctica vital, preforma su comprensión del mundo y, con eso, incide también en su comportamiento social. En esta exigencia de considerar la función literaria de formación de la sociedad como objeto de una nueva historia de la literatura, no fue totalmente adecuada mi primera definición del horizonte de expectativas» (1976, p. 15).

De esta manera, un análisis de la experiencia literaria del lector o de una sociedad de lectores del presente o de una época pasada debe comprender los dos ámbitos de la relación texto-lector –es decir, el *efecto* como elemento de concretización de sentido condicionado por el texto, y la *recepción* como elemento de esta misma concretización condicionado por el destinatario– como proceso de mediación o fusión de dos horizontes. El lector empieza a entender la obra nueva en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas (señales, en el sentido de Weinrich; antecedentes *de la recepción*,

en el sentido de Naumann) que acompañan el texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario.

Sin embargo, el comportamiento del lector con respecto al texto responde a una constante: siempre es, simultáneamente, receptivo y activo.

El lector solamente puede convertir en habla un texto en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Este conocimiento comprensivo previo se configura a partir de sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionadas por las circunstancias sociales, las específicas de cada estrato social y también las biográficas. Jauss *dixit*.

El concepto de historia de la literatura del lector no solamente inaugura una nueva e interesante perspectiva en la historiología, sino que supone un necesario correctivo para entorpecer la historia imperante de los autores, obras, géneros o estilos. Por otra parte, la historia de la literatura tendría por objeto no únicamente presentar la producción *sincrónica o diacrónica en la sucesión de sus sistemas*, sino también relacionar, en cuanto a historia especial, esta producción con la *historia general*. En relación con esta historia general, la historia de la literatura cumple una evidente función social no solamente por su carácter de *arte representativo* sino también por implicar una *comprensión del mundo* (Jauss, 1976).

Uno de los discípulos de Mukarovski, Vodicka (1995), esboza las principales tareas que debería realizar la historia basándose en la polaridad entre la obra y el modo de percibirla. Su planteamiento nos apunta los siguientes objetivos:

> Reconstrucción de la norma literaria y del conjunto de postulados literarios de un periodo.
>
> Reconstrucción de la literatura del periodo, es decir, del círculo de las obras que son objeto de una valoración viviente, y descripción de la jerarquía de la época de los valores literarios.
>
> Estudio de las concretizaciones de las obras literarias (contemporáneas y del pasado).
>
> Estudio del alcance de la eficacia de la obra en los dominios literario y extraliterario.

Sin duda, podemos considerar como bastante completo el programa postulado por Vodicka, en el que además de las diversas reconstrucciones que propone de las obras literarias y los periodos en los que se producen, se interesa por la influencia literaria y extraliteraria la obra.

La historia literaria ostenta, entre otras funciones, la de establecer un enlace entre el pasado y el presente, y por muy objetivo que un historiador resulte, la tradición se establece desde el presente, puesto que representa un trabajo actual y en función del presente. El historiador selecciona y destaca aquellas circunstancias y hechos que le parecen significativos y dignos de ser relacionados con aquello acontecido antes o después. De esta forma ejerce un papel narrativo y configura un punto de vista concreto,

integrantes ambos de una estructura ideológica, dado que siempre se habla desde un espacio. Recordemos a tal efecto que la simple recogida de materiales ya implica un juicio de valor.

Jara y Talens apuntan en un muy sugerente artículo (1988) que la historia literaria, entre otros hechos, va ligada a la necesidad de cooperar en la constitución de una determinada forma de estructura política y social. Los criterios se articulan en torno a tres conceptos básicos:

El valor de la tradición como modelo.
La noción de nacionalidad.
La asunción que la historia tiene un sujeto central, de carácter individual.

Según estos autores, de cada uno de estos conceptos se desprenden diferentes implicaciones. Así, del primero se deriva la aceptación del carácter normativo de la retórica clásica; del segundo emana la concepción de la historia de la literatura como correlato artístico de la historia política de una comunidad nacional, en un momento en el que, de la fusión de la idea de nación y de lengua dominante, empiezan a surgir movimientos de liberación nacional. Con el objeto de ilustrar su razonamiento citan el caso de la literatura española (1988, p. 12):

> *El caso de la literatura española es paradigmático. Por una parte se funda en la idea de España como concepto unitario; por otra parte el uso de una lengua, el castellano. En el primer caso se proyecta hacia el pasado un concepto que empieza a existir en sentido estricto con los Reyes Católicos. ¿Cómo hablar, en efecto, de literatura española medieval?, si en la mal llamada Edad Media no existían en sentido estricto ni España ni lo que hoy entendemos por literatura? Y en el caso de existir, ¿por qué se reduce a la práctica en castellano? En el segundo caso, es obvio que se eliminan las obras escritas en las otras lenguas, latín, hebreo, árabe, catalán, gallego, etc., pero al mismo tiempo no se explica por qué deja fuera lo escrito en los países americanos de habla española. Si la cuestión estriba en la necesidad de articular lengua y estructura política, ¿por qué no se incluye en la literatura española la literatura colonial? Por otra parte, ¿qué es la «literatura hispanoamericana» como concepto sino una invención de Menéndez Pelayo, elaborada a partir de la idea indiscutida de hispanidad? Más que una voluntad integradora, hay una decisión de don Marcelino, una actitud que tiende a neutralizar lo diferente y a interpretarlo desde un modelo de pensamiento articulado en torno a lo peninsular. Por lo demás, autores como Goethe enfatizaban la concepción de una «Weltliteratur» frente a lo que consideraban el reduccionismo propio del nacionalismo romántico.*

Por último, de la asunción de la tercera noción deriva la tendencia, nunca discutida, a periodizar y abordar el fenómeno literario tomando como punto de partida de referencia la noción de autor. Ya hemos visto cómo las teorías de la recepción han denunciado, con rigor y profundidad, este hecho.

Sin embargo, ponen además en cuestión esta sutil trampa que puede tejer la tradición. El mayor peligro, de acuerdo con Jara y Talens, radica en la forma en la que todo este proceso histórico se ofrece a sí mismo como si hubiese surgido de forma natural, sin alusión alguna a sus implicaciones histórico-ideológicas, desdibujadas totalmente a través de esta construcción. De esta manera, a través de su incorporación como materia de enseñanza en los planes de estudio, la historia de la literatura cumple un papel ideológico que va más allá del mero análisis de obras y de autores. Pensemos a tal efecto que la aceptación de la manera en la que se estudia y se enseña lo que entendemos por canon literario implica aceptar también la existencia de este canon cuya consistencia viene avalada por la fuerza de la tradición. La ausencia de un planteamiento respecto a los principios explicativos responde a la presencia indiscutida del canon, que anula todo cuestionamiento al presentarlo como innecesario; sin embargo, también la carencia del interrogante implica la asunción de la distorsión ideológica y de poder que le sirve de base y fundamento epistemológico.

En los últimos años han aparecido algunos fenómenos que ponen en cuestión aquel discurso oficial de la literatura; entre otros, destacaríamos el discurso crítico y teórico feminista por su cambio radical en el punto de vista. De hecho, incluso se ha comentado que este nuevo discurso ha puesto a temblar los estándares de la evaluación literaria oficial y puede configurar una tradición alternativa.[12]

Desde nuestro punto de vista, la gestación de un cierto movimiento en el seno de los estudios literarios, sea por la crítica feminista, por el discurso audiovisual, por una óptica intercultural de la literatura o por uno u otro motivo que comporte una apertura de perspectiva, siempre será positivo. Replantearse los tótems monolíticos supone ya una abertura de ventanas para que entre, aunque sea, una leve brisa fresca. No podemos por tanto más que compartir las certeras observaciones de Jara y Talens (1988) cuando comentan que profesores y críticos, guardianes del orden establecido, nos hemos encontrado enfrentados a la tarea de una subversión intelectual que no es la de negar los textos y los nombres presentes en el corpus, sino la de reconstruir este corpus, desde otra concepción de la realidad, con otros valores. Estos valores han surgido de aquellas voces que estaban condenadas a articular las sílabas del silencio, que buscan un acceso al lenguaje, a las estructuras del poder. A partir de estas nuevas circunstancias, los nombres no tienen por qué cambiar, pero sí es cierto que algunos nombres saldrán de nuevo a la superficie; cambiarán las jerarquías. Se podrá crear un canon nuevo. Sin olvidar que todo canon implica una lectura intencional del pasado, una simplificación y un ejercicio de poder sobre la literatura.

Finalmente, debemos detenernos unos instantes en el comentario de la situación particular, calificación empleada entre comillas para no optar por otros términos más crudos como «anormal» para sintetizar la compleja realidad de la historia de la literatura catalana, por ejemplo. Esta historia literaria no ha podido justificar su existencia como cualquier literatura normalizada, es decir, como una literatura establecida académica y políticamente, con unos valores y una imagen generalmente reconocidos.

A diferencia de otras literaturas, la catalana ha entrado muy recientemente a formar

parte de los estudios universitarios. Tal y como Martí de Riquer denunciaba en la nota preliminar a su primera edición de la *Historia de la Literatura Catalana*, en el año 1964, mediante una lúcida descripción de la situación de la disciplina:

> *El estudio serio de la literatura catalana con bastantes trabajos tiene un siglo. Es admirable, y mantiene en gran parte su autoridad, la tarea de sus iniciadores más científicos: Milà i Fontanals y Rubió i Lluch. Unos trabajadores incansables, y a los que debemos un conjunto de monografías muy útiles, fueron Jaume Massó Torrentes y Amadeu Pagès*. (1982, p. 17)

Sin embargo, no sólo la incorporación de la disciplina al ámbito de la educación superior ha supuesto un hito diferencial, sino que a lo largo de su trayecto su historia ha sufrido profundos cortes y, en algún momento, rupturas tan bruscas que han puesto en peligro el futuro. Nos referimos, por ejemplo, al factor demoledor que constituyó la victoria de las tropas franquistas en el año 1939 para los estudios literarios. Triunfo que se refleja en la inexistencia, hasta prácticamente la década de los cincuenta, de una teoría y una crítica de la literatura catalana con los primeros síntomas de reanudación. Como también, en la década siguiente, con la progresiva estabilización de la actividad editorial que inició la salida de libros originales, pero también de traducciones de grandes clásicos del pensamiento literario como Heidegger, Sartre, Lukács, Barthes, Wellek y tantos otros. Así de precaria podemos describir la coyuntura del momento.

Todavía en el año 1976 Fuster, en el prólogo de la segunda edición de su *Literatura Catalana Contemporánea*, nos decía:

> *[...] sin precedentes estipulados, y con aspectos nada trabajados por la erudición especializada, el trabajo se veía abocado, por anticipado, a atascarse entre perplejidades de interpretación o meramente expositivas, incómodas. De hecho, no deja de ser significativo que sean tan escasas las aportaciones, incluso parciales, en este sentido. [...] En lo que respecta a la cuestión de «método» y algunas indecorosas manifestaciones de penuria intelectual, que directa o indirectamente se excitaron en torno al papel, no repetiré aquí los comentarios que apunté en las páginas preliminares de la versión en castellano publicada el año pasado*. (1976, pp. 3-4)

No obstante, el problema señalado por Fuster no puede considerarse en modo alguno como específico de la historiografía literaria, puesto que afecta a todas las manifestaciones de las culturas minorizadas y sin un Estado detrás. En Europa, como en el resto del mundo, podemos encontrar numerosos ejemplos.

A propósito de esta línea de argumentación, que puede ayudarnos a interrogarnos sobre el tipo de historia de la literatura que se cultiva y la noción de literatura nacional que se propugna, dos manifestaciones que según la escuela teórica de la literatura o el lugar donde nos encontremos en el canon literario (sea en el centro o en la periferia) cambia de una forma radical. Donde desde la tradición se oculta cuán complejo resulta el sistema o polisistema literario. Asimismo, se asumen como únicas posibilidades válidas

cuestiones de difícil resolución en la realidad, como por ejemplo, ¿coinciden las fronteras literarias con las geográficas, con las político-administrativas, con las lingüísticas? O de forma más concreta, para enfrentarnos a casos reales que requieren de nuestra consideración: ¿qué hacemos con escritores como Nabokov, que escribió sus obras por lo menos en cuatro lenguas? ¿A qué literatura pertenece un clásico del humanismo como Lluís Vives? ¿O un clásico del siglo xx como Kafka?

Según el principio de la teoría de los polisistemas, basada en la heterogeneidad de las sociedades en todos los niveles, desde el político, el social, el económico hasta el religioso, el literario y el lingüístico, con la finalidad de poner de manifiesto la multiplicidad de prácticas literarias que se dan en el seno de un Estado multilingüe y multinacional.

No gustaría detenernos unos instantes en otro aspecto relativo a la renombrada tradición literaria: su parcelación en periodos o segmentos que, a menudo, pueden resultar muy arbitrarios si se analizan los textos en cuestión. Asimismo, debemos asumir que, en ocasiones, resulta cómodo calificar unos determinados textos literarios para clasificarlos en función de unas características estéticas, sociales o culturales. Sin embargo, tales calificativos generalmente se encuentran muy distantes de la recepción lectora del producto literario en cuestión.

Como hipótesis puede resultar incluso verosímil, pero a menudo discutible. Pensemos que la historia literaria no se ha producido por la suma de obras maestras de determinadas escuelas o periodizaciones estéticas cerradas y finiquitadas. El ensayista, crítico y filósofo de la literatura Jordi Llovet (2012, p. 87) lo deja muy claro y de una manera muy perspicaz:

> *En algunos momentos de la evolución de las formas y los géneros literarios, ciertos condicionantes de orden estético, o moral, o del tipo que sea, han poseído un enorme prestigio y han ejercido una gran influencia sobre los autores, mientras que, en otros momentos, estos condicionantes citados han llegado a ser tan relativos y tan lábiles que los autores han tenido mayor posibilidad y libertad para desmarcarse voluntaria y explícitamente de esos corazones que los estudiosos suponen de validez universal*.

Nos gustaría acabar estas páginas dedicadas a la disciplina de la historia literaria con unas palabras del filósofo alemán Heidegger (1960, pp. 29-30), a mitad del trayecto entre el escepticismo y la ironía, puesto que desde nuestro punto de vista ejemplifican quizá cómo a menudo deberíamos enfocar la cuestión:

> *La investigación histórica del arte transforma las obras en objetos de una ciencia. Sin embargo, en medio de todo este trajín, ¿encontramos todavía las obras? Las esculturas de Eginna que hay en el museo de Múnich o la Antígona de Sófocles en la mejor edición crítica se encuentran arrancadas, en tanto que obras, del espacio esencial que les es propio. Su condición ya puede ser elevada, su fuerza de impresionar ya puede ser sensacional, su conservación, buena, incluso su interpretación puede ser segura: el hecho de situarlas en una colección les*

arrebata su mundo. Sin embargo, por lo menos por evitarlos, por ejemplo yendo a ver en su lugar el templo de Paestum o la catedral de Bamberg delante de su plaza, el mundo del que formaban parte estas obras se ha hundido.

Teoría de la literatura

El objetivo formal de esta disciplina radica en la reflexión teórica sobre el sistema de aspectos constantes y específicos de los textos. Su cometido responde a la compleja tarea de establecer los fundamentos teóricos de la ciencia y los estudios literarios y, en concreto, construir un metalenguaje a partir del que sea posible estudiar con rigor cualquiera de las cuestiones que se formulan en torno al hecho literario. Recordemos que la palabra «teoría» nace del verbo griego **qewrein**, que significa 'observar', y esta actividad constituye una de las tareas que debe realizar la disciplina: una observación atenta de los fenómenos de la literatura.

Tomaxevski, en su *Teorija litertury. Poetika* (1928), expone las actitudes que informan sobre las disciplinas literarias. Así, la actitud teórica determinará la poética general, que estudia la función artística de los procedimientos literarios. La teoría literaria, tal y como la conocemos en la actualidad, arranca del formalismo ruso, «nace en el momento en que hemos sido capaces de especificar un objeto propio: el lenguaje literario y la ambición de constituir una ciencia que explicara el modo de ser y comportarse de la literatura en tanto lenguaje» (Pozuelo, 1988, p. 23).

Esta disciplina, a lo largo de la historia, ha sido conocida con varias denominaciones: *Poética o Arte poética* (Aristóteles y Horacio), *Poetría* (De Garlande), *Preceptiva literaria* (sobre todo en manuales vigentes hasta comienzos del siglo xx) o *Teoría general de las formas literarias* (Genette). Sin embargo, en la actualidad se impone como postura más razonable la unificación del término, y comúnmente se conoce como *teoría literaria* (Tomaxevski, Wellek y Warren, Todorov, Schmidt, Kibedi-Varga o García Berrio, entre otros).

Como es sabido, esta disciplina inicia su desarrollo en la Poética de Aristóteles, en la que aparecen ya analizadas, o como mínimo esbozadas, algunas cuestiones que atañen al programa actual de la materia: a manera de muestra representativa, podemos reseñar la aparición del concepto de lengua literaria; la noción, el objeto y las maneras de la mimesis poética o la diferenciación de los géneros literarios, entre otros. No nos aventuramos en exceso si optamos por clasificar su contribución como el vademécum teórico del hecho literario más importante de Occidente.

De acuerdo con Llovet (2012, p. 408), de la misma forma que pasó durante muchos siglos con respecto a la enseñanza de la literatura, los modelos didácticos no se modificaron prácticamente un ápice, como podemos comprobar en el tercer capítulo del presente estudio, en cuanto a la teoría de la literatura «entendida como análisis de las constantes formales de un género literario o de una serie de ellos, bien puede decirse que poco o nada nuevo se dijo entre la *Poética* de Aristóteles o la de Horacio –o la doctrina oratoriana, de Cicerón a Quintiliano– y la *Sociedad para el estudio del lenguaje poético*, OPOIAZ, nacida en San Petersburgo en 1916».

La revalorización de la disciplina, como decíamos, ha surgido a partir de toda una serie de escuelas o tendencias literarias contemporáneas, entre las que destacamos el formalismo ruso, con su preocupación por definir la esencia literaria o literariedad y sus investigaciones en torno al verso y el relato o la función de los géneros, entre otros aspectos; el *New Criticism*, centrado en el estudio de la peculiaridad literaria, en cuanto a sus estructuras verbales, y en la insistencia en la autonomía del hecho poético como obra de arte del lenguaje; la estilística, considerada por Alonso como un ensayo de técnicas y métodos para acercarse a la creación, mediante la investigación pormenorizada de las relaciones mutuas entre todos los elementos significantes y todos los elementos significados; el estructuralismo, tanto checo como francés, con los estudios sobre la poesía como forma del lenguaje que debe ser analizado según los procedimientos del análisis lingüístico, siempre de acuerdo con la línea de la propuesta de Jakobson: «qué hace que un mensaje verbal sea una obra de arte»; la semiótica, con su concepción de la obra literaria como un signo artístico complejo, enmarcado en un sistema de signos culturales y en relación con un contexto en el que están inmersos el emisor y el receptor; este último aspecto ha recibido la atención de las teorías de la recepción, y también ha constituido un foco de interés en la más moderna pragmática.

De acuerdo con las líneas anteriores puede parecer que la teorización científica contemporánea de la literatura que en ellas se condensa ha resultado relativamente sencilla; sin embargo, nada más lejos de la realidad, como podemos verificar en cualquiera de los manuales apuntados en el recorrido anterior.

Desde nuestra óptica, Jordi Llovet ha realizado una interpretación muy lúcida de este *maremágnum* creativo y teórico que en algún momento puede asemejarse a una gran losa que debemos soportar sobre nuestras espaldas. El razonamiento de Llovet (1982, p. 8) nos conduce a comprender toda la historia de la cultura como una metáfora del mundo, como una glosa de la realidad, un magno comentario de texto en el que se entrecruzan los elementos que a continuación apunta:

> *Pero el* comentario del mundo *que ha significado toda nuestra historia de la cultura se ha hecho, por lo menos, bajo dos aspectos simbólicos distintos. Podríamos decir que, por una parte, y como metáfora de primer grado, existen los mitos, las religiones, la literatura, la historia, el discurso empírico-científico y todas las representaciones artísticas. Y habría que distinguir otro nivel de metaforización del mundo, una metáfora de grado 2, que sería el nivel de filosofía y de las teorías -la literatura y otros. Las primeras hablan o se piensan que hablan directamente de las cosas. Las segundas hablan de las metáforas del primer nivel y discuten con frecuencia la adecuación entre la realidad y el primer nivel de metaforización aludido*.

Este esquema, en apariencia lógico y estable, comienza a resquebrajarse a partir de la revolución estética del Romanticismo, en el que se gestan diferentes complicaciones para la producción literaria y, en consecuencia, para la teoría, puesto que «[…] se empieza a concebir que la realidad no es justamente lo que vemos si miramos hacia fuera, sino la

mezcla de eso y de lo que vemos si miramos hacia dentro». A partir de este hito, del que ya han transcurrido doscientos años, el desconcierto y la complejidad se han apoderado tanto del panorama creativo como del teórico, y forma parte de nuestra cultura contemporánea. A este respecto vaticina Llovet ya en los años ochenta:

> *Pues bien: yo les diría que, a la sombra de esta literatura difícil de nuestros tiempos difíciles, nada más podría nacer una teoría y una crítica difíciles, que posiblemente sirven para todo menos para completar el sentido intrínseco de la literatura. Porque esta literatura propiamente moderna, que es la responsable del maremágnum de las modernas teorías del lenguaje y de la literatura, esta literatura moderna ha renegado, en cierta medida, de la ficción pura, y este elemento no podrá nunca proveerle la teoría o la crítica, que por definición se encuentran en otro nivel que el lenguaje ficcional puro*. (Llovet, 1982, p. 9)

Hasta el momento, hemos podido verificar cómo la literatura no significa un concepto estático sino que implica la necesidad de determinación de sus aspectos sincrónicos y diacrónicos. Cualquier posible definición de literatura debe recordar siempre que ciertos textos literarios en un determinado tiempo y lugar no se han comprendido dentro de este término y, en otros momentos, sí.

Esta variabilidad o invariabilidad del efecto estético supone una de las cuestiones clave de cualquier teoría literaria. Reproducimos a tal efecto los certeros apuntes siguientes:

> *La teoría que reduzca la literatura a algo abstracto, en una forma ahistórica –apuntan Fokkema e Ibsch* (1981, pp. 18-19)*– y sobre esta base establezca leyes universales, corre el peligro de quedarse solamente en su fase programática. Por otra parte, la posición hermenéutica que contempla sólo la interpretación de obras individuales y rechaza toda generalización, no podrá hacer avanzar la comprensión en el proceso literario*.
>
> *El único camino abierto para el desarrollo futuro de la disciplina de teoría literaria es la construcción de conceptos generales y modelos que expliquen los desvíos individuales y den cuenta de la base histórica de todas las literaturas [...] Sin conceptualización y generalización, sin la terminología de un metalenguaje, no parece posible la discusión científica sobre los elementos componentes de la literatura y la historia literaria*.

Desde finales de la década de los sesenta se ha vivido, sobre todo en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos, una nueva visión teórica y crítica literarias: la perspectiva feminista. Su incidencia puede juzgarse a partir de las perspectivas esbozadas en las declaraciones de una destacada estudiosa:

> *Mientras la crítica literaria y su rama filosófica, la teoría literaria* –afirma Showalter–*, siempre han sido baluartes del esfuerzo intelectual masculino celosamente defendidos, el éxito de la crítica feminista ha abierto un espacio para la autoridad de la mujer crítica literaria, que se entiende más allá de la escritura*

hecha por mujeres hasta la nueva valoración de todo el cuerpo de textos que componen nuestra herencia literaria. (1986, p. 3)

Esta nueva perspectiva, como hemos anotado al hablar de la disciplina de la historia literaria, apunta un cambio subversivo por la revisión que supone un nuevo punto de vista dentro de los parámetros de análisis de la literatura. Sin embargo, y como toda subversión, se enfrenta a diferentes reticencias más o menos explícitas. Nos gustaría hacer constar a este respecto que la utilísima obra de Selden, *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (1985) en su primera edición española, fechada en septiembre de 1987, ha desaparecido el capítulo dedicado a la crítica feminista que sí que aparece en la versión original. Quizás más extraño todavía que esta misteriosa desaparición resulte la total ausencia de una explicación o, al menos, alguna mención sobre tal evaporación. ¿Constituye un olvido fruto del azar o responde a algún tipo de intención?

En nuestra opinión no pueden dejar de preocuparnos[13] apuntes como el que acabamos de realizar. Invocamos a tal efecto a Foucault y su lúcida explicación de la pertenencia de la verdad en función del control del discurso, puesto que en el anterior ejemplo creemos que se exhibe de manera patente la fundación de una única verdad que silencia determinadas voces de acuerdo con su poder como emisor del discurso.

En esta línea de trabajo, un problema muy interesante, pero al mismo tiempo bastante complejo, con una íntima conexión con las últimas propuestas de las teorías de la recepción y de la deconstrucción, radica en la cuestión de la lectura como mujer. Carolyn Heilbrun (1971, p. 39), a raíz de la lectura de Kate Millett en *Sexual Polítics*, ofrece un sagaz comentario respecto a su postura:

Millett ha emprendido una tarea que encuentro particularmente provechosa: la consideración de ciertos sucesos u obras de literatura desde un punto de vista inesperado, sorprendiendo incluso... Su objetivo es hacer saltar el lector del lugar ventajoso que durante tanto tiempo ha ocupado, y obligarlo a mirar la vida y las letras desde una posición nueva. No pretende imponer la última palabra sobre ningún escritor, sino una palabra completamente nueva, anteriormente poco oída, y extraña. Por primera vez se nos pide que miremos la literatura como mujeres: nosotros, hombres, mujeres y profesores universitarios hemos leído siempre como hombres. ¿Quién puede no apreciar cierto énfasis excesivo en la manera que tiene Millett de leer a Lawrence o Stalin o Eurípides? ¿Y qué importa? Hemos hecho raíces en nuestro ventajoso lugar y hace falta un trasplante.

Como Heilbrun indica, leer como una mujer no significa necesariamente lo mismo que ocurre cuando una mujer lee: las mujeres pueden leer, y haber leído, como hombres. A partir de este matiz, surgen rápidamente diferentes interrogantes de compleja resolución, pues entonces, ¿es suficiente ser una mujer para haber leído como una mujer? Y, en consecuencia, ¿leer como una mujer obedece a alguna condición biológica, satisface alguna posición estratégica o teórica, responde a la anatomía o a la cultura...? Son

algunas cuestiones que se plantea también la teoría feminista.[14]

Dentro de la teoría feminista podemos destacar dos grandes corrientes principales, la renombrada escuela francesa y la angloamericana. Estos calificativos no denotan estrictamente demarcaciones nacionales, esto es, no aluden al lugar en el que surge una determinada crítica, sino a la tradición intelectual a la que se adscribe. A continuación examinaremos con más detalle estas dos tendencias y, en concreto, en cada una de ellas analizaremos la obra teórica de tres autoras, con la finalidad de ofrecer al lector una sintética aproximación crítica. Para realizar este trayecto nos basamos en el esquema aportado por Moi (1985).

Teoría feminista angloamericana

Iniciamos este epígrafe con la referencia a Annette Kolodny, una de las primeras autoras que rompe el silencio teórico del feminismo. De hecho, el principal objetivo de la crítica estriba, de acuerdo con Kolodny (1985), en el estudio de la literatura de mujer como una categoría separada. Al mismo tiempo, expone la nota diferenciadora de este tipo de crítica respecto a otros enfoques examinados con anterioridad en este libro, basada en la presunción de que existe algo único en la literatura de mujer. Entre otras motivaciones, si esta crítica ha de «cuestionar algo, sin duda sería el mito de la neutralidad intelectual».

Así, la crítica feminista no puede simplemente «iniciarse en un pluralismo despreocupado, sensible a las posibilidades de diferentes métodos y escuelas críticas, pero sin atenerse a ninguno, reconociendo que muchas de las herramientas que necesitamos para nuestro análisis son en su mayor parte herederas y solamente en una pequeña proporción de nuestra creación» (Kolodny, 1985, p. 147). Por tanto, el movimiento feminista debe evaluar política y teóricamente las diferentes metodologías utilizadas para asegurarse de que no son contraproducentes.

Por su parte, Elaine Showalter, quizá una de las autoras de mayor prestigio, distingue en su artículo «Towards a feminist poetics» (1979 y 1986) dos tipos de crítica: *la crítica feminista* y *la ginocrítica*. La primera se ocupa de la mujer como lectora de literatura creada por hombres y la forma en la que la hipótesis de esta lectora cambia nuestra comprensión de un texto en concreto al despertarnos al significado de sus códigos sexuales. Las imágenes y los estereotipos de las mujeres en literatura, las omisiones y los conceptos erróneos que sobre ellas compone la crítica, las fisuras en la historia literaria construida por hombres, representan algunos de los motivos que trata esta vertiente crítica. La ginocrítica se ocupa de la mujer como escritora, como productora del significado textual, de la historia, los temas, los géneros y las estructuras de la literatura engendrada por mujeres.

Myra Jehlen recomienda en el artículo «Archimedes and the paradox of feminist criticism» (1981, pp. 592-593) la comparación como manera de localizar «la diferencia que existe entre la literatura de mujeres y de los hombres, diferencia que ningún estudio que se centre exclusivamente en la mujer puede captar». El estudio de la tradición de la mujer en la literatura, si bien no simboliza un intento de crear un «enclave para la mujer», sin duda entraña algo más que una simple elección metodológica: es una

necesidad política urgente. Jehlen defiende la separación de la política y la estética en un intento de solucionar el eterno problema de las críticas radicales: el problema de cómo evaluar una obra de arte que se considera estéticamente válida con la que se está políticamente en desacuerdo.

Teoría feminista francesa

De referencia obligada en la inauguración de este epígrafe es sin duda, Hélène Cixous, autora que ha rechazado en todo momento ser clasificada por sus escritos como feminista, puesto que prefiere hablar de movimiento de la mujer (siempre, según ella, opuesto al feminismo, estático y rígido).

Quizá el concepto más representativo del análisis de Cixous (1995) radique en el renombrado «pensamiento binario machista», donde enumera la siguiente lista de oposiciones: actividad/pasividad, sol/luna, cultura/naturaleza, día/noche, padre/madre, cabeza/corazón, inteligente/sensible y logos/pathos. Cada oposición puede interpretarse en términos de una jerarquía, en la que el lado *femenino* siempre se considera el parámetro negativo y, también, el más débil.

A grandes rasgos, podríamos sintetizar toda su teoría como un intento de desarticular esta ideología logocéntrica a través de la proclamación de la mujer como fuente de vida, poder y energía, y la búsqueda de un lenguaje femenino que derribe estos esquemas binarios machistas.

Por su parte, Luce Irigaray provocó con su tesis doctoral, *Spéculum de l'autre femme*, su inmediata expulsión de la Escuela Freudiana de Lacan en Vincennes. Sin embargo, como cualquier texto capaz de suscitar tan rápidamente tal polémica, gozó del aplauso no sólo del sector feminista sino de una parte sensible de la población intelectual.

En esencia, su discurso doctoral contiene una crítica apasionada de la teoría de la feminidad de Freud a través de la que pretende demostrar precisamente cómo el discurso freudiano, revolucionario en todos los temas que comprende, se somete a las reglas misóginas de la tradición filosófica occidental (2002 y 2007).

Por nuestra parte, tenemos serias reticencias respecto a la comprensión en términos tan absolutos y dicotómicos como la propuesta de Irigaray, pues la complejidad del tema requiere, por ejemplo, de otras lecturas como la que aconsejamos a continuación: el libro *Psychoanalysis and Feminism* (1974) de Juliet Mitchell, texto que provocó una fuerte polémica en el movimiento feminista. Este libro reivindicaba a Freud y su importancia en la liberación de la mujer, ya que las lecturas de Simone de Beauvoir, Germanine Greer y Kate Millett se fundamentan en una lectura superficial de las teorías freudianas.

Y, finalmente, nos detendremos en Julia Kristeva, reputada psicoanalista búlgara de la que Barthes opina que su discurso teórico socava nuestras más estimadas convicciones, precisamente porque se ubica fuera de nuestro espacio, insertándose conscientemente en las fronteras de nuestro propio discurso.

Las ideas de Kristeva (1969 y 2011) sobre la identidad del sujeto, su amplia exposición de los contextos materiales e históricos de las obras de arte que estudia, han inaugurado nuevas perspectivas para la investigación feminista posterior. Su postura no

puede considerarse en absoluto exclusiva, ni principalmente feminista, sino que somete las limitaciones jerárquicas impuestas al significado y al lenguaje, al libre juego del significante. De esta manera, la circunstancia de nacer hombre o mujer no determinará la posición del individuo con respecto al poder, en el que, finalmente, la misma naturaleza del poder estará transformada.

Las aportaciones de estas tres autoras se concretan en:

> *Una red de conceptos de los cuales los más importantes eran, además de la deconstrucción como herramienta, la teoría del texto como productividad y el problema de la definición del sujeto basada en la teoría de Jacques Lacan, antes reseñadas. En este caso lo femenino no es una identidad sino una suposición del discurso, porque la crítica del género atribuye rasgos fijos a la oposición entre géneros pero no localizaciones fijas a quienes lo expresan o practican: por ejemplo, Cixous analiza la posición femenina en un texto de James Joyce, independientemente de la identidad empírica del escritor*. (Catelli, 2012, p. 80)

De los seis discursos teóricos que hemos comentado de forma sucinta, quizás los trabajos más interesantes –en nuestra opinión– resulten el de Elaine Showalter y el de Julia Kristeva no sólo por las inteligentes sugerencias de investigación y por el certero análisis, sino también y sobre todo por la amplitud y la apertura de miras hacia el futuro que cada una aporta.

Además, debemos apuntar que una parte importante de las autoras de la crítica feminista se han sentido bastando identificadas o muy próximas a las teorías postestructuralistas, bien lacanianas o bien derridianas, quizás por su rechazo ante la afirmación de una autoridad. De hecho, en este sentido podemos afirmar que uno de los grandes interrogantes todavía sin una respuesta aceptada de común acuerdo estriba en las demandas de Cixous: la búsqueda de la palabra femenina.

Resulta, pues, fundamental el desarrollo de unas nuevas formas de expresión de acuerdo con los nuevos puntos de vista y con los nuevos valores que plantea esta teoría. El movimiento teórico feminista pretende denunciar el sustrato androcéntrico que subyace en el discurso del saber oficial de la cultura. Por tanto, no podemos optar por considerar, como alguien ha pretendido, el feminismo como una corriente científica, puesto que constituiría una falacia, tanto como comprenderlo solamente desde un punto de vista político. Así, implica una dialéctica política (activa) y una dialéctica científica (reflexiva).

Nos gustaría acabar con unas palabras de Neus Campillo (1997, p. 20) sobre el problema de la teoría en el discurso feminista en la actualidad:

> *[...] va configurando diferentes feminismos y, así, muestra la complejidad del debate feminista en sí mismo. Pero al mismo tiempo introduce y produce un acercamiento epistemológico a los problemas generales de múltiples disciplinas (antropología, biología, psicología, literatura, sociología...) que cambian de esta manera sus perspectivas. En este sentido, se produce una reflexión doble: el problema de la teoría genera diferentes feminismos y la teoría, desde los diferentes*

feminismos, genera cambios epistemológicos en los discursos del saber, en disciplinas que, introduciendo el tiro característico de sexo, transforman su acercamiento unilateral a los problemas.

Desde nuestro punto de vista, una cuestión fundamental a este respecto en la que debemos, sin duda, detenernos unos instantes, es el tema del canon visto desde la perspectiva de las mujeres. Una búsqueda superficial en la nómina de autores de cualquier literatura nos revelará la ausencia casi total de voces femeninas en el canon occidental. Sin embargo, no constituye la única particularidad del canon, pues tampoco figura un número representativo de autores procedentes de aquellas clases sociales no privilegiadas o alejadas de los centros de decisión.

Las implicaciones de estos silencios no suponen una revelación en nuestros días, pues a partir de los años cincuenta del siglo pasado, por lo menos en EE. UU., ya se observan las primeras iniciativas de denuncia de una manera abierta, según West (1993) y Sedgwick (1990), del canon occidental y su carácter profundamente blanco, masculino, sexista como única posibilidad de canon. El origen de esta crítica en este momento concreto de la historia se contextualiza como consecuencia del acceso al mundo académico de las mujeres y de los grupos que tradicionalmente estaban excluidos de la hegemonía abrumadora.

Vilaseca (1998) efectúa un análisis muy perspicaz de los problemas suscitados por el canon occidental, comprendido como canon único, a los sujetos que tradicionalmente han sido marginados. Por una parte, indica la producción de una exclusión de la experiencia de estos sujetos respecto de aquel que se ha considerado como *universal*, *central*, o incluso Cultura en mayúsculas. En las escasas ocasiones en las que no se ha omitido –explica Vilaseca– se le ha baldonado atribuyéndole adjetivos que niegan su *centralidad*. En consecuencia, rápidamente aparecen calificativos como literatura *política*, *minoritaria* o *radical*.

Por otra parte, la existencia de este canon occidental, como el defendido por los monoculturalistas, ha privado el acceso a unos modelos y ha restringido la aproximación a tradiciones en las que las experiencias de estos sujetos marginados se vean representadas con mayor fidelidad tanto para sí mismos como para otros. Tal exclusión ha supuesto emprender revisiones y búsquedas al margen, encaminadas a documentar y a revalorizar literaturas menospreciadas o silenciadas por los discursos culturales hegemónicos.

En efecto, resulta totalmente patente en la posición de los que defienden un canon plural y multiculturalista su voluntad de debatir y cuestionar la supuesta neutralidad del canon magistral. Sedgwick (1990, p. 57) recalca: «Si en muchos aspectos continúa siendo el canon magistral, ahora no puede evitar que se le denomine también, y con todas las letras, un canon particular (un canon de dominio, en este caso, del dominio de los hombres sobre y en contra de las mujeres)».

Podemos citar en este sentido un trabajo clarividente en torno a los caminos que se le abren a los movimientos de la teoría feminista, realizado por Robinson (1998), donde se

dejan muy claras las opciones: bien podrían aceptar el canon, pero en este caso, con la condición de realizar una lectura no tradicional; bien podrían asumir su reforma, mediante la introducción de más mujeres en su nómina; o bien podrían optar por crear un nuevo canon, formado solamente de mujeres.

La opción final defendida por Robinson (1998, p. 137) no puede resultar más claramente conciliadora y abierta:

> *Creo que el desafío no solamente puede plantearse mediante el valor muy patente de la obra de las mujeres. Hemos de proseguir el análisis de los problemas que algunas de nosotras hemos sugerido y en los que no se ha profundizado, tales como la eterna verdad de los criterios heredados de la grandeza o incluso la calidad. Y, sin abandonar nuestra nueva descubierta tradición femenina, debemos volver a la confrontación con el canon, examinándolo como una fuente de ideas, temas, motivos y mitos sobre ambos sexos. Lo importante en este caso es no etiquetar y, con ello, prescindir de los clásicos literarios más sexistas, sino partir de que todos/todas podemos comprenderlos, finalmente, en todas sus dimensiones humanas*.

En su voluminoso tratado *Teoría de la literatura*, García Berrio, entre otras contribuciones señaladas, realiza un balance metodológico de la disciplina a partir del comentario de algunos de los elementos más importantes de la renombrada crisis de la teoría literaria en la actualidad. Según el profesor García Berrio se constata una notable desproporción entre los avances formalistas de la crítica moderna en el conocimiento de la estructura verbal del texto literario y el grado muy inferior de conocimientos sobre otras dimensiones conceptuales, imaginarias o estéticas constitutivas del texto artístico, decisivas por otra parte para las propiedades de literariedad que se le atribuyen. De hecho, para este estudioso el desequilibrio puede expresarse en términos tan rotundos como su denominación de *una crisis de superproducción* que explica de la forma que sigue (1989, p. 23):

> *En el siglo xx las varias escuelas y modulaciones del formalismo crítico –desde el original fenómeno ruso a los más recientes neoformalismos estructuralista y semiológico, sin olvidar las estilísticas europea y americana– han aportado un conjunto muy rico de categorías y estrategias analíticas, de tal manera que esta crisis por desproporción, debida al sobresfuerzo de las escuelas formalistas, debe ser juzgada como una crisis de superproducción*.

A continuación, García Berrio (1989, p. 281) apunta cómo el otro elemento que incide en esta crisis alude a la reciente tendencia a privilegiar el espacio del receptor. No critica la contribución teórica en este aspecto de Barthes (1970), Eco (1981 y 1985) o la Escuela de la Recepción alemana con Jauss (1976 y 1987) como máximo exponente teórico, sino lo que denomina la «parcialización radical de las propuestas epigonales».

Reproducimos a continuación sus palabras por su claridad y rotundidad:

> *Pero los excesos de entusiasmo en la defensa de la recepción, unidos a cierta*

propensión a no controlar sus extralimitaciones irrealistas hasta las aporías utópicas, […], de tal manera que hoy es necesario adoptar precauciones para no dejarse arrastrar por alguna de sus numerosas propuestas deformadas y extremistas. […] la fácil tentación de multiplicar lecturas sin admitir controles de corrección y exactitud, creo que se está correspondiendo en la práctica con un abandono de la lectura crítica, que en cuanto escritura literarizada nunca podrá competir con el interés de los originales artísticos.

Reveladoras declaraciones, sobre todo, por el panorama que describen, aunque desde nuestra perspectiva tal estado de la cuestión incrementaría su grado de complejidad si nos refiriéramos al aspecto más teórico.

Crítica literaria

Etimológicamente, el término «crítica» procede del griego prynv, *juzgar*. Y, en ocasiones, de aquí procede, en esencia, una parte sustancial de la problemática de esta disciplina. Sin embargo, por una parte, no incumbe solamente al crítico, ya que todo lector la puede ejercer y debería ejercerla en el proceso de lectura; por otra, no representa la única función de la crítica ni podría realizarse si se la aislara de las otras disciplinas. Respecto a la figura del crítico existe un cierto consenso respecto a su función, puesto que aceptamos de forma generalizada que personifica una especie de intérprete del texto, como también un mediador entre el autor y el público receptor. No obstante, este tácito acuerdo respecto a su función no puede difuminar la otra tarea que solemos atribuirle: así pues, no negaremos que se espera del crítico un veredicto, un juicio sobre el valor que debemos otorgar a cualquier producto literario. Una descripción, una interpretación y, finalmente, una valoración.

La crítica, como disciplina, parte de los supuestos conceptuales y del metalenguaje proporcionado por la teoría literaria y se aplica a la descripción y la interpretación de los textos. En este sentido, el crítico simboliza un mediador fundamental que forma parte de la institución del sistema literario. De las particularidades de la formación y vocación del crítico se hace eco Llovet (1982, pp. 9-10) cuando comenta una extendida hipótesis sobre esta figura como una extraña clase de escritores frustrados, pues antes «somos, lisamente, unos malos lectores»:

Tenemos a menudo la impresión de que la crítica literaria es aquella operación que alguien se ve obligado a hacer *después de la lectura de un texto para llenar, como sea, el terrible vacío que toda buena literatura crea a su alrededor, más allá del aura estética que le rodea, desdibujándola. La crítica literaria actúa generalmente en el seno de este* horror vacui *que provoca todo tipo de esteticidad. Pero la crítica también se explica de otra manera muy similar: a veces la crítica y la teoría literarias no nacen para llenar este vacío, sino para todo lo contrario: para limitar la* magnífica dispersión del sentido *de que hace gala el hecho literario*.

Si bien la interpretación de Llovet resulta desde cualquier óptica muy interesante y original ante la perplejidad que provoca toda obra estética, creemos fundamental no olvidar el juicio de valor que hay detrás de esta función.

El crítico, como decíamos, encarna un mediador que tiene la tarea social de orientar al público tanto con su juicio como también con sus interpretaciones. Así, en el devenir histórico ha desempeñado varias funciones:

1. En el *plano cronológico* ha ejercido la tarea normativa y prescriptiva, esto es, a partir de un sistema de principios estéticos elaborados por la teoría de la literatura enuncia criterios orientadores a los que debía acogerse el escritor para conseguir una perfección en la obra.
2. La *función interpretativa*. El investigador y el crítico, en su descripción e interpretación de un texto, deben analizar sus aspectos fundamentales. Siguiendo la fórmula de Hjelmslev, deben comprender los elementos de la expresión y del contenido, en sus dos planos de sustancia y de forma.
3. La *función orientativa* o de estímulo de la creación literaria, misión cultivada mediante la aproximación a escritores y lectores al conoci miento de las obras del pasado y, al tiempo, desde el aviso sobre las deficiencias de los productos literarios del presente y la valoración de los descubrimientos de nuevas formas de expresión artística.

Àlex Broch, un crítico literario de la literatura catalana contemporánea, parafrasea la imagen de Fredric Jameson sobre cualquier posible análisis de la realidad para ofrecernos un esbozo lúcido y realista, totalmente pertinente para clausurar el apartado destinado a esta disciplina:

> *[...] el crítico se convierte inevitablemente en un topógrafo, un cartógrafo, un diseñador y constructor de mapas. En este caso, de unos mapas que describen la realidad literaria sujeta a su análisis para que el lector, las instituciones académicas o, en este momento, nosotros aquí podamos transitar por los caminos, ejes centrales o atajos vecinales, que el crítico-topógrafo ha ido señalando para orientar su itinerario. La duda será saber si el mapa construido será útil o no. Si nuestra percepción, en el fondo, ha sido capaz de configurar la principal orografía del terreno y si el camino es el de verdad o una simple prefiguración. En fin, si conduce a algún lugar o nos hemos perdido en la empresa*. (1991, p. 13)

En referencia al canon y a la crítica, nadie puede negar que con el ejercicio profesional del crítico (análisis, interpretación y valoración del hecho literario) participa en el establecimiento del canon en cualquier cultura. En un artículo de ya hace algunos años, Àlex Broch comentaba este asunto:[15]

> *En este proceso de fijación hay discursos que ayudan a su determinación. El discurso crítico es uno y no precisamente el menos importante. En la consecuencia de este factor hay que ver la razón y el motivo del verdadero conflicto entre escritores y críticos así como, por extensión, entre los escritores y los*

representantes de todos los otros factores de determinación –universidad, medios de comunicación, editoriales, poder político– que configuran y establecen la escalera de valores y fijación interior de la sociedad literaria. Sólo hay un factor externo y neutro –y, por tanto, bastante importante– que se escapa de las razones y las leyes interiores que rigen la sociedad literaria. Este factor externo, que también ayuda a la determinación del orden jerárquico, es el que el público establece con su gusto, preferencias y valores que no siempre son coincidentes con los criterios dominantes dentro del orden tribal.

Si bien en principio las anteriores afirmaciones parecen ciertas, con frecuencia si no deseamos pecar de exceso de inocencia en nuestra valoración debemos asumir que el gusto y las preferencias del público también han estado determinadas por algunos de los factores que configuran el canon, tanto de una manera sigilosa y subliminal o con un claro acento directo.

No olvidemos que la publicidad sabe de estos menesteres.

Broch (1998, p. 280) retoma la polémica en otro escrito sobre el tema y nos plantea las siguientes cuestiones de radical importancia respecto a la función del crítico:

Su opinión –la del crítico– participa en mayor o menor intensidad en el establecimiento de los criterios de valor que configuran la geografía interior de la sociedad literaria. Su discurso es, pues, un discurso de orden. Y todo discurso de orden, como es sabido, es un discurso conflictivo. Por tanto, ante unas leyes de comportamiento que surgen de la misma dinámica de los papeles que cada uno realiza y representa en el tejido cerrado y asfixiante de la sociedad literaria, yo apuesto: primero por la huida dentro del sistema para, sin salir ni llegar a la extraterritorialidad final, transgredirlo tantas veces como nos resulte posible por ser y sentirnos potencialmente más libres. Y, segundo, por la utopía no realizada. En este caso, y en relación al tema que tratamos, la utopía sería desdramatizar de manera inteligente todos los conflictos de relación entre críticos y escritores, admitir que la opinión crítica es posible y necesaria, que cada opinión crítica no valora ni juzga el destino final de la obra global de un escritor, que los procesos son dialécticos.

Del crítico se espera un veredicto, un juicio de valor que resulta necesario otorgar a una obra determinada. En este sentido, no debemos olvidar que aunque su punto de vista nos puede ayudar a entender o a profundizar en un autor o en un periodo, su opinión no deja de ser parcial y asimismo provisional. Como cualquier otra.

Nos gustaría comentar otro caso, en esta ocasión mucho más polémico, reflejado en la postura crítica de Harold Bloom, quizás uno de los críticos más influyentes de los últimos años del panorama literario norteamericano. De hecho, quizás el elemento más característico de su pensamiento estriba en ese radicalismo tan suyo que lo cuestiona todo, con la excepción, claro está, de su propio canon, a partir de la obra Shakespeare. Para definirlo con unas breves pinceladas citamos el ilustrador retrato de este intelectual

dibujado por Pérez Montaner (1988, pp. 12-13):

> *Menos propenso a la crítica textual que sus colegas de Yale, trata de considerar la literatura en su propia especificidad, como un campo de estudio no supeditado a otras disciplinas. Resultan así muy escasas en sus obras las referencias extraliterarias o las referencias a la cultura, la religión, la política o la economía si no están íntimamente relacionadas con la literatura*.

Reproducimos la definición que de la crítica literaria realiza en *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry* (1997, p. 7) a modo de muestra: «La crítica es el discurso de la tautología profunda: del solipsista que sabe que lo que quiere decir es correcto, pero que lo que dice es incorrecto. La crítica es el arte de conocer los caminos escondidos que van de poema en poema».

También su obra *The Western Canon* (1994) ha generado una intensa polémica que recorre tanto los Estados Unidos como Europa. En este libro, intencionadamente provocador, se adentra en la tradición literaria occidental a partir de las obras de veintiséis autores básicos del canon. A través de sus páginas, Bloom se posiciona contra la interferencia de la ideología de la crítica literaria y, desde esta atalaya, lamenta la pérdida de patrones intelectuales y estéticos actuales. Desde esta óptica, ataca directamente lo que él denomina la Escuela del Resentimiento (teorías multiculturalistas, marxistas, deconstruccionistas, feminismo, neoconservadurismo, neohistoricismo…) y defiende la autonomía del criterio estético. En el centro de su particular canon occidental, Bloom sitúa a Shakespeare, considerado por este estudioso como el punto clave de referencia para todos los escritores anteriores y posteriores. Como muestra del estilo radical y contundente de Bloom, exhibido de forma constante en la defensa de sus argumentos, reproducimos a continuación un breve fragmento:

> *El* valor estético *se considera a menudo una sugerencia de Kant más que una realidad, sin embargo, tal asunción no es en modo alguno la enseñanza que he extraído de la práctica a lo largo de toda una vida dedicada a la lectura. No obstante, las cosas se han desmarcado, el centro ha cedido, y se está dejando que la anarquía más absoluta se apodere de aquello que solía conocerse con el nombre del mundo* instruido. *[...] los miembros que forman parte de la red académico-periodística que yo he bautizado con el nombre de la Escuela del Resentimiento, y a los que les gustaría desmantelar el canon con el fin y el efecto de poder hacer avanzar en sus pretendidos (si bien inexistentes) programas para conseguir un cambio social*. (2014, p. 12)

De tales palabras se desprende una defensa beligerante de la lectura estética de la literatura, en contra de la conversión de las obras literarias en documentos sociales, culturales e ideológicos. Desde nuestra perspectiva, no podemos dejar de calificar esta vindicación bloomiana como totalmente utópica, y en este sentido deseamos además constatar la contradicción manifiesta entre tal defensa acérrima y la propia postura del autor, pues él mismo no se rige por tales parámetros, y además esconde otros postulados

y valores que no confiesa en ningún momento.

La obra de Bloom ha provocado un debate sobre el canon literario –diríamos que particularmente interesado en determinados aspectos–, sobre todo en un mundo tan cerrado y tan poco sujeto a la diversidad de opiniones como es el aparato académico. Por nuestra parte, creemos que todo diálogo crítico ofrece elementos positivos, como también las polémicas encarnizadas, sobre todo por la diversidad de puntos de vista exhibidos. Sin embargo, no debemos olvidar que tras la postura de Bloom se oculta un prejuicio marcadamente reaccionario y la palabra se esgrime desde la orilla de la autoridad literaria en mayúsculas, muy próxima de la infalibilidad papal. Tal y como en numerosas ocasiones la ejerce la ortodoxia académica. A este respecto Vilaseca nos dice:

> *Es aquí donde comienza a hacerse evidente la importancia de lo que está realmente en juego cuando se trata de averiguar* quién *ostenta el control de las definiciones y de las adjudicaciones en el ámbito tanto de la cultura en general como de la literatura en particular. Porque si, por una parte y como ha apuntado Said, la noción elitista y etnocéntrica de la cultura defendida por Mathew representa la base de las políticas más imperialistas y racistas de la Europa del siglo xix [...] esta noción de cultura es la responsable de la promoción y la imposición de una literatura occidental como «literatura propiamente dicha» y como superior a la del Oriente colonizado, por otra, es esta misma noción la que, ahora desde el interior mismo de la tradición occidental, ha llevado a cabo con una contundencia y una agresividad similares la tarea de localización, desautorización y subordinación del otro respecto de aquello que se considera como «propio», «natural» y «superior» en una cultura determinada*. (1997, p. 48)[16]

No obstante, al final, por muchos mapas, jerarquías o cánones que nos haya marcado la crítica en torno a la literatura, nos corresponde a nosotros, los lectores, ejercer como únicos jueces y mediadores de nuestra experiencia literaria o artística. A este respecto Pont (1998, p. 293) nos asevera: «El ahora y el aquí del canon son los escritores, los lectores y los críticos clónicos. La crítica –tal y como la entiendo– postula interrogantes y reflexiones abiertas, apunta caminos diversos y franquea umbrales junto al lector; nunca, sin embargo, podrá constituirse en salvaguardia y garantía de un lector gregario. El lector debe descubrir, tambalearse y elegir: nunca refrendar ni asentir». De esta manera, los cánones magistrales cada vez serán menos percibidos como un itinerario neutral y podrá cuestionarse el carácter únicamente estético de los criterios que lo fundamentan. Sin olvidarnos, claro está, de su carácter profundamente ideológico.

Esbozaremos a continuación una suerte de recapitulación de la argumentación teórica seguida. Desde nuestro punto de vista, la crítica desempeña un papel importante y, al tiempo, muy profundo, pues ejerce de mediadora y realiza una cartografía de los fenómenos literarios producidos en un marco determinado de una sociedad. La crítica diseña, por tanto, un complejo mapa no sólo desde la óptica de los estudios literarios, sino a partir de la conjunción de diferentes disciplinas que pueden ayudarnos a aprehender de forma más certera todo el sistema o polisistema que entendemos como

literatura, es decir (y en otros términos), desde la interdisciplinariedad y desde una perspectiva en modo alguno restrictiva o excluyente.

> *Tomamos el término «crítica» en un sentido amplio, para abarcar no sólo opiniones sobre libros y autores particulares, crítica de enjuiciamiento, crítica profesional o ejemplos de buen gusto literario, sino también, y principalmente, lo que se ha pensado sobre los principios y la teoría de la literatura, su naturaleza, su función y sus efectos; sus relaciones con el resto de actividades humanas*. (Wellek, 1989, pp. 7-8)

Por su parte, el gran crítico checo Mukarovski concibió en la década de los treinta del siglo pasado una perspicaz tipografía de la obra literaria que después otras escuelas teóricas han tenido en cuenta de varias maneras. La nomenclatura creada por Mukarovski distinguía entre la obra como un artefacto y la obra como objeto estético, discriminación especialmente útil para explicar el fenómeno de la valoración estética: un mismo artefacto puede transformarse en diferentes objetos estéticos en función de las circunstancias en las que sea interpretado. De esta manera, los cambios producidos en el marco social y cultural no sólo determinan las distintas recepciones de una obra sino que también explican la variación de su valoración.

En esta línea, otra propuesta crítica que siempre nos ha resultado particularmente interesante (incluso en la actualidad) queda reflejada en la postura de Ronald Barthes, tanto en *Le degré zero de l'ecriture* (1953), *Crítique et Vérité* (1966) o *Le plaisir du texte* (1973), obras en las que expone algunos de sus principios como crítico, por ejemplo: la aceptación de la pluralidad de sentidos simultáneos de la obra y la pluralidad de interpretaciones; o la consideración de la crítica como una forma de escritura comparable a la literatura, como una literatura de segundo grado, «ahora el escritor y el crítico se reúnen en la misma difícil condición, frente al mismo objeto: el lenguaje» (1966, p. 48). Sin ningún tipo de duda.

Durante el trayecto esbozado hasta el momento hemos recorrido de forma sucinta el siglo xx y parte del xxi para constatar cómo a través de este periodo se han gestado múltiples corrientes de teoría y crítica literarias que han enriquecido y contribuido al metalenguaje científico y a los métodos de análisis del fenómeno literario, con las aportaciones de otras disciplinas como la sociología, el psicoanálisis, el feminismo, la lingüística o la semiótica, entre otras.

Algunos autores vaticinan la posible desaparición de la crítica literaria ante la nueva sociedad de la comunicación y del conocimiento, pues el interrogante en el contexto en que vivimos sería: ¿tiene sentido la crítica literaria en la actualidad? Naturalmente, todas las voces coinciden en señalar las diferentes transformaciones provocadas por las nuevas tecnologías, entre las que destacamos la modificación del punto de vista y de focalización en la crítica. Pensemos que gran parte de la población lectora se ha incorporado al universo de los blogs, redes sociales o chats en sus diversas posibilidades y modalidades. Estas plataformas han originado una interesante apertura en el campo de la discusión literaria, como también han propiciado el contacto entre numerosos lectores del mismo

texto.

No obstante, la crítica literaria producida en estos soportes se caracteriza por rasgos ligeramente diferentes a la tradicional, como por ejemplo la búsqueda de este público lector de la opinión rápida y resolutiva plasmada a través del estilo y la extensión sucinta. Además busca una opinión entre sus amigos o conocidos, lejos del mundo editorial o profesional de los libros. Por tanto, en estos grupos se precisa una valoración breve, tan sintética como unas pocas líneas, muy personal y nada académica. En estos círculos cualquier lector opina y es un crítico.

Como también en esta línea han surgido diferentes premios literarios donde el jurado está formado por un numeroso grupo de lectores que votan las obras que más les interesan o que más les han gustado. Posteriormente, los textos con un mayor número de votos o de valoraciones positivas recibidas se publican en formato libro.

Junto a este tipo podemos apuntar la tendencia contraria, la de aquellos que necesitan un análisis más concienzudo y estructurado, generalmente publicado en las páginas de cultura de los periódicos, revistas especializadas

o incluso en libros. Con independencia del formato impreso o virtual. En cuanto a esta aparente dicotomía de soportes, formatos y usos, queremos recordar que la autoridad de una opinión crítica depende de la calidad de su escritura y su lectura, independientemente del soporte en el que aparezca.

Literatura comparada

Es la rama de los estudios literarios encargada de las obras en el marco de las relaciones supranacionales y supralingüísticas. Pero no sólo se ocupa de tal tarea, sino que con el paso del tiempo ha ido ampliando su campo y sus horizontes de estudio aplicándose a otras modalidades artísticas, expresiones culturales o de conocimiento humano como la música, la pintura, la filosofía, la política o el cine. La expresión «literatura comparada» ya aparece en una carta de Ampére a Cousin del año 1826, y es utilizada por Villemain en el *Curso de literatura francesa (1828-1829)* al referirse a las influencias entre la literatura francesa e inglesa.[17]

La perspectiva comparatista cuenta con una larga tradición en la cultura occidental. De hecho, en cuanto a su génesis, se ha dicho que ya empezó a ejercitarse desde el momento en el que los poetas latinos debieron enfrentarse con sus modelos griegos. En el siglo xviii personalidades como Herder, Bouterwek o De Staël ya realizan trabajos comparando literaturas nacionales con otras extranjeras. Por ejemplo, el ensayo de De Staël *De l' Allemagne* (1810) puede calificarse como una obra de literatura comparada, ya que se estudia la literatura y el resto de las artes alemanas contrastándolas con las de la Francia napoleónica.

Un poco más tarde, Goethe acuña el término *Weltliteratur* con el que alude a una literatura mundial. En palabras del gran poeta germánico: «Hoy la literatura nacional no significa gran cosa, se aproxima la literatura del mundo». Este concepto se ha traducido

en las diversas lenguas como *littérature universelle*, *world literature* o *mirovaia literatura*. Sin embargo, los primeros estudios específicos de literatura comparada no aparecieron hasta mediados del siglo xix.

En este sentido, podemos hablar de la existencia de un cierto consenso en cuanto al reconocimiento del primer trabajo de estas características en un estudio de Adolphe-Louis Puibusque, una historia comparada de las literaturas francesa y española publicada en 1843. Desde esta fecha fundacional de referencia hasta la actualidad, esta disciplina se ha desarrollado de una manera vertiginosa.

La gran justificación de la literatura comparada radica en permitir el estudio de la literatura en su totalidad. La definición propuesta por Pichois y Rousseau (1967, p. 23) nos resulta particularmente útil como punto de partida para el conciso recorrido conceptual que emprendemos en estas páginas debido a su amplitud de perspectivas, «descripción analítica, comparación metódica y diferencial e interpretación sintética de los fenómenos literarios, interlingüísticos e interculturales, a través de la historia, la crítica y la filosofía (teoría literaria), con la finalidad de comprender mejor la literatura como una función específica del espíritu humano».

Por su parte, Koppen (1990, p. 11), en directa sintonía con las directrices dibujadas por su maestro Étiemble, se ubica en otra línea para explicar la disciplina, pues para este estudioso:

> *Hay que entenderla como una filología que no está vinculada a una lengua concreta, ni está especializada en la literatura escrita en una determinada lengua, sino que –y eso de manera fundamental y no sólo ocasionalmente– se dedica al análisis científico de textos y literaturas en varias lenguas [...]. La comparatística es una ciencia políglota*.

No obstante, la definición que más nos interesa en este itinerario investigador, principalmente por sus posibilidades respecto a las interrelaciones que apunta con otras expresiones artísticas, es la señalada por Remak (1971, p. 1):

> *La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular, y el estudio de las relaciones entre la literatura, por una parte, y otras zonas del saber y la creencia, como las artes (por ejemplo, la pintura, la arquitectura, la música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales, la religión, etc., por otra. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otros, y la comparación de la literatura con otras esferas de expresión humana*.

La metodología del comparatismo demuestra cada día su ineludible presencia en cualquier literatura y en cualquier época si queremos aprehender con rigor toda la complejidad del hecho artístico literario. No tiene sentido, por ejemplo, tratar de estudiar de manera exhaustiva *El misterio de Elche* sin tener presentes la música, la iconografía de la época, la *Leyenda dorada* y la tradición apócrifa, el uso del espacio escénico medieval y renacentista, etc. Compartimos por tanto las reflexiones de Lola Badia (1988, p. 72) al respecto:

Consideramos totalmente esterilizador el estudio de la literatura catalana limitado rigurosamente a aquello que se escribe en catalán; este planteamiento ya es suficientemente absurdo para una literatura normal*, como por ejemplo la española o la italiana: el estudio de la literatura catalana cerrado en sí mismo tendría el mérito de constituir una demostración por* absurdum *del principio enunciado. De la misma manera que para nosotros no existe una vía de acceso a Bernat Metge sin la* Consolación de la filosofía *de Boecio o sin Petrarca, tampoco a Vicenç Garcia sin Góngora o sin Lope de Vega, ni a Maragall sin Goethe o sin Wagner*.

El comparatismo es una necesidad ineludible entre las diferentes literaturas y entre las diversas artes. La anterior aseveración no apunta en modo alguno a la posibilidad de vaciar de contenido la disciplina denominada literatura comparada, sino que, por el contrario, indica la necesidad de establecer una estricta metodología crítica, como ha sido propugnada desde mediados de la década de los setenta del siglo pasado hasta la actualidad.

La metodología de investigación se ha ido modificando progresivamente, como es natural, según la evolución científica de todas aquellas disciplinas que, en un principio, han sido consideradas como posible modelo de trabajo. Por ejemplo, en el siglo xix se acudió a métodos utilizados en la gramática (*Gramática comparada de las lenguas de la Europa latina* [Raynouard, 1821]), pero con el paso del tiempo, de forma paulatina, se ha ido forjando una metodología específica y un metalenguaje idóneo para la disciplina. Recordemos a tal efecto que la metodología no alude de manera exclusiva a la comparación como único método válido para poder verificar las posibles dependencias, convergencias o paralelismos, sino que comprende también la selección de los fenómenos que queremos comparar o la elaboración de enlaces para cada uno de ellos.

Como muestra ilustrativa podemos anotar los cinco tipos de comparación que Schmeling (1984) analiza:

1. Un primer tipo es aquel que «se basa en una relación genética entre dos o más miembros de la comparación […]. Buscan el canon de la lectura del autor recipiente y el grado de parentesco espiritual de todos aquellos factores que ponen esta binaridad en un contexto de leyes, en una corriente literaria, en una norma estética, en un desarrollo biográfico social» (1984, p. 23). En esencia, se trata de la relación de recepción entre dos o más escritores.

   Este tipo de comparatismo compone una de las notas más características de la renombrada escuela francesa, iniciada por Baldensperger y Van Tieghem. Entre otras muestras distintivas de este tipo de trabajo podemos citar las contribuciones de Boixareu, con su interesante estudio *El jo poètic* de Carles Riba i Paul Valéry (1978) o de Lloyd, Baudelaire y Hoffman, *Afinidad e influencia* (1979).
2. El segundo tipo alude a una relación causal entre dos o más obras de distinta nacionalidad, relacionadas con «el contexto histórico en el que se insertan los miembros de la comparación».

3. El tercer tipo de comparación no se basaría primordialmente en las relaciones intraliterarias recíprocas sino también y principalmente en contextos extraliterarios (históricos, sociológicos, políticos, etc.) comunes a los miembros de esta comparación. El ejemplo temático de la gran ciudad permitiría un estudio comparativo entre, por ejemplo, *El doble* de Dostoievski (1846), el *Ulises* de James Joyce (1922) o *Manhattan Transfer* (1925) de Dos Passos.
4. El cuarto tipo de método se diferencia del resto por su punto de vista marcadamente ahistórico. Nos referimos con esta breve caracterización al método estético-formal, centrado en el estudio estructural, lingüístico o psicocrítico de las obras, como por ejemplo la comparación de estructuras de diferentes mitos, así Prometeo o Edipo en diferentes literaturas, por mencionar dos posibilidades del extenso elenco de opciones.
5. El quinto tipo se centra en la confrontación de las diferentes maneras de entender la teoría y la crítica literaria y de abordar la actividad comparatista. Como ejemplo revelador podemos aducir la propia delimitación del concepto de literatura comparada; así, Weisstein (1975, p. 67) piensa que lo más acertado sería «un camino intermedio entre la estrecha ortodoxia de la escuela parisiense (Tieghem, Guyard o Pichois) y la libertad de determinados exponentes de la escuela americana».

Otra metodología muy interesante radica en la propuesta de Guillén (2005), centrada en la especificación del análisis a partir de campos de comparación. De esta forma, la *genealogía* se define como el estudio de los géneros literarios que puede reunir, por una parte, las constantes ahistóricas que los definen y, por otra, la manera de evolucionar a través del tiempo.

La *morfología* permite establecer los rasgos característicos básicos de la lengua literaria y, con más precisión aún, los estilos. En este sentido, nos gustaría consignar dos breves precisiones a manera de recordatorio: en primer lugar, la relevancia de la forma, puesto que nunca resulta insignificante en una obra, y en segundo, tal y como certeramente apunta Fokkema, la imposibilidad de considerar una obra literaria como la mera acumulación de procedimientos, puesto que establece un conjunto organizado.

La *tematología* o el estudio de los temas como principios formales desarrolla una función de carácter marcadamente utilitario, puesto que, según observa Beller, el tema concreta un componente que estructura considerablemente la obra. El complejo temático de una obra literaria se estructura de acuerdo con una rica variedad de elementos entre los que existen relaciones o distancias transversales o espaciales, que recorren de forma vertebral desde los aspectos más visibles a aquellos entresijos más profundos.

La *internacionalidad* alude a las relaciones literarias en el nivel supranacional y depende, por tanto, de factores de orden cultural, social o político. El itinerario de las relaciones literarias comprende un contingente que no obedece a ningún orden de justicia cualitativa; la difusión de un escritor o de una literatura exige, como mínimo, el conocimiento dilatado de una lengua y el trabajo de unos traductores.

La *historiología* presenta unas extensas unidades, tales como periodos, corrientes, escuelas o movimientos entre otros, que permiten estructurarla, dotándola de inteligibilidad y estructurando su devenir temporal. Por este motivo, no suelen reducirse al ámbito nacional.

Antonio Prieto, en la nota preliminar publicada como introducción a la traducción española del libro de Weisstein (1975, p. 8), acomete contra el punto de vista metodológico de Pichois y Rousseau cuando afirma: «Mi oposición a ella arranca de una consideración de contraste u oposición como elemento más caracterizador para el análisis literario que la analogía, el parentesco o la influencia directa». A través de estas palabras, Prieto apunta a aquella *recherche de liens d'analogie, de parenté et d'influence* que se convirtió en un momento determinado en el ingrediente fundamental de la investigación literaria comparativa.

Por nuestra parte, creemos que la investigación puede resultar tanto o más provechosa regida por un comparatismo fundamentado en el contraste y no siempre a la búsqueda y captura de la influencia directa. En este sentido, nos aproximaríamos a aquellas palabras de Américo Castro en las que apuntaba lo siguiente: «No es, por tanto, el aspecto común y comparable lo importante en literatura, sino lo diferenciable y contrastable que aparece en cada una de ellas» (*Hacia Cervantes*, 1957, p. 37).

Desde nuestra perspectiva, contamos con dos términos clave en la investigación comparativa: en primer lugar, la influencia o el término más adecuado y amplio de «recepción» y, en segundo, la traducción. A continuación, profundizaremos en estas dos nociones que en muchos momentos se complementan.

Con respecto a la influencia, su propia naturaleza presupone la existencia de dos productos (la obra de partida y la obra sobre la que se influye). Desde el punto de vista del método existe una gran diferencia entre el estudio de las influencias en el seno de una literatura nacional y el análisis que traspasa las fronteras de un país, puesto que en ese caso la investigación comprende obras escritas en varias lenguas. Asimismo, la complejidad del término influencia excede con creces los parámetros de una sencilla relación entre causa y efecto.

Si interpelamos a la memoria histórica veremos cómo desde finales del siglo xix hasta después de la segunda guerra mundial el rasgo quizás más representativo de la investigación comparatista vino determinado por el estudio de influencias. Sin embargo, este tipo de análisis adoleció de dos carencias esenciales; por una parte, la concepción positivista del término y, por otra, la tendencia de aislar la obra como un elemento suficiente y único.

De hecho, en íntima relación con esta línea de reflexión crítica respecto a los rasgos negativos, en referencia al término influencia, Étiemble ha denunciado más de una vez el chauvinismo occidental o europeo, puesto que ensalza la influencia ejercida por la literatura nacional sobre tal o cual literatura extranjera y se reduce al mínimo el papel de las influencias extranjeras sobre la gran literatura en cuestión.

No obstante, no nos hallamos ante el único caso de este tipo de mirada procedente de las literaturas que gestan el centro de poder a las literaturas, desde su punto de vista,

fronterizas. Así, Said (2006 y 2013) ha censurado de manera enérgica esta práctica y ha denunciado las máscaras culturales del colonialismo en *Orientalism*, entre otras. También determinados comparatistas han proyectado sus modelos occidentales sobre otras literaturas y no han descubierto sino semejanzas o influencias superficiales.

Por nuestra parte, defendemos la necesidad de transformar la óptica desde la que se mira este fenómeno, esto es, la influencia de una obra literaria en un contexto distinto al originario debe ser leída como un proceso de recepción y de apropiación, lectura que así comprendida implica la crítica al prejuicio cultural, ideológico y metodológico por el que una literatura se restringe a importar pasivamente de otra literatura autores, temas, obras o formas literarias.

De esta forma, esta transformación puede ayudar a la revisión del modelo eurocéntrico y occidental o del centro del sistema. Recordemos que el concepto de recepción es mucho más amplio y presenta una perspectiva muy abierta. Así, este vasto abanico de la recepción puede abarcar, por ejemplo, la importancia que tienen las instituciones educativas y culturales y el discurso crítico en la formación de los cánones literarios y en la delimitación de los valores literarios.

Resulta evidente que el itinerario de las influencias y las relaciones literarias no obedece a ningún orden de justicia cualitativa sino a todo un gran bagaje de factores de contexto. Por este motivo el concepto de intertextualidad, introducido por Julia Kristeva en el año 1967 en un ensayo a propósito del diálogo y la heteroglosia de Bakhtin, ofrece grandes posibilidades para los comparatistas. A partir de este término, la noción de influencia o fuente se modifica de forma radical, pues comprende un notable abanico de perspectivas para la investigación, como se desprende de las aportaciones de Kristeva (1967 y 1969).

A continuación nos detendremos unos instantes en el otro término fundamental para la disciplina comparatista: la traducción. De hecho, el traductor puede calificarse como el auxiliar indispensable. En este sentido, compartimos plenamente los presupuestos de Guillén (1985/2005) respecto a los términos *traducción* y *traducir*, dado que como nos indica este estudioso, al igual que *diálogo* y *dialogar*, constituyen conceptos que se prestan a la extensión y a la metáfora, y vienen a significar comprensión, interpretación y entendimiento.

Así pues, el concepto de traducción resulta mucho más complejo que la mera descodificación en una lengua y la posterior codificación a otra lengua. A partir de las premisas de Guillén enmarcamos la relevante tarea de la traducción en el contexto de los binomios centro-periferia, dado que la traducción reafirma la noción de descentralidad e introduce una suerte de correctivo a una interpretación excesivamente marcada por conceptos totalizadores como nación, obra o incluso el escritor genial. En este sentido, representa otra puerta abierta a la interacción dialógica que debe caracterizar la creación.

De hecho, la traducción nos muestra que el lenguaje de toda obra contiene un gran número de alusiones históricas y condicionantes sociales, por lo que cuando cambiamos de sistema lingüístico y de lectores estos factores crecen espectacularmente. Así, traducir es también introducir. Se trata de una de las vías fundamentales de la transferencia

literaria y cultural, dado que traducir significa abrir la ventana de nuevos vientos y de nuevos ámbitos discursivos. De esta forma, cuando Borges traducía a Poe, Melville, Faulkner o Woolf introducía estos autores en la cultura en español y, al mismo tiempo, se transformaban en otros ecosistemas textuales diferentes de los originales.

Traducir es, por tanto, introducir, leer y comunicar. Un acto de comunicación en el sentido más profundo de la palabra. Como apunta Even-Zohar (1990*c*, p. 50):

> *No sólo el estatus socio-literario de la traducción depende de su posición dentro del polisistema; la práctica misma de la traducción está también fuertemente subordinada a dicha posición. E incluso la pregunta de qué es una obra traducida no puede ser respondida a priori en términos de la situación idealizada, ahistórica y fuera de contexto: tiene que cimentarse en el ámbito de las operaciones que gobiernan el polisistema. Desde este punto de vista ya no se puede considerar la traducción como un fenómeno de naturaleza y límites definidos de una vez por todas, sino como una actividad que depende de las relaciones establecidas dentro de un determinado sistema cultural*.

Así, la traducción supone una acción innovadora y dialogal. Como comenta George Steiner (1975), el traductor personifica uno de los motores del cambio de la literatura. El traductor como intérprete de temas, de actitudes, de valores, en definitiva, de nuevas perspectivas y contenidos culturales. Por este motivo de la profunda tarea que realizan los traductores Steiner nos propone un proceso hermenéutico (se va efectuando un recorrido con el bagaje cultural) que consta de cuatro etapas:

1. La confianza inicial (en el texto original y en uno como traductor), el impulso de generosidad del traductor basado en la presuposición de que existe algo que merece comprenderse, esto es, hay un texto que vale la pena que otra cultura conozca).
2. La agresión (con los cambios), la maniobra de comprensión que implica invasión y extracción.
3. La incorporación, la importación de la significación (mensaje) y la forma (tratar de mantenerla), un acto que a veces modifica el origen.
4. La necesaria fase final de restauración del equilibrio (revisión).

En su influyente libro sobre la traducción Steiner deja bien patente que el acto de traducir instaura un proceso interpretativo. El estudio de la traducción va ligado al estudio del lenguaje, ya que desde el instante en el que comienza a hablar, todas las acciones del ser humano constituyen una traducción: «El principal tema de este libro es la traducción de una lengua a otra; pero es una traducción entre lenguajes. La comunicación humana equivale a una traducción (traducción del autor)». Por este motivo, Steiner defiende que la mejor traducción descansa en la paráfrasis, entendida como movimiento hermenéutico para producir el texto que el autor hubiera escrito si lo hubiera compuesto en nuestra propia lengua.

Tras estas breves precisiones conceptuales, necesarias por otra parte para la correcta

comprensión de la disciplina que nos ocupa, la literatura comparada, retomamos ahora su explicación.

La literatura comparada se desglosó desde muy pronto en dos secciones complementarias: la denominada *literatura general* (relacionada con la teoría literaria) y la *literatura universal* (muy próxima a la historia). Los aspectos que aborda la primera aluden al descubrimiento y posterior análisis de las influencias, convergencias o desviaciones entre literaturas de varias áreas lingüísticas, la evolución de los géneros literarios, movimientos, etc. Un modelo de investigación de esta sección radica en el célebre libro de Curtius, *Europaische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948), en el que se analiza la presencia de diversos tópicos en diferentes literaturas, épocas y autores. No obstante, la existencia de movimientos literarios semejantes extendidos por toda Europa ha sido estudiada sobradamente, recordemos en este sentido el excelente libro de Anna Balakian, *The Symbolist Movement* (1967).

La segunda sección, conocida como *literatura universal*, presenta entre otros objetivos el de señalar e interpretar aquellas obras maestras de la literatura mundial que constituyen un patrimonio cultural de toda la humanidad. Por tanto, en cierta medida determina el canon, que como todos sabemos resulta más que problemático por las diversas ópticas que influyen e interactúan en su configuración. En efecto, el canon trasciende la mera catalogación de la historia literaria o cualquier literatura; posiblemente implica la descripción de la historia desde nuestro presente.

Entre sus finalidades, otra empresa presente en su nómina estriba en la confección de una historia de la literatura universal, cometido en torno al que contamos con numerosos ejemplos. Con toda seguridad, quizás entre los más interesantes despunte el trabajo realizado por Martí de Riquer y Valverde, *Historia de la literatura universal* (1957-1974, 4 volúmenes), en detrimento de la ingente *Historia universal de la literatura* de Giacomo Prampolini (1959-1961, 7 volúmenes), precisamente menos accesible por la abrumadora cantidad de erudición y de información que contiene. También en las universidades de EE. UU. se observan diferentes ejemplos como los *Great Books* o los cursos de *General Education*. No obstante, debemos puntualizar respecto a estas historias un aspecto de vital trascendencia, y es que, salvo muy pocas excepciones, no son mundiales, sino marcadamente occidentales, rasgo que demuestra sobradamente el gran desconocimiento que se tiene del hecho literario universal.

Por su parte, la delimitación del ámbito y del método de la literatura comparada nos introduce en un objetivo difícil y siempre susceptible de controversia. Las reveladoras declaraciones de Prieto en la nota preliminar de la traducción de la obra de Weisstein (1975, p. 9), fechadas hace más de un cuarto de siglo, cobran en este aspecto toda su vigencia:

> *El campo de la literatura comparada no se cierra con la preferencia por la indagación de temas comunes practicada por una parte de la escuela comparatista alemana, ni se cierra con la persecución de fuentes literarias que predicó una parcela de la escuela francesa. Y, claro está, tampoco se cierra en la propugnación de Étiemble, en su «Littérature comparée, ou Comparaison n'est pas raison»,*

donde se intenta el estudio de las obras literarias análogas sin relacionar contactos o derivaciones, sino tan sólo estudiando una unidad de fondo de la literatura que, en cierto modo, vendría a emparentarse con la conocida defensa de la poligenesia de los temas literarios defendida por Bédier en «Les Fabliaux».

De forma natural, la literatura comparada ha recibido diferentes influencias en las últimas décadas, entre ellas las teorías posestructuralistas, como la deconstrucción, el feminismo, el marxismo, la estética de la recepción o el multiculturalismo, a partir de las que se han introducido nuevas orientaciones en esta disciplina.[18] De esta manera, se ha planteado y se ha reconsiderado el canon literario, como ya hemos tratado en los apartados anteriores de este capítulo, y los diversos puntos de vista de cara a la redefinición de conceptos como cultura, identidad, literatura, periodo o historia.[19]

Elotroaspectoimportantequenodebemosolvidarenningúnmomento descansa en la finalidad y la metodología de la literatura comparada, ambas en perfecta sintonía con los objetivos de la didáctica de la literatura. En efecto, el propósito comparativo se cifra en poner de manifiesto las conexiones que permiten comprender con mayor efectividad la producción literaria (Worton y Styill, 1991). Como también ha señalado Mendoza (1994) al profundizar en este aspecto, la inclusión de un enfoque comparativo de la educación literaria se refleja de forma evidente en la previsión curricular de una comunidad autónoma que participa de dos lenguas propias, es decir, que posee producciones y exponentes literario-culturales específicos. De acuerdo con este planteamiento, nos propone un bagaje de estrategias para afrontar la didáctica desde un punto de vista comparativo.

Sintetizamos a continuación las conclusiones de Mendoza en torno al beneficio didáctico que nos aporta esta metodología. Compartimos plenamente la asunción de este estudioso de la positiva aceptación de la diversidad multicultural en relación con la consecución de los objetivos definitorios de una educación íntegramente bilingüe y la importancia en este proceso de la presentación interconectada de las diferentes manifestaciones lingüístico-culturales, como componentes irreemplazables de un conglomerado cultural, de un continuo expresivo-comunicativo común e inseparable en la consolidación de conocimientos, como también, e incluso con mayor relevancia, las actitudes positivas hacia todos los exponentes de una cultura compartida.

Por estas razones defenderemos la literatura comparada como una práctica disciplinaria ubicada en la frontera, siempre abierta a cualquier metodología nueva y a cualquier tipo de discurso artístico. Creemos que en este aspecto estriba la esencia del comparatista, dado que en el fondo toda lectura implica una comparación con otros textos, con independencia de la tipología en la que se enmarquen. Corresponde precisamente al momento del proceso de la lectura y, por tanto, al lector como agente que la realiza, la interpretación e interrelación del texto en cuestión con todos aquellos textos u obras que conoce. «En el fondo, todo el mundo es más o menos comparatista», afirmaba Claudio Guillén en una entrevista publicada en *La Vanguardia* el 6 de octubre de 1988, con ocasión de la celebración en Barcelona del séptimo congreso de la Sociedad

Española de Literatura General y Comparada (SELGYC).

A partir de esta idea, Monegal (2008) consagra una visión muy lúcida tanto del comparatismo en la actualidad como de su aprovechamiento en el marco de la educación literaria. De acuerdo con Monegal, cuando hablamos de literatura comparada nos estamos refiriendo no simplemente a una manera de leer, sino a una disciplina académica institucionalizada. La manera de leer como tal goza de buena salud, ya que cabe argumentar que en el fondo no hay otra. Es el papel institucional (e intelectual) de la disciplina lo que está repetidamente sometido a discusión.

Al postular el comparatismo como una práctica generalizada, Guillén reconoce implícitamente la tarea realizada por cualquier lector de literatura como semejante al proceso efectuado al estudiarla, con independencia de nuestra adscripción u orientación disciplinar. Si bien posteriormente la investigación académica introduce factores y requiere destrezas y criterios que no están presentes en la relación que un lector corriente mantiene con el fenómeno literario (y que a veces no pasa necesariamente por la lectura), la manera de leer del investigador no puede definirse por completo de forma ajena a la experiencia de la literatura que posee ese lector de a pie. Así como también este comparatismo inherente que nos ocupa puede hacerse extensivo a cualquier rama de los estudios literarios, al margen de las especificidades y especialidades tal como apunta Monegal (2008).

Según Romero López (1998), a partir de la lectura de Swiggers (1982) y Fokkema (1998), el nuevo paradigma de la literatura comparada sigue los pasos del estructuralismo de la escuela de Praga y, en concreto, las tipologías sistémicas de las relaciones literarias propuestas por Durísin (1984), estudioso para el que la literatura comparada trasciende las asociaciones entre autores y entre obras, puesto que comprende las relaciones entre sistemas y subsistemas gobernados por normas y tendencias. Por tanto, el objetivo de la literatura catalana no descansa en la descripción de estas relaciones sino en la explicación en el seno del sistema de comunicación y de un aparato ideológico estratificado.

Desde esta perspectiva, comprender el fenómeno literario no se restringe a la descripción de sus elementos constituyentes o al apunte de la afinidad mutua y la interdependencia dentro de la obra literaria de dos componentes, sino que implica la revelación de las múltiples afinidades del fenómeno literario y de los procesos individuales con el trasfondo literario, cultural, artístico y social en el sentido más amplio de la palabra.

En otro punto se ubican las reflexiones de Walter Moser (1988), estudioso que relaciona al comparatista con un mensajero y con un *gobetween*. En esta línea de trabajo, la disciplina no se localizaría en un lugar preciso, e incluso se cuestionaría su definición como una disciplina establecida.

En toda la reflexión en torno al comparatismo se observa la presencia constante de una noción: el diálogo, más allá de su dependencia bakhtiana, concebido como un vaivén en el que se alternan la producción y la recepción de discurso. En este sentido, se aproxima de una manera muy precisa y diáfana a la cosmovisión de Bakhtin, pero también a la postura de la literatura comparada de Guillén: «[…] el diálogo inconcluso es

la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida es diálogo por naturaleza» (1988, p. 23).

Por este motivo el estudioso del comparatismo no sitúa su objeto en la rigidez de una identidad preestablecida, sino que aborda o debería abordar, según nuestro criterio, todo objeto en una situación dialogal con otro objeto. Evidentemente, este presupuesto supone más riesgos, bien por el cambio o por la transformación, en definitiva, por el juego interactivo que se establece. De esta manera, un autor, un género, una literatura o cualquier otro elemento aparece confrontado –como mínimo–con otro. Asimismo, fácilmente puede suponer una nueva interpretación gracias al encuentro con el otro. En esencia, para nosotros, en este planteamiento reside el objetivo y la práctica de la literatura comparada.

Así, esta lógica de interacción dialogal no solamente supone la comparación entre una literatura y otra, sino la proyección en otro nivel de la comparación entre el hecho literario y cualquier otro tipo de discurso creativo. Tal asunción no implica en modo alguno olvidar o negar la movilidad de cualquier centro de gravedad, sino asumirla con independencia del discurso ubicado en el centro, dado que como postula Moser (1988, p. 33): «La literatura comparada se inscribe en la dinámica expresada por el prefijo inter (interacción, interpretación) teniendo por misión la de abrir los territorios y los campos establecidos con la finalidad de practicar siempre de nuevo el diálogo, también en su aspecto inquietante de heterólego».

De las ilustradoras reflexiones de Moser se desprende la vigencia del debate en torno a las fronteras del comparatismo, todavía hoy abiertas al diálogo y a la controversia, aspecto que en nuestra opinión le confiere un atractivo aún mayor.

Nos gustaría concluir con dos citas, la primera del gran militante del comparatismo que es Étiemble (1985, p. 282). Nuestra elección obedece no sólo a la gran carga de pasión y contundencia de su discurso, sino también y principalmente a su actitud de entender la literatura comparada como una disciplina humanista, ideológicamente humanista, y a su búsqueda constante del conocimiento y el placer que puede proporcionarnos la creación, postura siempre de agradecer por parte de los que nos dedicamos a alguna de las sus vertientes. Leámosle:

> *En estos tiempos de barbarie invasora y de incultura generalizada, en este siglo de oscurantismo arrogante que embrutece las tres cuartas partes de la especie humana, nuestra disciplina, a poco que se la vuelva a pensar, como desea e incluso exige con pleno derecho Adrian Mariano («Repenser la littérature comparée»,* Synthesis*, 8, Bucarest, 1980, pp. 9-38), es una de las últimas tablas de nuestra salvación. Disciplina todavía ayer débil, tímida, superficial, llanamente positivista, centrada en las fuentes, a en las influencias, en las imágenes erróneas que un pueblo toma de otro, la literatura general y comparada se atreve por fin a comprometerse, a participar en este combate de última oportunidad contra todas las formas de barbarie que nos asedian. Milita por el hombre, por el hombre libre, embarcado, como le veía Pascal, pero con remos, con un gobernalle, una brújula y un sextante. Milita también por la inteligencia de la literatura, por el deleite de la*

literatura. Para ella, el saber no es más que una vía de acceso hacia el gusto.

La segunda cita procede de otro gran estudioso del comparatismo y de los estudios literarios e interculturales, Armando Gnisci (Gnisci y Sinopoli, 1997, p. 219):

> *[...] la literatura comparada se ha transformado en los últimos decenios en una verdadera* sabiduría del encuentro*, abierta y frecuentada por muchas voces y oídos. Un horizonte en el cual los estudiosos de la literatura de todas las procedencias pueden confrontarse y* compararse*. Lo que permite este c*olloquium *no es el presupuesto representado por la existencia de una comunidad científica que comparte el mismo objetivo de estudio y el mismo sector especializado-institucional de investigación, sino la práctica de* dialogar de todas las literaturas y en todos los niveles de investigación*, a partir de las distintas lenguas y tradiciones. Este diálogo se produce en el escenario de la paridad y la reciprocidad de las culturas*.

A través de estas dos citas podríamos trazar un buen lienzo repleto de los objetivos que esperamos que pueda conseguir este ámbito discursivo de la literatura repleto de diversidad de registros y de interrelaciones. De ahí nuestra elección como clausura de este capítulo.

La perspectiva didáctica

La enseñanza-aprendizaje de la literatura se liga de forma íntima a la formación y al perfeccionamiento del profesorado de la materia, por lo que debe contribuir de manera especial a la organización de este perfeccionamiento, no solamente desde un punto de vista práctico, utilitario e inmediato, sino como contribución importante para su formación científica.

Por este motivo debemos constatar como rasgo inherente a la didáctica de la literatura su carácter de metaenseñanza. Así, como muestra, anotamos la explicación de qué es literatura y qué es saber literatura o los fundamentos de los estudios literarios (como la historia, la teoría, la crítica, etc.) como aspectos imprescindibles y básicos que el futuro docente deberá abordar de una manera inteligente y, al mismo tiempo, profunda. No obstante, también debemos señalar que las relaciones entre las diversas teorías literario-lingüísticas y la práctica educativa han presentado, en ocasiones, un alto grado de inadecuación y de fracaso. Quizás en determinados momentos el profesorado ha albergado unas expectativas excesivamente elevadas respecto al pragmatismo directo de estas cosmovisiones teóricas en el aula.

Como punto de partida, por tanto, deberemos asumir la relevancia de realizar un notable esfuerzo de análisis, de reflexión y de seguimiento con la finalidad de extraer unas estrategias para enfrentarnos con los problemas y cuestiones que surgen en tan complejo cometido como es la enseñanza literaria. Como riesgo de tal denuedo nos

acechará la aplicación superficial de recientes paradigmas que, con frecuencia, producen nefastos resultados en el alumnado. A este respecto citamos un texto de Lázaro Carreter (1980, p. 175) de hace ya algunos años respecto al desacierto de unas prácticas pedagógicas a partir de la indiscriminada inclusión de las últimas aportaciones teóricas en la docencia:

> *Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta de Chomsky, en abigarrada y desordenada promiscuidad. Conozco algún colega que se siente dichoso con esta que imagina elevación de rango de sus programas; pero son por fortuna más, muchísimos más, los que asisten con dolor a esta destitución colectiva de los estudios literarios*.

No cabe duda, sin embargo, respecto a la evolución exhibida las últimas décadas por parte de la teoría y la crítica literarias y cómo tal transformación ha suministrado un bagaje muy amplio de nuevos conceptos, categorías y estrategias para poder enfrentarse con un mayor éxito a la educación y la competencia literarias. Recordemos a este respecto que al profundizar en la tarea del teórico y, sobre todo, del crítico, les hemos caracterizado como una especie de cartógrafos y mediadores del fenómeno literario; función que, sin ningún tipo de duda, ejerce el docente con sus estudiantes sean del nivel educativo que sean.

En efecto, en los fundamentos de los estudios literarios encontraremos las pautas para poder establecer las bases de una didáctica coherente para el tratamiento del hecho literario. Estas bases deben, sin duda, considerar dos aspectos esenciales:

> La apertura del corpus literario a obras canónicas, para de esta manera gozar de la potestad de la revisión, y no canónicas de la historia tanto nacional como internacional.
>
> La abierta consideración de las fronteras del hecho literario. Por tanto, y en definitiva, el canon literario docente y formativo debe expandirse a todo tipo de textos estéticos en su búsqueda de la conexión directa con el gusto del alumnado.

De esta forma, como apunta Mendoza (2003, p. 366) «entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación) median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones». Sin olvidar en ningún momento aquellas cuestiones que, más tarde o más temprano, nos planteamos todos los docentes: ¿qué se debe enseñar? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué? Junto con otros interrogantes no menos importantes para la formación literaria: ¿qué obras debemos seleccionar? ¿y qué valores queremos transmitir? Todas estas cuestiones aparecen planteadas en los capítulos 3 y 4 de esta obra, así como las posibles sugerencias de respuestas.

6. Más de dos mil años han transcurrido desde que se planteó esta cuestión y, hasta el momento, todavía no contamos con respuestas que hayan merecido adhesiones inconmovibles a lo largo del tiempo. Recordemos en este sentido aquella definición que apunta Sapir en *El lenguaje*: «[…] cuando la expresión lingüística es extraordinaria significación la denominamos literatura», y a continuación afirma: «No podría detenerme a aclarar qué tipo expresión es tan "significante" como para merecer el nombre de arte o de literatura. Tampoco lo sé exactamente. Tendremos pues que emplear el término "literatura" dando por supuesto que todos sabemos lo que significa».

7. *Leçon*, París, 1978. Lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France, pronunciada el 7 de enero de 1977.

8. Señalando el camino hacia la teoría de la recepción, el teórico checo sostiene en 1936 que el texto literario alcanza estatuto artístico cuando entra en el circuito de valores sociales por medio de la lectura y la apreciación de los lectores.

9. Encontramos el método de Lanson en la introducción de su *Histoire de la littérature française*. Su modelo consiste en la revisión documental exhaustiva de fuentes, influencias, informaciones biográficas y referencias históricas en torno al contenido de los textos, con la finalidad básica de establecer un juicio de valor. Véase «La méthode de l'histoire littéraire» (1965), en *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*. París. Hachette.

10. Véase el *Bulletin of International Committe of Historical Sciences* (1932). París. PUF, vol. 4, parte I, núm. 14.

11. Los textos de la polémica son: *Sur Racine* (1963) y *Critique et Vérite* (1966) de Barthes y *Nouvelle critique ou nouvelle imposture* (1965) de Picard. Una buena síntesis de este enfrentamiento aparece en O. TACCA (1985), «Historia de la literatura», en J. M. DÍEZ BORQUE, (ed.), *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus, pp. 193-195.

12. De la amplia bibliografía en torno a la teoría literaria feminista que existe actualmente en el mercado, señalaríamos diferentes trabajos por su carácter de síntesis y la visión general que de esta postura ofrecen, entre otros: *Women's fiction: A guide to novels by and about women in America* (Baym, 1978); *Women, power and subersion: Social strategies in British fiction* (Lowder Newton, 1981); *Sexual/ Textual Politics: Femenist Literary Theory* (Moi, 1985) [Trad. española (1988): *Teoría Literaria feminista*]; *Feminist Literary Studies* (Ruthven, 1984); *Feminist literary criticism* (Eagleton, 1991) y *A concise companion to feminist theory* (Eagleton, 2003); *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad* (Amorós, 1997); *Contemporary Feminist Theories* (Jackson y Jones [ed.], 1998); *Feminismos literarios* (Butler, Carbonell y Torras [eds.], 1999); «Feminist Literary Criticism» en *Beginning theory* (Barry, 2002); *Máscaras suele vestir. Pasión y revuelta: escrituras de mujeres en América Latina* (Matalía, 2003); *Laughing with Medusa* (Zajko y Leonard [eds.], 2006); *En plan de igualdad: propuestas estratégicas de lectura y comunicación* (Salto Sánchez del Corral, 2012).

13. En la segunda edición española de esta obra (1989) ya figura el capítulo dedicado a la teoría literaria feminista del original. Sin embargo, no aparece ningún comentario al respecto.

14. Si se desea profundizar en todas estas cuestiones, puede consultarse la contribución de Jonathan Culler (1983) [Trad. española (1984), el capítulo titulado «Leyendo como una mujer», pp.43-61] en la que se trabaja de forma bastante exhaustiva.

15. Á. BROCH (1987), «L'opinió crítica com a paraula prohibida», *Revista de Cultura*, núm. 2, pp. 32-33.

16. Sobre el cuestionamiento del canon existe una ingente bibliografía. Como muestra pueden consultarse, entre otras, referencias las siguientes: *Woman, Native, Other* (Minh-ha, 1989); *Black Literature and Literary Theory* (Gates, Jr. [ed.], 1984); *Orientalism* (Said, 1978); *Beyond Eurocentrism and Multiculturalism* (West, 1993); *El canon en la teoría literaria contemporánea* (Pozuelo *Yvancos*, 1995); el monográfico «Un viaje de ida y vuelta: el canon», en *Insula*, 600 (1996); *The great canon controversy. The battle of books in higher education* (Casement, 1996); el monográfico «Cánones y canónigos», en *Lateral*, 13 (1996); *Cànon literari: ordre i subversió* (Pont y Sala-Valldaura [ed.], 1998); *El canon literario* (Sullà [ed.], 1998); «Estrategias de canonización: la idea de novella y de campo literario en la cultura alemana del siglo xviii» (Sheffy), en *Teoría de los polisistemas* (Iglesias, 1999), pp. 125-146; *Cantami o Diva. I Percorsi del feminale nell'immaginario di*

fine secola (Sinisi, 1999); *Teoría del canon y literatura española* (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000); *Constructing the canon of children's literatura: beyond library walls and ivory towers* (Lundin, 2004); «Canon, Cultural Memory, and Positive Knowledge in Humanities Education» (Karass, 2008), en *Music Reference Services Quarterly*, vol. 10(3,4).

17. Sobre la expresión «literatura comparada» contamos con dos trabajos fundamentales de R. WELLECK: «The Name and Nature of Comparative Literature» (1968), en NICHOLS y VOWLES (eds.): *Comparatits at Work. Studies in Comparative Literature*, *Nueva York, Blaisdell, y Discriminations. Further Concepts of Criticism* (1970), New Haven, Yale University Press.

18. Puede consultarse como ejemplo Ch. BERNHEIMER (ed.) (1995): *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*. Baltimore. The John Hopkins University Press. Darío Villanueva (1994, p. 103) ve con preocupación algunas perversiones y derivaciones del mal entendido multiculturalismo que se están produciendo en algunos ámbitos académicos: «Así, la cultura occidental adquiere un sesgo de instrumento opresor, fundamentalmente eurocéntrico, sobre otras culturas a las que impuso un canon de valores literarios elitista y clasista. Según quienes así piensan, una literatura es por completo equiparable a la otra: lo que ocurre es que la llamada *clásica* va acompañada de un aparato de poder que expulsa de la consideración de lo literario a estas manifestaciones locales. En algunas universidades norteamericanas en las que, por ejemplo, la presión de determinadas minorías está influyendo en la propia estructuración política de los claustros, se está abogando incluso por la erradicación casi absoluta de las literaturas europeas y, por ende, de la literatura comparada».

3

La formación lectora y literaria

La lectura y la literatura

Índices y perfiles de lectores

> *Por estas causas y otras, para la edificación de los fieles, y por el bien de sus almas, les prohibimos que jamás lean ningún libro, bajo pena de condenación eterna. Y para evitar que les llegue la tentación diabólica de instruirse, prohibimos a los padres y a las madres que enseñen a leer a sus hijos*.

Así reza un fragmento del célebre opúsculo escrito en diciembre de 1764 y editado por primera vez un año más tarde, en el tercer volumen de las *Nouveaux Mélanges*, de un tal François Marie Arouet, más conocido como Voltaire. A partir de estas palabras del gran intelectual francés del siglo xviii nos gustaría reflexionar de forma crítica sobre el eje central de este trabajo y los diferentes aspectos relacionados con este núcleo que a continuación abordaremos: el horrible peligro de leer y sus consecuencias. Ser lector, este largo y complejo proceso, se confirma como un ejercicio de recepción sin el que está falta de sentido la obra literaria y, por tanto, aquello que conocemos como educación literaria.

El placer de leer no constituye una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea. No implica, en modo alguno, una práctica sencilla, ni una destreza automática. De ahí, entre otros motivos, la importancia de la denominada educación literaria en nuestros días.

Con frecuencia escuchamos cómo numerosos padres al caracterizar las aficiones del hijo o de la hija concluyen: «No le gusta leer». No obstante, en la manera de articular esta aseveración no se expresan como si dijesen que no le gusta tal tarea o carece de esta práctica, sino que al pronunciar estas palabras exhiben su inquietud por el futuro de sus vástagos, como también y, en cierto sentido, su decepción ante la carencia de una preferencia marcada por la lectura.

Sin embargo, en su aparente pesadumbre, estos mismos progenitores omiten un factor esencial: el olvido de su propia afición a la lectura. En esencia, a través de este ejemplo se deduce el desplazamiento del foco en cuanto al planteamiento del hábito lector se refiere, pues ya no se trata de determinar cuánta gente no sabe leer, sino quién no quiere leer y qué motivación aduce para no cultivar esta actividad, pese al elevado valor o prestigio concedido a la lectura en el ámbito social. En otros términos, estamos aludiendo a la necesidad de vincular de forma explícita los índices de lectura con el placer de leer en los trabajos en torno a la educación lectora y literaria, tal y como realizaremos

a continuación, a lo largo de estas páginas.

La Federación de Gremios de Editores de España publica desde hace años el barómetro de *Hábitos de lectura y compra de libros en España*, y a continuación apuntaremos y comentaremos algunos de los datos más relevantes del último estudio aparecido hasta la fecha, el que hace referencia al 2012, dado a conocer en marzo de 2013.

El estudio desvela que el 63% de la población española mayor de catorce años afirma leer libros en cualquier formato, ya sea por ocio, por motivos de trabajo o por razones ligadas a los estudios que se realizan. Estos ciudadanos han leído una media de casi 11,1 obras en los últimos doce meses. Si tenemos en cuenta únicamente a la población que afirma leer en el tiempo libre, el porcentaje llega al 59,1%. El porcentaje de aquellos que leen con una frecuencia diaria o semanal se incrementa en dos puntos con respecto al año anterior, y se sitúa en el 47,2% de la población. Hay que señalar que desde que el año 2000, cuando se inició la publicación del barómetro, se ha observado una tendencia creciente en el número de personas que leen con frecuencia, que ha pasado del 37,0% al 47,2%.

En el perfil del lector, los datos aportados vuelven a demostrar que desde hace ya muchos años el porcentaje de mujeres lectoras (64,1%) sobrepasa al de los hombres (54,0%). Por otra parte, la tasa de lectura se reduce según aumenta la edad. Los jóvenes entre 14 y 24 años forman el grupo de población que más lee (70,2%), mientras que la tasa desciende bruscamente entre los mayores de 65 años (38,2%), si bien se ha incrementado en 4,8 puntos porcentuales con respecto al año 2010.

El nivel de formación representa un factor determinante en este hábito. La proporción de lectores crece entre la población con estudios superiores. El mayor índice de lectura se registra entre aquellos que disponen de titulaciones universitarias (83,6%), cifra que se reduce entre aquellos que poseen estudios secundarios (61%) y, más significativamente, entre la población con formación primaria (32,4%).

Si interrelacionamos la información relativa al perfil de lectores que más leen, descubriremos que en este retrato destacan los jóvenes entre 14 y 24 años por una parte y, por otra, la población con estudios superiores no obligatorios, con particular incidencia entre titulados universitarios. ¿Podríamos entonces aventurar la importancia de la educación en la gestación y consolidación de hábitos lectores y, en consecuencia, propugnar la urgente necesidad de asumir, desde todas las etapas curriculares, la relevancia de la lectura y, sobre todo, la lectura literaria en el desarrollo pleno del ser humano y su papel irremplazable en el aprendizaje a lo largo de la vida? Desde nuestra óptica la respuesta debe sin duda ser afirmativa, tal y como esperamos verificar mediante diferentes argumentos a lo largo del presente trabajo.

Sin embargo, la defensa de tal aseveración no puede fundamentarse en una exaltada publicidad descontextualizada o, peor incluso, en una práctica no predicada con el propio ejemplo sobre los beneficios de la lectura, como tampoco puede ceñirse a la mera aplicación de un conjunto de fórmulas como si de mágicas recetas de exactas proporciones o ecuaciones matemáticas de invariables términos se tratara, con

independencia del contexto de aula o del receptor último del texto. Todo lo contrario. La educación literaria y lectora requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente, según mostraremos a lo largo de estas páginas.

En este panorama cuantitativo de la lectura en España que hemos esbozado, aparece un nuevo tipo de perfil: el lector en soporte digital, definido en este informe como aquel que lee con una frecuencia por lo menos trimestral en un ordenador, en una agenda electrónica, un teléfono móvil o un lector electrónico. Las cifras nos dicen que un 52,8% de la población mayor de 14 años se declara lectora en soporte digital.

La irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la lectura nos muestra diferencias más significativas en lo que atañe a las variables de edad y sexo. Así, el sector masculino aventaja con creces el número de las lectoras; un 65,6% de hombres frente un 50,4% de mujeres. La brecha se agrava más todavía si atendemos a los diferentes intervalos de edad, ya que entre los jóvenes de 14 a 24 años nos encontramos la mayor presencia de lectores en formato digital con un 88,6%, proporción que se reduce según vamos avanzando en la edad de los lectores.

La lentitud del mercado digital europeo en comparación con la expansión de los mercados de los Estados Unidos podría explicar el escaso número de lectores de libros electrónicos frente otros soportes más desarrollados en el Estado español. De hecho, de acuerdo con el último documento de trabajo publicado por el Observatorio de la Lectura y el Libro, *Situación actual y perspectivas del libro digital en España II* (2012), podemos observar un cambio de tendencia en el sector editorial, focalizado ahora en desarrollar acciones de digitalización o transformación de formatos, así como la comercialización de obras digitales.

El tardío ritmo de entrada en este nuevo mercado, tanto en España como en el resto de Europa, ligado al cariz todavía local de gran parte de las iniciativas diseñadas, el grado de desarrollo de los dispositivos y los formatos y la incompatibilidad entre sistemas y modelos, como también la ausencia de definición de los modelos y de las leyes comerciales explican en parte el estado poco desarrollado del panorama y, consecuentemente, el bajo número de lectores de libros digitales en nuestro país.

El análisis del sector del libro electrónico publicado por *PricewaterhouseCoopers* con el título *Turning the Page: The Future of eBooks* (2010-2011) apuntaba como causa temprana de la parsimoniosa cadencia europea el escaso interés por esta industria editorial, fundamentado sobre todo en la rentabilidad a largo plazo, y también en los riesgos implícitos. No obstante, diferentes voces coinciden al señalar como efecto directo de la actual evolución del mercado estadounidense la expansión de la edición electrónica en Europa y su establecimiento.

Más allá de cifras y panoramas, desde su nacimiento el libro electrónico ha despertado un apasionante debate dirigido al comentario e incluso al vaticinio de los posibles cambios que éste introducirá en la manera de leer y, en consecuencia, en la forma de escribir de los usuarios, además de nuevas formas de relación entre los elementos del circuito de comunicación del hecho literario; escritores, editores, lectores,

bibliotecarios y soportes de lectura. Desde los más apocalípticos, augurando la muerte del libro impreso en papel, hasta los defensores más fehacientes del dispositivo como poderosa herramienta de comunicación y redefinición de los conceptos de historia, cultura o memoria, en definitiva, el interrogante que se entrevé entre las palabras de todos los sectores apela al intento de predicción de los nuevos escenarios de lectura. ¿Por qué caminos transitará la lectura a partir de ahora? ¿Podemos hablar del progresivo protagonismo de esta revolucionaria herramienta cognitiva hasta el aniquilamiento de la invención de Gutenberg? ¿Establecerán una convivencia pacífica a partir de una diversificación de funciones? ¿Cuáles pueden ser los efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Y sobre todo, la pregunta más inquietante: ¿vivimos el proceso de redefinición y transformación de nuestra manera de leer el universo y de escribir las páginas de la memoria colectiva?

No es éste el lugar de augurar osados vaticinios en un intento de dar respuesta a interrogantes como los anteriores, como tampoco de dibujar un abanico de opciones con pretensiones de exhaustividad en cuanto a todas las ventajas e inconvenientes, pero quizás sí es éste el espacio crítico idóneo para ofrecer una suerte de reflexión sobre el presente y, desde ésta, una inferencia de las modificaciones que esta revolución tecnológica puede suponer en cuanto a las formas de enfrentarse a la lectura y la escritura (Anis y Lebrave, 1991; Eco y Carrière, 2009; FGSR, 2009 y 2011).

Con independencia de la postura defendida en este sugerente coloquio bibliográfico de voces, se reconoce la transformación que el nuevo paradigma tecnológico comporta, sobre todo en cuanto a nuestra concepción del conocimiento y la manera de gestionarlo. Desde nuestro punto de vista, en esta asunción radica una de las claves de la controversia, ya que la revolución que comporta sobrepasa los límites de un nuevo soporte de lectura.

Por tanto, no se trata de reflexionar en torno a cómo perpetuar la lectura tradicional como tampoco de alabar su muerte, tal y como suele ocurrir cuando aparece un nuevo invento (así por ejemplo con la imprenta, pero también con los CD o incluso con los PDF ¡y hablamos sólo de un formato! como posibles asesinos del libro en papel y de manera semejante con otros medios, como el cine ante los reproductores de vídeo, DVD, Blue-Ray, etc.), sino de admitir la diversificación de usos y soportes como base para la coexistencia.

Aludimos a la necesidad de definición tanto del concepto libro electrónico –a menudo nos encontramos con la encrucijada nocional: ¿dispositivo o contenido?– como de sus posibilidades y sus funciones en lo referente a la lectura contemporánea. Hablamos, claro está, de la inauguración de nuevas formas de leer y, por tanto, del surgimiento de nuevos perfiles de lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación, rasgos característicos de la tan mencionada posmodernidad dibujada, entre otros, por Lyotard (2006), pero también por la interactividad y por el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas. Al mismo tiempo, nos referimos al nacimiento de nuevos perfiles profesionales centrados en el nuevo paradigma, desde los diseñadores informáticos a los editores, bibliotecarios o profesores que desean conectar con el mundo de sus alumnos y

usuarios.

No defendemos la ley de usos y gratificaciones como posible explicación de la desaparición del libro en pro de la racionalidad de sustitución de los medios, como tampoco nos dejamos llevar por una hiperbólica visión tecnológica exaltada que aventura vidas y lecturas propias de la novela de ciencia ficción con descripciones del exterminio del libro en papel y su conversión en objeto de coleccionista. Tales representaciones corresponden a un futuro todavía lejano y, por lo menos en el más próximo, nos enmarcamos por ahora en la incipiente especialización de funciones y prestaciones del libro electrónico y en papel como base de su coexistencia pacífica y, sobre todo, como fundamento de nuevas formas de leer la memoria de la humanidad y el universo que nos rodea.

El objetivo entonces de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y, sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan y, en este sentido, debe comprender los diferentes soportes de lectura más allá del libro en papel, sin por supuesto relegarlo al olvido.

Sin embargo, con frecuencia, al menos de forma particular en el Estado español, la actual coyuntura sociohistórica, sobre todo en su vertiente económica, ha determinado la inversión en infraestructuras en prácticamente la totalidad de instituciones públicas, con el consiguiente destierro de esta necesidad a un segundo plano en un elevado porcentaje de centros educativos de carácter público. Entre otras consecuencias, podríamos hablar de la imposibilidad de programación de un canon de aula y de experiencias de lectura acordes al escenario cada vez más cambiante en el que se encuentra inmerso el alumnado de los diferentes niveles educativos en cuanto a las transformaciones tecnológicas se refiere. Y, por tanto, la manifiesta desconexión entre programaciones, cánones, experiencias, actividades y planes de fomento lector y los intereses y preferencias de los discentes a los que interpela.

En este mismo sentido, en numerosas ocasiones la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria implica tantos factores que se focaliza la atención en el cumplimiento de cuotas académicas al ritmo de temarios y programaciones de aula y, por extensión, en la lectura digamos más tradicional, tanto en cuanto a títulos como a soportes, en detrimento de las motivaciones de estos nuevos lectores. Por eso en diferentes lugares hemos defendido la importancia de una metodología necesariamente ecléctica, interdisciplinar e intercultural, a partir de un marco teórico riguroso y presidida por la coherencia, con la finalidad, entre otras, de configurar un canon necesariamente plural en todos los sentidos (Ballester e Ibarra, 2009) capaz de atender a la diversidad creciente de lectores que preside las aulas.

La lectura: el complejo proceso de apropiarse de un texto

En esta línea de reflexión destacamos la presencia de una paradoja de drásticas consecuencias para los implicados, pues con frecuencia nos encontramos con personas que sufren un analfabetismo de segundo grado o funcional: saben leer, al menos, aparentemente. Nos referimos a la lectura mecánica, pero funciona con vacilaciones. Sin embargo, debemos recordar que la validez de todo acto de lectura se rige por la comprensión. Esta lectura puede oponerse a la profunda, aquella que permite expresar un texto en su riqueza, interpretarlo y, al tiempo, gozarlo. No se trata de mecerse plácida y superficialmente en una obra sino de irrumpir en ella y acceder a su epicentro y, por tanto, de descubrir la belleza, pero también las trampas, los mecanismos, los entresijos de un texto. La lectura acompaña al espíritu crítico. O por lo menos debería guiarlo (Ballester, 2011).

De esta forma, leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas. Por tanto, no puede considerarse en modo alguno como una acción pasiva, pues constituye en primer lugar una búsqueda y una construcción de sentido.

Desde esta óptica, algunos autores han hablado de la distinción entre leedor y lector (Salinas, 1986; Meek, 1992). El leedor lee por obligación, mientras que el lector lee por el puro placer de leer. La aptitud de reconocer los signos gráficos y la voluntad de unirlos no puede equipararse al placer de leer, a la delicia de ingresar en un mundo que, aunque se presente como exterior por sus trazos manuscritos, resulta interior por los sentimientos, las imágenes y los pensamientos que desencadena.

Además, todo lector por afección continúa participando en el fondo de la adolescencia, como si se tratara de una joven criatura capaz de sumergirse en los lagos de la letra impresa para convertirse por unos instantes en una parte de aquello que quisiera ser y no es. Ya Italo Calvino (1979, p. 7) nos lo explicaba de esta forma tan sugerente: «Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe qué será…». Como también nos advierte, en cierto sentido, Fernando Savater (1976, p. 15):

> *Toda literatura es juvenil porque toda tiene un temblor de curiosidad y de incertidumbre, de provocación y de maravilla: cuando desaparecen estas características, sólo quedan manuales de instrucciones y recetas médicas. Pero ¿no podríamos afirmar también que todo lo juvenil es literario? Los motivos del amor y de la guerra, del descubrimiento y de la iniciación, de la travesía, del enigma, del espanto…*

Las facultades de jugar, de reír, de descubrir, de maravillarse, de leer el mundo y de leerse personalmente, no han de –o no deberían– desaparecer con el fin de la infancia. El ser humano es curioso porque pretende vivirlo todo; y esta tendencia natural implica como presupuesto de base una incontenible aspiración metafísica a serlo todo. Éste es, en esencia, el goce que nos ofrece la literatura. Las lecturas nos divierten porque confirman nuestro propio ser. Porque nos transforman, nos enriquecen, nos afirman, ya sea de una manera fugaz o imaginativa. Según Robert Gloton en GFEN (1975, p. 19):

[…] el poder de leer le está dado solamente a aquel que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, aquel que sabe adoptar esta actitud a la vez de espera y de interrogación en relación con el otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar… y escucharse. Sartre tenía razón en ver en la lectura la síntesis de la percepción y la creación. Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente gusto por la lectura; y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura. Por eso resulta comprensible que tanta gente no lea.

Esta reflexión nos permite también estimar hasta qué punto *el poder de leer* –y ahora utilizamos la terminología del equipo dirigido por Jolibert y Gloton, el *Groupe Français de Education Nouvelle*–dista de reducirse a una simple cuestión instrumental: es el fruto de toda una educación. Y nosotros diríamos que de toda una vida, pues, realmente, nunca se sabe leer lo suficiente.

El placer de leer descansa también en encontrar el conveniente deleite en esta actividad como para pretender proseguirla y renovarla con frecuencia. La lectura supone una cuestión activa, por lo menos así es como la entendemos, y esta concepción implica una relación entre el lector y el texto totalmente creadora. Una acción sobre uno mismo y sobre el mundo que nos rodea. A la educación lectora y literaria le corresponde entonces el arduo y complejo cometido de, a partir de tal relación entre el texto y el receptor, suscitar el interés de los discentes y obsequiarles con la delectación por la lectura, su descubrimiento, en fin, como fuente de fruición y encantos interminables e irreemplazables para poder transformarlos en lectores.

Leer nunca es inocente

La actividad de leer nunca podrá ser calificada como inocente. Como sagazmente apuntó Víctor Hugo, las lecturas han transformado a los hombres y a las mujeres de despacho en seres humanos de acción. Según parece, así ocurrió con Vladimir Ílich Uliánov, Lenin, al leer a Tolstoi, lo cual quedó incluso reflejado en un largo trabajo titulado «Tolstoi: espejo de la revolución rusa»[20] de 1908. Recordemos que, además de su trayectoria como político y como ideólogo de la revolución, ejerció un gran papel como impulsor del valor instrumental del libro y de las bibliotecas y posee numerosos escritos sobre el tema. Entre otras actuaciones destacadas en esta línea, fijó las características de las organizaciones bibliotecarias en la antigua Unión Soviética.

Los libros, su influencia, modifican a los lectores: el hidalgo Alonso Quijano malbarata su hacienda al son de su embrujo, y cuando la gente razonable lanza al fuego las novelas que le habían bebido el entendimiento y tapia la puerta de su biblioteca ya es demasiado tarde, porque todas esas palabras escritas en aquellos objetos denominados libros lo han transformado. Al igual que le sucede a Emma Bovary, que estaba

predestinada a la tranquilidad conyugal. A partir de sus lecturas, desea que su vida fluya como una novela y, de hecho, así transformó su futuro hasta las últimas consecuencias.

Los libros constituyen, por tanto, un riesgo de inusitadas proporciones para la vida de sus lectores, tal y como hemos comprobado hasta el momento. No obstante, también pueden entrañar peligros para el nivel más físico, según les ocurre a todos aquellos que en un monasterio de la Italia septentrional, concretamente la última semana de noviembre de 1327, sienten un extraño interés por algunos libros prohibidos y se encuentran con el castigo divino o el Maléfico. El afán de conocimiento les provoca horribles consecuencias. Fray Guillermo de Baskerville y su ayudante Adso de Melk son testigos. Se conocen otros casos, como en un libro denominado *El Necronomicón*, cuya propiedad corresponde a un árabe no excesivamente cuerdo, Abdul Alhazred; abrirlo es suficiente para perder la razón y también la vida, tal y como lo relata de forma precisa y minuciosa un tal Lovecraft, que según parece murió perseguido por unos seres invisibles y terribles. Incluso una persona cultivada como el librero suizo Johann Georg Heinzmann, que vivió en el siglo xviii, llegó a pensar que la manía y el hábito lector incontenible de muchos seres humanos representó la causa de una de las catástrofes de su época, incluso tan terrible, según él, como la Revolución francesa, hasta el punto de conducirle a afirmar que en el fin de la monarquía y del Antiguo Régimen jugaron el papel esencial los lectores en detrimento de los jacobinos.

Torrente Ballester (1983, pp. 263-264) reflexiona con sutil ironía en torno a los enemigos del libro y nos comenta:

> *Los enemigos actuales del libro, los que intentan suplantarlos por lo que sea, son los representantes modernos de aquella sociedad que hacia 1620 fundaron, con el dinero que les dejó su señor, el Ama y la Sobrina de don Quijote, con el objeto de congregar en una sola entidad activa a los enemigos del libro, principalmente a quienes lo temían. Se sabe que mantuvieron relaciones fáciles y felices con la Santa Inquisición, de la que recibieron ayuda política y financiera. El Ama y la Sobrina, como es notorio, fueron dignos especímenes de esa raza de agentes razonables y escasamente imaginativas cuya vastedad de miras las conduce al más estricto dogmatismo, no el de la Trinidad, por supuesto, que ése no lo entiende nadie, sino a esos otros, más peligrosos, en cuya virtud la gente tiene que ser como el dogmático quiere y no como le da la gana a cada cual (como le dio la gana a don Quijote). Para esas gentes el libro es el gran terrorista, el enemigo número uno, pues aunque encierran a la víctima, si le dejan libros a mano, por sus páginas se evaden, y si con sus personajes participan en la vida del mundo, ellos mismos les ayudan a alcanzar la libertad. Don Quijote se escapó de casa a causa de los libros; a causa de los libros estuvo a punto de escaparse Santa Teresa de Jesús, y si yo mismo no me escapé fue porque me daba miedo el hambre de un viaje por tierra y no tenía a mano un bergantín goleta para hacerlo por mar. Pero, ¿quién duda de que, gracias a los libros, huí de casa, y del pueblo, y del tiempo en que me tocó vivir, y navegué de grumete con Honorata van Gould?*

Los poemas de Auden, leídos por Joseph Brodski durante el tiempo que pasó en Siberia condenado a trabajos forzados, fortalecieron su decisión de desafiar a aquellos que le vigilaban e impulsaron su deseo de sobrevivir a la espera de una libertad muy lejana y poco certera. Así también Dostoievski con las *Sagradas Escrituras*. Incluso Pinochet vetó *Don Quijote* en las bibliotecas de Chile porque pensó que en aquella novela había suficientes argumentos para la subversión. Razones semejantes se han aducido para prohibir desde *Pinocho* hasta *El guardián entre el centeno* de Salinger. Y es que, según parece, la literatura puede provocar ideas sediciosas. O incluso riesgos para el ser humano todavía más extravagantes, como las razones apuntadas por el pedagogo Karl G. Bauer en el año 1791, en cuya argumentación destaca cómo la falta de movimiento que se sufría por leer, junto a la gran diversidad de ideas y de sensaciones, podía provocar «la somnolencia, la obstrucción, la flatulencia y la oclusión de los intestinos con consecuencias bien conocidas sobre la salud sexual de ambos sexos, muy especialmente del femenino» (Bollmann, 2006, p. 25).

La lectura simboliza, asimismo, un intercambio. La interacción existente entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye. Por eso, leer no significa, en esencia, más que una conversación y, desde esta óptica, nos regala un amigo que habla y que escucha. Representa un interlocutor discreto al que se le puede arrebatar siempre la palabra, con el que se puede reconciliar uno sin que éste manifieste despecho alguno. El coloquio lector implica, sin embargo, sobre todo recreación. La lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee. El pensamiento de Kant, el significado humano de Hamlet o la pasión que Carmesina siente por Tirant lo Blanc vuelven a nacer, recreados por el lector.

Así, podríamos afirmar que la lectura supone también vivir reviviendo, o en otros términos, la obra se mantiene viva cada vez que la leemos, cada vez que un ser humano la ha leído a lo largo de la historia. Y, en este sentido, podemos aventurar con certidumbre la existencia de libros que siempre han gozado del aliento lector, que no han dejado de ser leídos ni un solo día desde el momento en el que se escribieron (Ballester, 2007, pp. 120-121).

De las muchas religiones existentes en el mundo, las más extensas se fundamentan en un libro que para los creyentes tiene carácter sagrado, pensemos por ejemplo en la Biblia, el Corán o el Tao-Teking. En algunos casos, este libro puede transcribir la única verdad, por lo que rebatirla o distorsionarla constituye una herejía y como tal es condenada y perseguida. En esta línea, podríamos citar como uno de los casos más espectaculares de nuestros días el de la *fatwa* lanzada contra Salman Rushdie y sus *Versículos satánicos* (1988), o, en los últimos tiempos, el caso de Roberto Saviano y su libro *Gomorra* (2006), donde realiza una lúcida denuncia de la mafia en la ciudad de Nápoles.

No obstante, estas muestras no constituyen casos singulares, sino que a lo largo de la historia se constatan numerosos ejemplos, como los de Erasmo de Rótterdam, de Nicolás Copérnico o de François Rabelais. Cuando este último publica en el año 1532 las aventuras de Pantagruel, Calvinus o Calvin (Jean Cauvin), teólogo protestante francés,

dirá: «Hete aquí un pisaterrones que lanza indecentes pullas contra las Santas Escrituras: como ese diablo denominado Pantagruel, y todos esos estiércoles y vilezas. Todos ellos son perros rabiosos que vomitan sus inmundicias contra la majestad de Dios» (1984, p. 179). Así se inician las persecuciones. Comienzan quemando libros y acaban quemando personas, tal y como nos explicaría Heinrich Heine o un célebre aforismo de Joan Fuster.

Desgraciadamente, evidencias de exterminio de libros y de bibliotecas podemos rastrear en todas las épocas hasta llegar a nuestros días. Desde el incendio de la legendaria Biblioteca de Alejandría a la destrucción del Instituto de Estudios Orientales de Sarajevo, desde la quema de libros de autores judíos por los nazis o de libros de autores subversivos, masónicos o rojos por el régimen franquista, desde el saqueo de las bibliotecas de Bagdad de 2003 a la expoliación de manuscritos y documentos árabes decretada por el cardenal Cisneros en Granada. Tras todas y cada una de estas acciones subyace un único propósito: el intento de borrar la memoria del enemigo o las ideas que le sustentan. Los libros y las bibliotecas instauran un punto de referencia, pues no sólo ofrecen una práctica del pasado, sino también una actuación realizada en el ahora.

Desde esta perspectiva aducimos como muestras, entre otras, las actuales devastaciones en Bosnia-Herzegovina, Irak o Afganistán. No obstante, quizá más alarmante incluso que la hecatombe perpetrada resulte el descubrimiento de que, en la mayoría de los casos, la autoría de las acciones no procede de masas poco cultivadas.

Fernando Báez (2004*a* y 2004*b*) ofrece su perturbadora conclusión al respecto, pues a través de sus investigaciones y del estudio de claros ejemplos de estadistas, intelectuales, filósofos o escritores que han reivindicado la biblioclastia, deduce: «Los intelectuales han sido los mayores enemigos de los libros. Tras doce años de estudio sobre el tema, he concluido que mientras más culto es un pueblo o un hombre, más dispuesto está a eliminar libros bajo la presión de mitos apocalípticos» (2004*b*, p. 2).

El aprendizaje del proceso lector

Todo individuo emprende una búsqueda del lenguaje que no cesa a lo largo de su vida y, por tanto, resulta normal que extraiga de los libros los rasgos esenciales. A partir de la lectura tomamos conciencia no solamente de los otros, sino de la inmensa materia en perpetua formación que entraña el lenguaje. Su desarrollo proporciona una mejor capacidad para una mayor comprensión del mundo, para la exploración del mundo y, en consecuencia, para gozar del mundo.

Debemos tener siempre presente que todos (padres, educadores, docentes, mediadores, como también administraciones educativas locales y estatales, así como la sociedad en general) desempeñamos un importante papel en el aprendizaje de las costumbres lectoras de los niños y de las niñas. Por tanto, si de verdad queremos que instauren una actividad ejercitada con frecuencia, resultará esencial que en el entorno de los pequeños haya adultos que practiquen y ayuden a cultivar la lectura como placer, concepción que no tiene, ni mucho menos, nada que ver con la lectura entendida y vivida como una obligación. Un mal encuentro con la lectura siempre produce rechazo y

desmotivación.

En este sentido, podemos afirmar que la lectura escenifica un proceso plagado de obstáculos durante el que, como si de un viaje iniciático se tratase, existe el riesgo de quedarse a mitad del camino, o, incluso, de querer volver atrás, dado que así de complicadas resultan las etapas que hay que recorrer y los obstáculos que se deben superar. Esta aseveración no puede considerarse en modo alguno gratuita, puesto que con frecuencia nos encontramos con teorías e investigadores que ocultan la dificultad de la tarea a la que el niño se enfrentará por vez primera. Así, por ejemplo, explican Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1983, p. 60) la percepción de la relevancia de la lectura en las fases iniciales:

> *No es su mérito objetivo, sino la elevada valoración paterna aquello que hace que la lectura resulte tan atractiva para el niño. Este atractivo no emana de los propósitos racionales y utilitarios que los padres puedan satisfacer por medio de la lectura. Aquello que le aporta atractivo para él es el hecho que parece fascinar a sus padres. Lo que el niño desea poder compartir es el conocimiento secreto de los padres*.

De manera semejante, pero ahora en relación con el aspecto lingüístico y también con la concepción de la lectura, destacamos los episodios vividos por el escritor de origen judío Elias Canetti, nacido en el año 1925 en Rustschuk, en aquel momento ciudad del Imperio otomano, en la actualidad Bulgaria. En su casa se hablaba en una lengua diferente en función del interlocutor; las criadas se comunicaban entre sí mediante el búlgaro y todas sus historias las contaban en esta lengua; los padres optaban por el alemán para el diálogo de la pareja, pero el resto no entendía ni una sola palabra; y con los niños, los parientes y los amigos, se decantaban por el español. En realidad, ésta era la lengua de la familia, un castellano antiguo, el sefardí. No obstante, Canetti tenía un deseo extraordinario por conocer el idioma en el que se hablaban sus padres. Aquella lengua y todo lo que estaba relacionado con esta forma de hablar le parecía mágico (Canetti, 1985, p. 45-46):

> *Hablaban alemán, el idioma de sus felices años de escuela en Viena. […] Se ponían de lo más animados y divertidos y yo relacionaba esta transformación – bastante es que la percibía– con el sonido del idioma alemán. Los escuchaba, muy concentrado, y después les preguntaba por el significado de esto o de aquello. […] Yo creía que se trataba de cosas maravillosas que sólo se podían decir en este idioma […] entre los muchos deseos vehementes de este periodo, comprender su idioma secreto fue para mí el más vehemente […] y no solamente hablaban entre ellos alemán: mi padre leía diariamente el* Neye Freie Presse *y cuando lo desplegaba era un gran momento. Tan pronto como había empezado a leer, no se interesaba en absoluto por mí, ya sabía que entonces no contestaba a nada, mi madre tampoco le hacía ninguna pregunta, ni tan siquiera en alemán. Intentaba descifrar qué era aquello que tanto le fascinaba del diario, primero pensaba que era el olor y, cuando estaba solo y no me veía nadie, me enhebraba a la silla y lo olía ávidamente. Pero entonces observé que iba moviendo la cabeza a lo largo de*

la hoja, y le imitaba por detrás sin tener el diario delante de los ojos, lo tenía él entre las manos, encima la mesa, mientras yo jugaba en tierra, detrás suyo. […] Entonces me habló, antes de ir a ocuparse de la visita, y me explicó que se trataba de letras, muchas pequeñas letras, que me señalaba dando unos golpecitos con el dedo. Pronto aprendería, dijo, y despertó en mí un anhelo insaciable de letras.

La actividad lectora significa una de las principales adquisiciones de los niños, por este motivo influirá de forma positiva o negativa en el desarrollo de su personalidad. Entre otros factores, podemos citar su papel en la construcción de la sensibilidad, puesto que gracias a la lectura se verá doblemente enriquecida o malherida, como también condicionará en gran medida la apertura al mundo, aumentada o disminuida en función de la lectura.

Con el objeto de no perdernos en una enumeración exhaustiva, y seguramente también incompleta, ante el elevado número de aspectos y ámbitos del ser humano en los que influye la lectura tanto en las etapas formativas como en el aprendizaje a lo largo de la vida, preferimos recurrir a la sabiduría popular para plasmar de forma breve y lúcida el irremplazable papel del adulto en este proceso, que en catalán se resume a la perfección con las siguientes palabras: «tal fem els grans, tal faran els infants». Creemos que en esta sentencia se condensa de manera nítida una de las premisas fundamentales para conseguir el hábito lector. Obviamente, no nos encontramos ante una fórmula de probada infalibilidad, pero configura una notable ayuda en este complejo y dinámico periplo de la edificación de las costumbres que nos convierte en asiduos lectores.

La lectura comienza antes de la lectura (véase Bettelheim y Zelan, 1983; Duran y Ros, 1995; o Pennac, 1995). De hecho, no se pueden leer libros si no se ha empezado a leer el mundo que nos rodea. En esta tarea, la experiencia otorgará mayores facilidades, puesto que todo libro constituye un apoyo cuyo uso resulta positivo comenzar a ejercer muy pronto. En primer lugar, para aprender a respetarlo físicamente e integrarlo en la vida cotidiana como si de un objeto se tratara. La posesión de un libro implica también un aprendizaje que el niño debe realizar, cómo tener un libro, cómo cuidarlo de la misma manera que a un amigo y no infligirle daños, al igual que se aprende a no destruir aquello que se aprecia. Y se estimará porque funda una historia, porque promete un juego nuevo por descubrir, porque presenta vivos colores ante los que fascinarse. Se abre y se puede explorar. Después se cierra. Se puede volver a coger y dejarlo. Es manejable, dócil, disponible. Y por encima de todo porque es, o puede ser, muy divertido.

Esta fase precede al aprendizaje técnico de la lectura y se traduce en una inestimable ayuda, puesto que este inicio de destreza, de agilidad y de seguridad permitirá a los niños asimilar este complejo mecanismo que asocia un sonido y un signo gráfico. Destacamos así como el componente lúdico y placentero ejerce un papel esencial, dado que sin el deleite no se generan las sinergias necesarias para ser seducido por los misterios del texto. No obstante, si estos primeros sonidos y, rápidamente, estas palabras se insertan en una aventura sentida y vivida, ésta se convierte en un paisaje virgen para las diferentes miradas y en un itinerario sin límites. Leer es comprender. Mejor, leer es vivir y

descubrir. Pennac (1995, p. 40) lo explica de forma brillante en tan sólo unas líneas: «Este grito de alegría celebra la culminación del más gigantesco viaje intelectual imaginable, una especie de primer paso en la luna, ¡el paso de la arbitrariedad gráfica más total a la significación más cargada de emociones!». En una treintena de signos descansa la posesión del universo. La piedra filosofal. El código alfabético del saber para el presente y para el futuro de cualquier persona.

La lectura, por tanto, debe formar parte de un proceso muy amplio, heterogéneo y global de la formación del ser humano. Seguramente el sistema educativo y la misma sociedad contemporánea debería ostentar un cierto grado de responsabilidad en esta transmisión de la representación personal y social de la lectura, cuya consecuencia más visible radica en el distanciamiento de tantos seres humanos del hábito lector.

Por este motivo el papel de la lectura en la escuela no puede ser considerado solamente como una técnica de aprendizaje, sino como una herramienta de civilización que nos abre las puertas de todo un universo de conceptos, categorías, ideas y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos deben servir para interpretar, vivir y comprender la realidad que nos rodea.

El niño puede sentir el deseo de leer con el objetivo de traducir unos signos o con la finalidad de comprender los sentidos que debe otorgarle al dibujo o a las palabras intercambiadas entre dos personajes, pero es posible que estas motivaciones, si tropiezan con excesivos obstáculos, no perduren demasiado en el tiempo. Sólo si persisten permitirán franquear poco a poco todos los escollos que separan al libro de su lector. ¿Cuántos niños con deseo de leer se han desanimado por culpa de alimentos indigestos? A los seis o siete años Stevenson, Verne, Joanot Martorell o Cervantes tal vez funcionen como unos deliciosos pero inadecuados manjares. Como si de un plato de cocido para una criatura de pecho se tratara.

En relación con las dificultades de los lectores, recogemos una leyenda urbana que se cuenta en el gremio de los creadores literarios. Parece que un escritor estaba trasladándose de domicilio y en un momento determinado pidió disculpas a los operarios encargados de la disposición de los libros de la biblioteca en cajas para su embalaje: «No se preocupe, seguro que ha sido peor para usted, que los ha tenido que leer». Así son las cosas, lo que para unos supone el espacio del hedonismo, para otros supone un gran esfuerzo. Aquellos seres humanos para los que leer simboliza una carga abrumadora abandonan esta tarea cuando la lectura se convierte en una obligación. No poseer una buena competencia lectora desemboca en la disminución de horas destinadas a tal fin hasta reducir considerablemente su frecuencia y, a largo plazo, el abandono total de la actividad.

El gozo de leer significa poder hablar del libro, asociarlo con una forma de deleite. Debe simbolizar un aprendizaje para la libertad y para la autonomía del individuo. Por este motivo, la defensa de la libertad de leer se presenta en el mismo plano de relevancia que la defensa de la libertad de expresión. Elegir un libro entre otros implica tener ocasión de comparar. Aquí radica la clave de este juego.

La rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en nuestros

adolescentes (véase los diferentes informes PISA)[21] evidencia un proceso de alfabetización realizado de forma incorrecta, puesto que no se han apoderado de los mecanismos de la lectura, como tampoco han conquistado el nivel de lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que podemos considerar como verdadera lectura. Si ignoran que leer puede producir placer, no hemos conseguido enseñarles correctamente. En este sentido, se comprende la irremplazable urgencia de abordar con rigor los objetivos de la educación literaria y lectora en el contexto contemporáneo.

En las condiciones arriba descritas podemos comprender cómo gran parte de este público lector descubre que sus necesidades culturales se pueden satisfacer con un menor trabajo y, en consecuencia, con la obtención de una gratificación inmediata a través de otros medios, por lo que estos lectores renuncian a insistir en su esfuerzo y se pueden transformar en no lectores. O, según la nomenclatura apuntada por Margaret Meek (1991, 1992 y 2012) –y que desde nuestro punto de vista es aún mejor–, lectores sin experiencia.

Si leer significa todos los elementos, factores y circunstancias que hemos enumerado hasta el momento –y seguramente mucho más–, se comprende que no sea una actividad que pueda dejarse al azar.

Cómo hacer odiar la lectura a los niños

Esta preocupación creciente por la lectura comporta una reflexión desde varias perspectivas y, por tanto, nos puede ayudar a plantear y a perfilar los problemas más acuciantes pero también y, al mismo tiempo, las posibles actuaciones para subsanar algunas de las carencias más reiteradas. Uno de los factores fundamentales en la búsqueda de una solución radica en la elaboración de una estrategia de información amplia y divulgadora para acercarnos con garantías de éxito a la extensión del hábito lector. Gianni Rodari (1964) escribió un perspicaz artículo en el que nos desvela algunas de las prácticas más repetidas en nuestra sociedad y nos advirtió de los efectos de su uso frecuente, cuanto menos contraproducente para la finalidad planteada. El título ya ofrece suficientes indicios del enfoque del trabajo: «Nueve maneras de hacer odiar la lectura a los niños». Las comentaremos a continuación:

La *primera* consiste en presentar el libro como una alternativa a la televisión. La televisión, empleada de forma correcta, puede simbolizar una magnífica aliada en nuestras pretensiones. Si por el contrario nos centramos en negar una ocupación placentera para afirmar otra, no creemos que puedan desprenderse consecuencias positivas de este sistema.

La *segunda* opone el libro a los cómics. En cierto sentido, volvemos a encontrarnos ante la dicotomía descrita en el punto anterior. Por contraposición, recordamos las palabras siempre repetidas en casa durante la infancia: «Donde hay un tebeo –decían– más tarde puede haber un libro», valga como ejemplo.

La *tercera* alude al clásico sermón de ciertas personas en torno a que los niños de

antes leían más que los de hoy. Aseveración totalmente falsa, puesto que si revisamos las cifras del hábito lector de hace sesenta o incluso cien años atrás, las cotas del analfabetismo alcanzaban niveles que hoy podemos calificar de terroríficos.

La *cuarta* crítica apunta a las excesivas distracciones. No depende de los pasatiempos que tengan los niños sino del lugar que ocupa el libro y la lectura en la vida del país, de la sociedad, de la familia y de la escuela.

La *quinta* culpa a los niños y las niñas de que no les guste la lectura, atribución que resulta en el fondo muy cómoda, ya que oculta las propias responsabilidades.

La *sexta* consiste en transformar el libro en un instrumento de tortura. Desde esta óptica, la lectura ya no representa una finalidad sino un medio para actividades más trascendentes. La lectura abandona su rol de regalo y se convierte así en la perfecta excusa para realizar resúmenes o fichas. Como dice Rodari, la escuela como el tribunal, en vez de como la propia vida.

La *séptima* niega al niño el placer de escuchar leer una historia. Sin embargo, la lectura en voz alta puede ejercer un poderoso embrujo en sus receptores, sobre todo en las primeras etapas educativas y a través de espacios como «la hora del cuento» puede fundarse un extraordinario lugar de encuentro entre los más pequeños y la literatura, sin excluir las prácticas de lectura individual o silenciosa.

La *octava* estriba en no ofrecer una selección suficiente. Como ya hemos comentado, el canon que ofrezcamos a nuestros discentes condicionará su primera aproximación a los textos literarios, y posteriormente guiará su itinerario lector. De ahí la relevancia de configurar un canon capaz de atender a la diversidad de los actuales lectores, más todavía si pensamos que en algunos casos supondrá la mejor manera de paliar las diferencias entre discentes procedentes de entornos con marcada desafección por la lectura y otros con evidente refuerzo familiar en el ámbito lector.

La *novena* consiste en obligar a leer. En este caso la lectura se realizará para el cumplimiento de una determinada tarea escolar o imposición por parte del adulto, pero una vez desaparezca tal prescripción se abandonará la lectura, pues no ha representado una actividad libre y fruitiva sino una tarea coercitiva asociada a la instrucción recibida.

Por tanto, resultará esencial tener presentes estas prácticas opuestas para no repetirlas. Por esta razón debe buscarse un conjunto de estrategias positivas, concebidas de acuerdo con el contexto que rodee a los niños. Sólo desde esta perspectiva tiene sentido hablar de un plan de fomento lector que, necesariamente, contendrá el conjunto de objetivos y de actividades planificadas con la finalidad de aumentar el índice de la lectura y consolidar el hábito lector. Ahora bien, contrariamente a lo que puede pensarse, cualquier plan que intente incentivar la lectura no se deberá dirigir exclusivamente al alumnado, sino también a toda la comunidad educativa, con especial atención en dos sectores clave, el profesorado y la familia, e incluso a varias órbitas sociales que tenemos muy próximas. Se deben proyectar los objetivos y programar las actividades convenientes dirigidas a estos tres ámbitos relacionándolos entre sí. Algunos de los ingredientes que deberemos considerar serán la información, la imaginación, la paciencia

y la conversión del libro y la lectura en unos objetivos cotidianos. Sin olvidarnos de que los docentes deben ser lectores y conocer los textos con los que pretenden despertar el interés del niño por la lectura.

Asimismo debería, quizá, mencionarse que el descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen representan el mejor aliado para proporcionar incentivos al lector, más que cualquier tipo de escrito como el presente. El hecho literario constituye un lugar de producción y conservación del imaginario, donde individuos y colectividades inscriben sus propias concepciones, aspiraciones y miedos. En este sentido, configura un espacio de conocimiento y de confrontación de los productos de la cultura y de la experiencia personal. El libro no sólo en su formato papel sino en los diferentes soportes y modalidades actuales como una fuente insoslayable de placer estético, emotivo e intelectual forma un objeto cargado de posibilidades que esperan ser descubiertas. A la educación lectora y literaria le corresponde emprender esta expedición con los discentes de los diferentes niveles educativos y guiarlos en este descubrimiento si desea crear hábitos de lectura estables.

Incluso también puede optar por transmitir las posibilidades lúdicas y de catarsis del texto literario, dado que la lectura nos hace abstraernos del mundo en el que vivimos para encontrar sentido al mundo. Y, por tanto, en ningún momento el verbo «leer», como nos dicen Rodari o Pennac, puede admitir el imperativo. Se trata entonces, de enamorar a estos receptores hasta transformarlos en lectores.

La palabra instaura la memoria de la humanidad. Refleja, organiza y conserva la experiencia, el sentir y el saber. La palabra –recordemos la obra de Heidegger o la de Proust– compone la memoria articulada de la experiencia fugaz, que queda y perdura. En este sentido el libro, en cualquier soporte, escenifica la residencia de la palabra, donde la voz se torna signo permanente y para todos. No se puede formar una individualidad personal sino con el prójimo. La voz dormida de los otros, que una vez fue pensamiento vivo, y que renace cuando otro ser humano, con su mirada propia, la despierta. La lectura como un itinerario hacia el conocimiento, hacia la imaginación y naturalmente hacia el placer que el alumno recorrerá en los distintos niveles escolares.

En la medida en que la lectura es formadora, crítica y creadora, ayuda a leer el mundo, a los otros y a nosotros mismos. Todo un universo infinito que se abre ante nuestros ojos, tal y como lo ve Calvino (1979, p. 6):

> *Eludiendo estos asaltos, llegas bajo las torres del fuerte, donde ofrecen resistencialos Libros Que Hace Mucho Tiempo Tienes Programado Leer,*
> *los Libros Que Buscabas Desde Hace Años Sin Encontrarlos,*
> *los Libros Que Se Refieren a Algo que te Interesa en este Momento,*
> *los Libros Que Quieres Tener Al Alcance De La Mano Por Si Acaso,*
> *los Libros Que Podrías Apartar para Leer*
> *los Tal Vez este Verano,*
> *los Libros Que Te Faltan Para Colocar*
> *los Al Lado de Otros Libros en tu Estantería,*
> *los Libros Que te Inspiran Una Curiosidad Súbita, Frenética Y No Claramente*

Justificable.

He aquí que te ha sido posible reducir el número ilimitado de fuerzas en presencia a un conjunto muy grande, sí, pero en cualquier caso calculable con un número finito, aunque este relativo alivio se vea asediado por las emboscadas de los Libros Leídos Hace Tanto Tiempo que Sería Hora de Releerlos y de los Libros Que Has Fingido Siempre Haber Leído. Mientras que Ya Sería Hora Que Te Decidieras a Leerlos De Verdad.

Edad lectora

Este concepto alude al tipo de lectura más adecuada para su receptor modelo, el niño o el adolescente, en función de su desarrollo cronológico y psicológico. Siempre teniendo en cuenta que el niño o la niña acceden a la lectura mucho antes de que se inicie en su aprendizaje y que el contacto temprano con la lengua escrita u oral incide positivamente en su posterior aprendizaje de la lectura y de la escritura.

El mediador entre los discentes y los libros ha de proponer textos que faciliten de forma secuencial y paulatina el desarrollo de la competencia literaria mediante la identificación entre el lector y el discurso propuesto. La experiencia previa es fundamental, aquello que llamamos la competencia preexistente con la que acceden al ámbito educativo y que les resulta familiar como adivinanzas, juegos de palabras, canciones de cuna, anuncios publicitarios, juegos de la tradición oral, cómics, retahílas o estructuras narrativas tanto de la tradición folclórica como de los audiovisuales. Se leen dos códigos: la imagen y la palabra. Es necesario conectar desde un punto de vista de la didáctica las experiencias e intereses vitales con los docentes o más profundamente literarios.

Gran número de taxonomías en torno a la edad lectora se basan en los *periodos* y *etapas* establecidos por Piaget para describir la evolución psicológica del niño:

> El estadio sensoriomotor, de 0 a 2 años, caracterizado por el protagonismo del ritmo, la rima y el movimiento y, por tanto, la importancia de la expresión verbal y gestual.
>
> El estadio preoperacional, de 3 a 6 años, en el que se realiza la aproximación y el aprendizaje de los mecanismos lectoescritores.
>
> El estadio de las operaciones concretas, de 7 a 12 años, etapa de aproximación e interés por el mundo objetivo.
>
> El estadio de las operaciones formales, de 12 a 15 años, fase de configuración progresiva de la identidad personal.

De la interpretación de los periodos piagetianos y su aplicación al concepto de *edad lectora* han surgido propuestas clasificatorias basadas en diferentes criterios, como la temática, la tipología, la estructura literaria o el diseño.

Así, por ejemplo, Cervera (1991; citado por Díaz-Plaja y Prats, 1998) vincula los tipos de libros y los contenidos preferentes de las obras con las edades lectoras y apunta la idoneidad de la rima para el estadio sensoriomotor, el libro de imágenes y el inicio del

relato oral de corte maravilloso para el estadio preoperacional, la transición al relato de carácter realista con un desarrollo unitario y la preferencia por el personaje colectivo en el estadio de las operaciones concretas y el interés por la literatura de género (novela psicológica, aventuras, misterio, miedo, etc.) en el estadio de las operaciones formales. Por su parte, Díaz-Plaja y Prats (1998) retoman las propuestas de Mañá, Bosch y Cardona (1987) en cuanto al soporte libro como criterio protagonista en la determinación del tipo de libro más adecuado para cada edad y, a partir del currículum escolar como base, diseñan franjas de edades lectoras acordes con las etapas y ciclos de los distintos niveles educativos. De esta manera, de 0 a 3 años proponen libros para manipular de materiales resistentes; de 3 a 6 años sugieren, además de la persistencia en la elección de libros de material resistente y sencilla manipulación, los cuentos populares, así como la preferencia por los personajes fantásticos y los protagonistas animales; de 6 a 8 años incorporan junto al cuento maravilloso breves relatos de sencilla unidad temática; de 8 a 10 años subrayan la inclusión del humor y de relatos cuyos personajes se enfrentan a situaciones de identificación fácil para el receptor y postulan la aproximación a libros de formato similar al del adulto; de 10 a 12 años señalan el interés por títulos de protagonista colectivo y aventuras reales, como también libros interactivos y de imaginación de temática realista; por último, de 12 a 14 o 15 años indican la predilección por la aventura protagonizada por un adolescente, la novela intimista o la ciencia ficción.

Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2005) plantean seis estadios distintos referidos a la selección de lecturas por edades en los que contemplan los contenidos (temas, géneros, argumentos y desarrollo), la estructura literaria (ordenación y secuenciación de la historia, características de los personajes y estilo) y el diseño y la forma de la edición (tipografía, extensión, características y frecuencia de la ilustración si la incluye y formato). De esta manera, hablarían del estadio sensoriomotor, que comprendería desde el nacimiento del niño hasta los dos años para el que recomiendan libros de gran formato y letra muy grande, con pocos contenidos o conocidos, como la casa o el mundo animal y, sobre todo, composiciones en las que predomine la rima y la gestualidad; el estadio preoperacional, de 3 a 6 años, como periodo del aprendizaje lectoescritor y la adquisición hacia el final de éste de los mecanismos de la lectura mecánica y, por tanto, la aproximación a álbumes ilustrados y libros de imágenes de escasa carga conceptual, breves y claros; el estadio de las operaciones concretas (I), de 7 a 9 años, con la preferencia del niño por los cuentos maravillosos y leyendas extraordinarias; el estadio de las operaciones concretas (II), de los 9 a los 11 años, etapa de la primera literatura fantástica, las historias realistas y el interés por la aventura, los cuentos fantásticos y de animales, biografías e historias de hechos destacados o exploraciones de otros países; el estadio de las operaciones formales de los 12 a los 14 años, fase de la literatura de aventuras, misterio y sentimental, con géneros como la novela de aventuras, el relato policíaco, los libros de viajes, la novela del oeste y la novela rosa, como también la atracción por biografías e historias de otras culturas y civilizaciones; finalmente, el estadio de la maduración, a partir de los 15 años, como momento de desarrollo pleno del lector en el que la estructura literaria y el diseño de los libros no presenta diferencias

respecto a las lecturas de adultos y sin limitaciones previas en cuanto a la elección de temas.

En el ámbito de la formación literaria, la incorporación de la noción *edad lectora* ha generado las distintas clasificaciones de franjas de edades que suelen acompañar a todo título de literatura infantil y juvenil y la creación de diferentes colecciones en el seno de cada editorial. Cada colección apela a un tipo de receptor modelo en función de la *edad lectora* a la que se destina y presenta una serie de características propias que responden a un doble objetivo. Por una parte, fomentan la identificación y el rápido reconocimiento por parte del doble receptor modelo, el lector infantil y juvenil y aquel que, sobre todo en las primeras edades, determina la adquisición de una obra (padres, maestros, bibliotecarios, etc.). Y, por otra, permiten su diferenciación respecto a otras colecciones tanto de la editorial a la que pertenece como de otras presentes en el mercado. Gran parte de estos rasgos forman parte de lo que denominamos como paratextos, esto es, toda la información complementaria que figura tanto en el libro como fuera de éste. Así hablaríamos de la relevancia del diseño de elementos como el formato de la colección, su encuadernación, el número de páginas y la tipografía elegida, el diseño de la cubierta y la contracubierta o la misma recomendación de edad.

Si bien la rentabilidad de la transferencia de este concepto al ámbito de la enseñanza de la literatura resulta innegable, también ha suscitado una gran controversia. Un número destacado de investigadores (Díaz-Plaja y Prats, 1998; Colomer, 2006; Ibarra, 2008; Ballester e Ibarra, 2009; Lluch, 2010; Ibarra y Ballester, 2013) ha denunciado los riesgos de aplicación de una taxonomía que agrupa a todo el colectivo de lectores bajo una etiqueta homogénea sin posibilidad de establecer distinciones según los intereses o las características de los receptores.

En atención a la creciente diversidad existente en el seno de cada una de las *edades lectoras*, tanto el mercado editorial como las guías y las recomendaciones de lectura publicadas por las distintas entidades implicadas en el fomento y la promoción de la lectura suelen optar por plantear su recomendación en términos como *A partir de X años* o *Desde X años*. De esta manera, se amplía el potencial público lector, pues únicamente se constata la edad de inicio pero no la de clausura del periodo.

Diferentes voces han apuntado el interés comercial como factor determinante de esta estrategia y las consecuencias de su voluntaria imprecisión para la educación literaria, pues al no acotar la edad final del destinatario modelo puede estancar el desarrollo de su competencia lectora y literaria y conducir al lector al hastío y al abandono de la lectura, dada la falta de conexión entre sus intereses y capacidades y el título en cuestión. Asimismo, se ha subrayado el problema de incluir un libro en una franja de edad previa a aquella en la que puede ser descodificado por sus lectores y su repercusión en el posterior desarrollo del hábito lector. La función del mediador constituye sin duda una tarea esencial para poder reducir en la medida de lo posible los efectos adversos de una incorrecta clasificación de títulos en edades lectoras. Éstos han de ser unos criterios rigurosos a la hora de seleccionar los textos más apropiados a cada edad, basados en sus gustos e intereses y en su nivel de saberes, en su enciclopedia cultural y vivencial; para

ello será necesario tener un conocimiento profundo y directo de estas características de los destinatarios. Que con frecuencia quedan aparcados en el baúl de los recuerdos.[22]

Evolución de la enseñanza literaria y lectora

De entre las múltiples figuraciones de lector que nos ha legado la literatura, Piglia (2005, p. 21) rescata una imagen que nos parece particularmente reveladora:

> *El lector adicto, el que no puede dejar de leer, y el lector insomne, el que está siempre despierto, son representaciones extremas de lo que significa leer un texto, personificaciones narrativas de la compleja presencia del lector en la literatura. Los llamaría lectores puros; para ellos la lectura no es sólo una práctica, sino una forma de vida*.

Indudablemente, esta imagen del lector no es la más bella de las que podemos rastrear, ni tan siquiera la única, pues si proseguimos con este hilo de representaciones literarias de lectores deberíamos traer a colación, entre otros, a Don Alonso Quijano convertido en Don Quijote de la Mancha a raíz de los efectos de la lectura, Emma Bovary escribiendo las líneas de su historia al ritmo de sus lecturas románticas, Bastián Baltasar Bux devorando páginas y páginas a una velocidad trepidante para vencer la carrera contra el tiempo que le ha impuesto La Nada o el Lector que inicia diez veces la lectura de un libro que, por determinadas circunstancias, siempre ajenas a su voluntad, no consigue acabar, protagonista de la inolvidable novela de Calvino *Si una noche de invierno un viajero*.

Y así podríamos proseguir un interesante recorrido de las imágenes del lector o de la lectora, figura clave para la modernidad, tal y como se esboza en el interesante texto de Bollmann *Las mujeres que leen son peligrosas* (2006). Sin embargo, la figura del lector dibujada por Piglia nos devuelve una pregunta de difícil respuesta, nos esgrime directamente el interrogante en torno a la literatura y su interrelación con la vida.

Desde esta plástica imagen recreada se plantea una relación entre literatura y vida que va más allá de la mera decodificación de sentidos, se construye un vínculo íntimo entre el receptor y el texto que hace de la lectura una filosofía y una praxis vital. Lejos por tanto del incesante vaivén en torno a la (in)utilidad de la literatura y a la constante demanda de justificación de su presencia en la época actual.

El interrogante en torno a la representación social de la lectura nos ubica en uno de los debates contemporáneos más citados: el lugar de la lectura en nuestra sociedad y la concepción de la literatura subyacente a ésta.

Si atendemos a las estadísticas más recientes, como hemos podido comprobar en el inicio de este capítulo, en el apartado «Índices y perfiles de lectores» la respuesta no resulta particularmente halagüeña, pero sí esperanzadora. Los estudios desvelan que el 63% de la población española mayor de catorce años afirma leer libros en cualquier formato, ya sea por ocio, por motivos de trabajo o por razones ligadas a los estudios que

se realizan. Estos ciudadanos han leído una media de casi 11,1 obras en los últimos doce meses. Si tenemos en cuenta únicamente a la población que afirma leer en el tiempo libre, el porcentaje llega al 59,1%. El porcentaje de aquellos que leen con una frecuencia diaria o semanal se incrementa en dos puntos con respecto al año anterior, y se sitúa en el 47,2% de la población. Hay que señalar que desde que el año 2000, cuando se inició la publicación del barómetro, se ha observado una tendencia creciente en el número de personas que leen con frecuencia, que ha pasado del 37,0% al 47,2%.

En el siglo de la alfabetización masiva, la lectura no destaca entre los hábitos favoritos de los españoles, pues tal y como apunta un estudio del CIDE, para los adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años la lectura ocupa el penúltimo lugar del listado de actividades, únicamente por delante de «no hacer nada» (Marchamalo, 2004, p. 21)

Entre voces a manera de panegírico que preludian la muerte de la lectura tradicional (McLuhan, 2009) y optimistas interpretaciones de los hábitos de lectura en la sociedad contemporánea (Marchamalo, 2004; Basanta, 2005), se produce una fisura en torno a la consideración de la lectura como una práctica obligatoria ligada a la institución escolar y, por tanto, una reducción de la literatura a las lecturas prescritas académicamente.

En efecto, gran parte de los lectores en edad escolar que engrosan las estadísticas más esperanzadoras consumen un determinado número de títulos por imposiciones docentes. La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura y, en consecuencia, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza.

Las diferentes reestructuraciones de planes de estudio han afectado sustancialmente a la enseñanza de la literatura, hasta tal punto que los alumnos anteriores a la LOGSE (1992) todavía distinguen nítidamente entre lengua y literatura como asignaturas sin apenas interrelación, basada la primera en el aprendizaje de la gramática más tradicional y la segunda en un extenso recorrido cronológico de épocas, autores y obras sin apenas contacto directo con los textos.

Recordemos a tal efecto un fragmento del conocido libro de Pennac (1995, p. 73) en el que se nos brinda una apasionada defensa de la lectura al tiempo que se denuncia la conversión de la clase de literatura en mecánicos trabajos en torno a los textos o en el aprendizaje de estrategias para la superación de la prueba de selectividad:

> *—¡Lo que yo espero es que desenchufen sus walkmans y se pongan de una vez a leer!*
>
> *—En absoluto… Lo que tú esperas es que te entreguen buenas fichas de lectura sobre las novelas que* tú les impones*, que «interpreten» correctamente los poemas que tú has elegido, que el día del examen de selectividad analicen hábilmente los textos de tu lista, que «comenten» juiciosamente, o «resuman» inteligentemente lo que el tribunal les colocará bajo las narices esa mañana… Pero ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que esos chicos lean. Tampoco desean lo*

contrario, fíjate. Desean que saquen sus estudios, ¡punto!

A mediados de la década de los sesenta, Barthes (1966) ya apuntó una de las constantes de la docencia literaria, la equiparación entre literatura e historia literaria, explicada posteriormente por diferentes investigadores (Colomer, 1998; Ballester, 1999; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza 2003 y 2004; Sánchez Corral, 2003; Cerrillo, 2007; Todorov, 2007). Esta peligrosa identificación ha protagonizado la enseñanza de la literatura concebida como la progresión cronológica de obras, autores y movimientos y su aprendizaje memorístico durante el siglo xix y una parte del siglo xx.

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, la enseñanza literaria cayó, según la mayoría de los estudiosos, en una profunda crisis. Podríamos decir metafóricamente que este tránsito afecta a su identidad. ¿Cuáles deben ser, en la sociedad que nos ha tocado vivir a principios del siglo xxi, sus objetivos? ¿Y cuál es la finalidad que cumple la enseñanza de la literatura?

Una de las mejores opciones para poder afrontar esta crisis requiere, desde nuestra perspectiva, de la interrelación entre los objetivos por una parte y, por otra, la metodología y sus prácticas.

Breve recorrido histórico de la enseñanza de la literatura

La evolución de la enseñanza de la literatura ha sido estudiada entre otros por Rincón y Sánchez-Enciso (1987), Campillo (1990), González Nieto (1993), Meix (1994), Colomer (1994 y 1996), García Rivera (1995), Ballester (1999), Sánchez Corral (2003), Bordons y Díaz-Plaja (2004), Mendoza (2004) y Ballester e Ibarra (2009). Tal y como estos investigadores señalan, resulta imprescindible no olvidar que el modelo educativo adoptado en cada momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario. A partir de esta premisa deberíamos reflexionar sobre nuestras circunstancias sociohistóricas concretas, pero también inaugurar nuevas perspectivas para el futuro.

Los grandes ciclos de la evolución se han basado en tres modelos didácticos (Colomer, 1996, pp. 124-126):

1. *El aprendizaje del discurso oral y escrito a través de la retórica*. Es un modelo que procede de la Edad Media y llega hasta el siglo xix. Su propósito no era enseñar propiamente literatura sino una preparación para las actividades profesionales. Esta educación se producía a través de la lectura de un único libro o la lectura de los clásicos, en especial los griegos y los latinos, todo estaba encaminado a la educación moral, expresiva y el bagaje de citas que deben emplear los ciudadanos en la construcción de textos. Por ejemplo, en las universidades alemanas se centraba además en el estudio de algo esencial de la *Deutschtum*, es decir, en producciones derivadas del alemán, y tenía como trasfondo canónico la sólida implantación litúrgica de la versión luterana de las

Escrituras. La retórica como modelo para dominar el discurso.

2. *Patrimonio histórico y colectivo*. Éste ha sido el modelo didáctico más general desde finales del siglo xix hasta la década de los setenta del siglo xx. Un modelo de lectura escolar de las obras completas y de fragmentos de textos nacionales, todo acompañado de ejercicios posteriores de explicación. Se utilizaba un manual de historia literaria y antologías de textos de esta evolución diacrónica. La lengua literaria era el modelo de todas las posibilidades expresivas. Era una enseñanza de la literatura basada en el paradigma positivista del historicismo. Los contenidos que se contemplaban eran los movimientos literarios de cada época y sus características, los autores más representativos con sus datos biográficos, la enumeración de las obras y sus rasgos más importantes; de esta manera el hecho literario se situaba en el espacio y en el tiempo. En algún momento se identificó la literatura con la historia literaria y, con frecuencia, se produjo la perversión de no leer las obras literarias. Se trataba de estudiar la historia literaria de una nación, las claves de su patrimonio común pero sin los textos literarios.

   No obstante, filósofos e intelectuales de todo tipo ya habían criticado esta metodología, tanto en la enseñanza de la lengua como en la de la literatura. Pensemos como muestra representativa a tal efecto en Nietzsche y en su serie de conferencias en torno a la docencia en la universidad, pronunciadas exactamente en el año 1872 en Basilea, en las que no se limita a cuestionar sino que trasciende la mera controversia para efectuar una feroz crítica contra cierto tipo de erudición frente al conocimiento basado en la cultura general, promovido a través del diálogo con el alumnado y el placer de legar, que en épocas más actuales tanto se ha puesto de moda:

   Los profesores de hoy tratan a sus estudiantes con un método tan genérico y tan histórico que, en definitiva, lo que saldrá de todo esto serán, en el mejor de los casos, otros pequeños estudiosos de sánscrito, u otros brillantes diablillos en busca de etimologías, u otros desenfrenados inventores de conjeturas sin que, a pesar de todo, ninguno de ellos esté en condiciones de leer por placer, como hacemos los de la vieja generación. (2000, p. 114)

   Nietzsche centra sus dardos en el historicismo, atacado aquí como el maligno encanto que consigue «paralizar» los esfuerzos e impulsos de la cultura por aproximarse a la «ambigüedad de la existencia».

   Otro caso más cercano, el del político y erudito Marcelino Menéndez Pelayo, que deja bien nítida su postura sobre en qué se había convertido la historia literaria en las aulas de todos los niveles educativos:

   Duele decirlo, pero es forzoso: la historia de la literatura, tal como entre nosotros suele enseñarse, reducida a una árida nomenclatura de autores que no se conocen, de obras que no se han leído, ni enseña ni deleita, ni puede servir para nada. Hay que sustituirla con la lectura continua de los textos clásicos y con el trabajo analítico sobre cada uno de ellos. (1941, p. 79)

3. *Análisis, interpretación y comentario del texto*. La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la literatura dejó de verse como sinónimo de cultura. Simultáneamente, la transmisión ideológica y de modelos de conducta encontraba un poderoso canal en el gran desarrollo de los *mass media* y de las TIC. Además se añadieron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia producidos en los años sesenta desde el formalismo y el estructuralismo.
   Se desemboca así en el cuestionamiento de la enseñanza de la historia literaria. Ahora se trataba de adquirir elementos de análisis que revelasen la construcción de la obra. La consecuencia es la generalización del comentario de texto. Así, la creación de hábitos lectores en primaria y el comentario de texto en secundaria fue un intento de establecer un modelo didáctico estable capaz de sustituir al predominante a lo largo del siglo. Esta metodología supuso una mayor presencia de textos en las aulas, pero también es cierto, como apunta Talens (1975, p. 21), que «no se pudieron superar ciertas contradicciones internas y se llegó, en un determinado momento, a transformar el método analítico en un fin en sí mismo». La insatisfacción, sin embargo, también hizo acto de presencia, puesto que la indefinición de sus objetivos prácticos y cognitivos desembocó en un callejón sin salida. Su adaptación sistemática a los diferentes niveles educativos provocó la simplificación de sus pautas y su encorsetamiento. Por este motivo, durante muchos años no ha gozado de todo el prestigio conquistado.

El camino de la renovación parece venir por la recuperación del valor educativo que proporciona el hecho literario. Desde que Horacio asignó a la poesía la doble finalidad de *aut prodesse aut delectare*, en la teoría literaria occidental se ha atribuido a la literatura esta doble función: pedagógica y de placer. Y sólo a partir de la *Aesthetica acromática* (1750-1758) de Baumgarten y de la *Crítica del juicio* de Kant se afirma la idea de la autonomía de la belleza y de que el sentimiento estético no responde a las exigencias del orden práctico.

El Romanticismo concibe la obra de arte como un universo autónomo. Y surge el concepto y la expresión del *arte por el arte*, que suele atribuirse a Gautier. Esta tesis se convertirá en bandera de combate contra el moralismo de ciertas tendencias e instituciones, y será el lema compartido por Flaubert, Baudelaire, los poetas del *Parnasse*, los renombrados decadentistas, Poe o Wilde. Este movimiento del arte por el arte tenía entre sus finalidades la liberación del artista del canon moral e ideológico vigente de la época. Así, en nombre de un arte libre y autónomo se justificaron ante los tribunales dos monumentos de la literatura como son *Les fleurs du mal* y *Madame Bovary*, ambas publicadas en el año 1857. Más tarde esta autonomía del arte se convirtió en el rechazo de la comunicación.

Se debe tener en cuenta que «la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información […] ya que las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser antológica, se encuentra fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad», según nos dice Steiner (1997). No obstante, su papel en la historia de la

humanidad ha sido trascendental.

Entre las funciones más importantes atribuidas a la literatura figura la de ser una *fuente de conocimiento*. En el Romanticismo aparece la idea del poeta como revelador de los secretos y misterios del mundo. Más tarde, Rimbaud dirá que el poeta «se hace vidente mediante un largo, inmenso y razonado *desbaratamiento de todos los sentidos*... y llega a aquello que es desconocido». Esta experiencia se volverá «revelación» con los surrealistas, que verán en el texto un medio de acercamiento a los secretos de la suprarrealidad. Estos últimos, naturalmente, marcados por el influjo de los escritos de Freud.

Otra función de la literatura, relacionada con el conocimiento, es la transmisión de valores, normas y sistemas de una comunidad a sus miembros. A ésta alude Ellis (1990) cuando habla de la *función pedagógica* y de *identificación* con el propio grupo.

Relacionada con esta función está igualmente la de la *transmisión de cultura*. Lengua y creación literarias constituyen la baza fundamental sobre la que se configura la tradición de un pueblo, su cultura y la propia identidad nacional. En la lengua y la literatura se encuentra depositado el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, como también las determinadas pautas de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones.

Además, la literatura cumple una función *liberadora* y *gratificadora*, tanto en el escritor como en los lectores, al poder dar rienda suelta a la facultad de evocación de mundos posibles, negados a menudo por la realidad. La literatura potencia la imaginación, incita a la creación e incluso a la reflexión crítica. Sin embargo, además de saber es diversión y en muchos momentos rebeldía.

Otra finalidad de la literatura, unida a la anterior, es la evasión: evasión en el tiempo o en el espacio... pero también es mucho más. Como una ventana hacia el pasado y hacia el futuro:

> *Las grandes obras literarias se preparan durante siglos, y en la época de su creación se recogen solamente los frutos de una prolongada y compleja maduración. Al tratar de comprender y explicar una obra sólo a partir de las condiciones de su época, sólo a partir de las condiciones de los tiempos más próximos, nunca penetraremos en sus profundidades de sentido. El cierre dentro de una época tampoco permite comprender la vida futura de la obra en los siguientes siglos; esa vida se presenta como algo similar a una paradoja. Las obras rompen los límites de su tiempo*. (Bakhtin, 1985, p. 291)

Además puede cumplir una función de *compromiso*. A esta función responde la actitud del escritor que crea su obra con el objeto de incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad. A lo largo de la historia de la literatura ha existido un gran número de escritores que se ha implicado de una manera muy directa en la vida social y política de su tiempo y de su país. Recordemos, por ejemplo, el caso de Zola. En Francia existe el término *engagement*, que define de una manera bastante precisa este tipo de función. Uno de los intelectuales que más incidencia ha tenido en este aspecto ha sido

Sartre, quien al crear la revista *Les Temps Modernes* se convirtió en portavoz de este tipo de literatura. Tanto en esta publicación como en el libro *¿Qué es la literatura?* (1947) expone su doctrina sobre el tema: el escritor no es un mero observador de la realidad, sino que debe estar comprometido con el destino de la sociedad en la que vive; lo obra literaria debe contribuir a la transformación de la realidad.

En el ámbito de la cultura catalana, el hecho de escribir en esta lengua se convertía en una toma de conciencia y de compromiso durante los años oscuros de la dictadura franquista o al principio de la transición democrática, aunque hace muchos años que esto ha cambiado, por suerte. En la posguerra tenemos dos ejemplos muy claros del papel del escritor en la sociedad: primero, Carles Riba y, después, Joan Fuster. En ambos casos este papel no siempre ha sido buscado.

En otros ámbitos, en la renombrada literatura social, se convierte en una obligación; recordemos aquellos versos del famoso poema de Celaya: «Maldigo la poesía concebida como lujo/ cultural por los neutrales/ que, lavándose las manos, se desentiendan y evaden./ Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse».

Otra función que enlaza con otras ya apuntadas es la literatura como *experiencia vital*. El lector se introduce en este caso en las experiencias y vivencias sugeridas por el texto que, a veces, no podrían ser vividas sin la lectura de la obra:

> *Solamente en la teoría de los juegos de simulación de la ficción puede ser alcanzado todo el horizonte de posibilidades de actuación, todo incluyendo las posibilidades rechazadas, desconocidas o temidas. Se trataría, pues, de explicar la literatura y el arte en el marco de una amplia teoría de acción como formas de actuación imaginaria y simbólica que alargan, amplían, modifican y, con eso, ajustan la práctica a la realidad en mayor medida que la pura inmediatez del pragmatismo*. (Wellershoff, 1976, p. 51)

El texto reproduce y sugiere un mundo alternativo, pero también complementario al real, incluso nos muestra la convencionalidad de este último. Añadida esta función, podemos comentar aquella que produce la verbalización del mundo. Cuanto más bagaje y destreza lingüística se posea, posiblemente con mayor riqueza se podrá percibir el universo que nos rodea.

Finalmente, otra función importante de la literatura es la que se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua donde esta materia constituye una baza para el aprendizaje a través de la lectura de obras literarias. Aporta un bagaje de contenidos metalingüísticos e instrumentales. Además, ofrece por una parte paradigmas para la escritura personal y, por otra, explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia.

La educación literaria incluye tanto el *saber*, el *saber hacer*, el *saber cómo se hace*, el *opinar* como el *sentir*. Es por tanto interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica como las actividades personales del ocio. Como apuntan Badia y Cassany (1994), la formación literaria incluiría diferentes dimensiones:

Educación ética. La literatura proyecta los valores de una sociedad y la reflexión en torno a éstos puede desarrollar el espíritu crítico.
Educación estética. La literatura contribuye a formar la sensibilidad artística de las personas.
Educación cultural. La literatura es uno de los grandes exponentes culturales y del saber humano.
Educación lingüística. La literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa.

El hecho literario contribuye a formar integralmente la personalidad del ser humano. Así, su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural de las personas parece uno de los ejes del punto de partida de este nuevo periplo. Las necesidades formativas del alumnado serán la piedra angular de esta nueva línea metodológica, presididas por la premisa de la comprensión y del goce que provoca la lectura como base fundamental para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria.

La competencia literaria así comprendida se convierte en el paso previo e imprescindible para la educación literaria, en la que se desembocará tras un largo trayecto de lecturas en cuya selección los mediadores tendrán una importancia fundamental (Cerrillo, 2007; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Ibarra y Ballester, 2013).

El pluralismo metodológico y la educación literaria

Tras la crisis en la que se sumergió la enseñanza de la literatura en la década de los setenta del siglo pasado se dio paso a una especie de laberinto con muchas salidas. Estas posibles salidas responden al extenso bagaje metodológico con el que el docente ha intentado enfrentarse al complejo proceso comunicativo entre el alumnado y los textos literarios.

En la actualidad el eclecticismo metodológico, asociado a un estilo moderno de la enseñanza (Galisson, 1991 y 1995) o a una estrategia polivalente, presenta las ventajas de una metodología flexible, capaz de adaptarse a las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, legitimando su pertinencia y coherencia en una sólida formación de docentes (Rodríguez Seara, 2006). Este eclecticismo es necesario en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en cuanto que postula una enseñanza plurilingüe: haciendo cohabitar y dialogar dos o más literaturas y lenguas de manera continua. Éste es un objetivo programático muy importante, que también apunta al desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras integrándolas en los procesos de enseñanza de otras materias curriculares. Esto supone competencias comunicativas y didácticas por parte de los profesores, pero también requiere la creación de condiciones que favorezcan la construcción de metodologías de educación literaria y lingüística integradas en la

enseñanza de otras disciplinas (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

En un principio este importante esfuerzo de definir los procedimientos de la didáctica de la literatura estaba formado por el tridente (autor, obra y lector) que ha sido y es el pilar sobre el que se ha construido no sólo el edificio teórico, sino también el práctico. Si consideramos la literatura como un acto de comunicación, deberíamos pensar la formación literaria desde la reflexión de conjunto de estos pilares básicos de la comunicación literaria: el emisor (autor), el mensaje (texto) y el receptor (público lector). Los planteamientos basados en los dos primeros componentes dominaron la enseñanza de la literatura durante mucho tiempo, pero en los últimos años parece que se ha acentuado el otro eje metodológico, el del lector.

A partir del protagonismo de este último elemento se han inaugurado nuevos caminos en la docencia de la literatura, como la búsqueda de modelos dirigidos a crear lectores competentes, basados en propuestas amplias de fomento de la lectura. En este sentido, una de las consecuencias más destacadas ha sido la revisión de los cánones tanto literarios como docentes. Por tanto, es necesario quebrantar los límites de las selecciones canónicas que marcan los decretos legales educativos como aquellas que se ofrecen, tradicionalmente, en las aulas.

Compartimos las directrices marcadas por Sánchez Corral (2003) en cuanto a nuestra perspectiva didáctica respecto a la formación literaria en el aula, pues si ésta empieza a considerarse como una situación comunicativa que le reporta al estudiante las ventajas de poder construir significados a través de la experiencia estética, debemos fundamentar nuestra actividad docente en los presupuestos teóricos enmarcados en la *poética de la lectura*.

Tal poética se justifica porque, desde la intervención didáctica, «hace posible integrar destinatario (infantil y juvenil) en el proceso de producción personal de significados, puesto que dicho paradigma cifra todo su fundamento en el descubrimiento del lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos» (2003, p. 325).

Las necesidades formativas del alumnado constituirán la piedra angular de esta nueva línea metodológica. De esta forma, el concepto de enseñanza de la literatura se sustituye por el de formación o educación lectora y literaria, sin olvidar en ningún momento la interpretación y el placer que provoca la lectura o la creación y producción de textos como base fundamental para adquirir la competencia literaria.

Actualmente todavía nos hallamos en esta fase de la perspectiva del lector (receptor), pero también recuperando y sin olvidar los aspectos más importantes basados en los otros dos componentes: el autor (emisor) y la obra (texto), fundamentales para una comprensión y una interpretación del fenómeno literario (Ballester, 1999; Ballester y Ibarra, 2013*a*). A grandes rasgos, los ejemplos más representativos son los siguientes:

1. El eje diacrónico de la historia de textos literarios.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.

4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura.
8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Si hay un rasgo que puede caracterizar la formación literaria de los últimos años es la gran variedad de metodología, criterios selectivos y estrategias de todo tipo, «que refleja esa voluntad del profesorado por acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas» (Lomas, 1996, p. 23).

La renovación metodológica debe proceder del abandono de la ortodoxia. Las propuestas metodológicas y de enfoques que hemos apuntado anteriormente pueden convivir en la misma aula sin ningún problema. El docente en cada contexto y en cada momento deberá elegir la opción más adecuada sin descartar nunca ningún recurso. En este sentido, Díez y otros (1994, p. 63) han hablado del eclecticismo como un buen método pedagógico: «La aparición de diferentes métodos y enfoques didácticos no debería ser un factor de desconcierto en nuestro colectivo, sino que, al contrario, nos deberíamos felicitar y buscar la manera de concretarlos en la práctica docente».

¿Cuál es la mejor estrategia para la educación literaria? Nuestra práctica docente nos dice que hay que abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica. Todo un extenso bagaje de enfoques puede convivir en el aula de acuerdo con los estudiantes que tengamos delante. No nos referimos a un caos ingobernable sin metodología, ni a una caótica sopa de letras en la que *tutto fa brodo*, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada.

Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión, de la interpretación y el disfrute lector del texto.

La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz, que muchas veces se quedan en el cajón de las buenas intenciones. Siempre hemos pensado que el centro de acción de la educación literaria debe estar en la acción y el proceso de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario. Y sin emoción ni disfrute ni deseo lector por parte de los estudiantes nuestra intención de formadores literarios choca contra un muro insalvable. Y finalmente, el rechazo.

Una vez más el canon: ¿qué literatura?

Un elemento esencial en la formación literaria es, evidentemente, el corpus de textos que debe emplearse. Tras la polémica suscitada por la provocadora concepción de canon de Bloom (2014) y su restrictiva selección de lecturas, el debate en torno al corpus de textos se extiende al ámbito de la enseñanza de la literatura. ¿Qué obras deben incluirse en la formación de los lectores del siglo xxi? ¿Podemos hablar de canon en el ámbito de la educación literaria? ¿Qué o quiénes determinan ese canon?

En última instancia, no debemos olvidar que todo canon cerrado, toda imposición de lecturas inamovible marcada por la historia literaria, ya sea particularmente reducida como la de Bloom o quizá un poco más extensa como la nómina de Francisco Rico para la literatura española –poco más de un centenar de títulos en su Biblioteca Clásica– se diluye ante el poder más omnipresente: el de los lectores. Como certeramente apunta Manguel (2005, pp. 32-33): «Como lectores, nuestro poder es aterrador e inapelable. No nos enternecen ni las súplicas de los críticos ni las lágrimas de los lectores que nos han precedido. Implacables, a través de los siglos, juzgamos y volvemos a juzgar a los libros que ya se creían a salvo».

No obstante, resulta innegable la funcionalidad del canon para la formación, esto es, para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y, por tanto, para la formación estética, literaria y lectora. Entre otras funciones, el canon:

1. Perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente; de ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos.
2. Es, esencialmente, mutable, dado que los contenidos, autores y obras de éste varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon.
3. Constituye el referente básico para estructurar los contenidos de un currículo escolar, así como un instrumento clave para la formación.

Desde esta perspectiva, la elección de obras obedece a la indisoluble relación entre los criterios filológicos y la función educativa (Mendoza, 2003, pp. 356-357). Por este motivo este canon formativo por obligación ha de ser un corpus dinámico, revisable y adaptable, siempre adecuado a los intereses de los destinatarios. En este canon la selección se restringe a los condicionantes del marco educativo (nivel, objetivos, peculiaridades de los estudiantes…), se establece según los intereses formativos (estética y culturalmente) y no olvida los intereses personales de los estudiantes (lúdicos…).

Un gran número de especialistas abogan por la creación y permanencia de un único canon escolar de lecturas, estructurado en torno a franjas educativas correspondientes a las edades de sus lectores modelo. Este canon comprendería obras de los diferentes géneros literarios, así como textos representativos de las diferentes tendencias y corrientes, pero siempre seleccionadas de acuerdo con el principio de su relevancia literaria (Cerrillo, 2007, p. 71; 2013, p. 26). En esta última aportación nos sitúa el canon escolar como el:

Resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras) y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo.

En este punto surge otra de las cuestiones más debatidas en torno a la configuración del canon de lecturas: los criterios para la selección de las obras. Desde nuestra perspectiva, el corpus de textos debe ser, en todos los sentidos (interdisciplinares e interculturales), cuanto más amplio mejor. Nos referimos a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno. Sus gustos y sus intereses son fundamentales. La revisión de cualquier canon siempre puede ser positiva, la formación literaria ha de responder a los nuevos retos y transformaciones que se producen en la sociedad actual.

Un componente esencial de la educación literaria radica en el contacto directo con los textos y, sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como en su apropiación y goce. A través del enfrentamiento dialógico del receptor al mensaje literario, éste se transforma paulatinamente en lector y se inserta asimismo en la comunidad de lectores. La dimensión socializadora de la literatura cobra por tanto plena vigencia al relacionar al lector con lectores próximos a él mediante la lectura de obras cercanas espaciotemporalmente al alumnado, pero también con la memoria colectiva a través de la lectura de clásicos. En este sentido se expresa Manguel cuando aboga por el placer de la memoria (2005, p. 3):

Leer nos permite el placer de recordar lo que otros han recordado para nosotros, sus inimaginables lectores. La memoria de los libros es la nuestra, seamos quienes seamos y estemos donde estemos. […] Leer nos brinda el placer de una memoria común, una memoria que nos dice quiénes somos y con quiénes compartimos este mundo, memoria que atrapamos en delicadas redes de palabras. Leer (leer profunda, detenidamente) nos permite adquirir conciencia del mundo y de nosotros mismos.

Como también en todo corpus de obras destinadas a la enseñanza de la literatura aparecen títulos pertenecientes a la denominada literatura infantil y juvenil. En este sentido, la literatura infantil y juvenil constituye un elemento básico en la formación de los individuos como lectores, así como en la creación y desarrollo de su competencia literaria. En palabras de López Valero y Encabo (2005, p. 173):

[…] la literatura infantil y juvenil se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en los primeros años de vida y la cultura en la que hay que insertarse. La literatura infantil y juvenil vela por la socialización del niño o niña y le proporciona enlaces con el mundo social mostrándole muchos de los aspectos culturales de los que con posterioridad, con más edad, se apropiará.

En pocas palabras, podríamos decir que el contacto con este tipo de literatura se

convierte en la primera relación con el conocimiento, en el acceso al mismo. […] Por tanto, parece evidente que tanto en el plano de la expresión (estética) como el plano del contenido (ética y valores) van a ser fundamentales a la hora de formar a esas nuevas personas que progresivamente se van a ir incorporando al mundo social.

Desde esta perspectiva, la literatura infantil y juvenil proporciona una explicación primera del mundo en el que el niño o el adolescente están integrándose paulatinamente. A través de historias y personajes, la literatura infantil y juvenil refleja el sistema de valores hegemónico en un determinado contexto sociohistórico, por lo que brinda a sus receptores un marco simbólico desde el que comprender la realidad circundante.

Junto a los textos literarios defendemos el empleo de todo el extenso espectro de textos denominados *paraliterarios* o también toda esa *otra* literatura, como la literatura de masas, el grafiti, el cómic, el videojuego o la literatura ergódica. La competencia literaria de estos lectores del siglo xxi se nutre, en efecto, de diferentes lenguajes no todos ellos procedentes del ámbito académico (Lluch, 2002; Díaz-Plaja, 2002).

Tal y como apunta certeramente Bombini (1996, pp. 7-14):

Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no tuvo en cuenta como la historieta, el melodrama, el folletín e incluso el policial, la ciencia-ficción y la literatura infantil y juvenil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron una vez otros.

Las fronteras entre los diferentes discursos artísticos se difuminan cada vez más (cine, publicidad, videojuegos, pintura, música). Por lo tanto, hay que aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad. Desde la inclusión de diferentes lenguajes estéticos, ya sean mediáticos, musicales o audiovisuales, en el intertexto de este nuevo lector a la selección de lecturas necesariamente plural desde la que recorrer transversalmente prejuicios lingüísticos, culturales, políticos, sociales y religiosos.

En el contexto actual, la educación literaria puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso en todos los sentidos del término (Ibarra, 2008; Ibarra y Ballester, 2010). Nos encontramos en esencia ante el descubrimiento del otro, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura, el texto literario, juega un papel primordial desde las primeras etapas vitales.

Recordemos asimismo, que una parte de los alumnos del Estado español recibe la enseñanza de las producciones literarias en dos lenguas, y si además le añadimos la(s) extranjera(s), el enfoque comparativo proporciona un extenso abanico de opciones. La inclusión del enfoque comparativo en la enseñanza de la literatura, tal y como señala Mendoza (1994*b*), resulta particularmente útil en las comunidades autónomas con dos lenguas propias.

La metodología de la literatura comparada amplía considerablemente el conjunto de estrategias y permite así la superación de las fronteras geográficas y lingüísticas, dado

que éstas no tienen que coincidir forzosamente con las literarias. Además, las nuevas voces atienden a nuevos enfoques, como los estudios poscoloniales, la perspectiva de género o la revisión del canon (Vega y Carbonell, 1998; Bordons y Díaz-Plaja, 2004; Ballester y Ibarra, 2008*a*).

Desde esta perspectiva se refuta un canon de autores y obras seleccionadas por su escritura en determinada lengua o variante lingüística. Se trasciende así la estricta parcelación del conocimiento literario en torno a una literatura única para conectarla con la cultura de otros grupos, de otras comunidades, en un momento sociohistórico concreto.

Únicamente desde una perspectiva necesariamente plural la enseñanza de la literatura podrá abandonar la cúpula académica y desligarse de las directrices de la crítica para interpelar directamente a los discentes contemporáneos y responder a sus nuevas necesidades de formación literaria.

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos, para permitir la entrada en el aula de literaturas, ya sea de ese país o de otros países de culturas diferentes a la occidental.

La formación de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique en modo alguno el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean éstas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo xxi representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y, sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante.

La competencia literaria

En las últimas décadas, uno de los términos más polémicos y que más páginas de bibliografía ha generado en cuanto a la educación literaria y lingüística se refiere es, sin duda, el de *competencia*. A partir del concepto de *competence* de Chomsky se ha ido elaborando todo un bagaje de propuestas, presididas en gran medida por la pretensión de matizar y desarrollar aquella definición chomskiana: «el conocimiento interiorizado de un sistema (a través de deducciones, inducciones e inferencias lógicas) que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios o semióticos)» (Chomsky, 1968, p. 65). No obstante, esta noción presentaba bastantes limitaciones, puesto que no comprendía elementos como el contexto y desestimaba cualquier factor de orden histórico y social.

Por su parte Hymes (1973), mediante la introducción de la *competencia comunicativa*, rompe con aquella concepción tan abstracta y en cierto sentido un poco restringida apuntada por Chomsky. Esta nueva noción concibe el componente sociocomunicativo e historicocultural como determinantes en la adquisición de las reglas

textuales de la competencia comunicativa. Por tanto, desde esta óptica no era considerada una facultad innata y acrónica, sino el conjunto de sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación actualizada.

Además, se trataba de la realización de estos conocimientos y habilidades bajo condiciones contextuales, situacionales y psicológicas determinadas. Así, el profesional de literatura y la lengua, como explica Hymes (1971, p. 121):

> *Adquiere la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de hablar con quién, dónde y de qué manera [...] Esta competencia es integral con las actitudes, valores, motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de y las actitudes frente a la interrelación del lenguaje con el otro código de conducta comunicativa*.

Diversos autores han ido ampliando y perfilando la propuesta de Hymes, recordemos en este sentido las aportaciones de, entre otros, Coste (1978), Canale y Swain (1980) o Widdowson (1998). Estas nuevas modulaciones han apuntado las diversas subcompetencias empleadas para el desarrollo de la capacidad comunicativa. Por este motivo se ha hablado de la competencia comunicativa como la competencia de competencias.

La competencia comunicativa constituye un concepto complejo, dado que ha experimentado diferentes transformaciones y el debate todavía puede nutrirse de diferentes aportaciones. De acuerdo con Widdowson esta apertura nos forzará a revisar muchas afirmaciones del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. No obstante, a menudo se comprende como la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocativa determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, predecir, etc. Por tanto, desde esta óptica se puede presuponer que una programación didáctica cuyo contenido se ha definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir otros parámetros, no lo podrán resolver, diferencia que resulta totalmente absurda (Widdowson, 1998).

La competencia literaria constituye una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No simboliza una capacidad innata, sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, entre otros.

Mientras que para Van Dijk (1980) la competencia literaria se entiende como la habilidad o la capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios, Aguiar e Silva (1980, p. 101) subrayó la innovación que la definición del concepto de *competencia literaria* aportaba a la significación chomskiana de *competencia lingüística* por la extensión a la globalidad del texto. En este sentido, define la *competencia literaria* como «un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante la gramática literaria del texto y no mediante la gramática literaria de la frase».

En el interesante «Post-Scriptum», realizado tras la primera edición del libro, Aguiar

e Silva comenta el origen del término *competencia* (datado con anterioridad a Chomsky y a la formulación realizada por parte de la lingüística generativa) en el lenguaje corriente para designar un saber fruto del aprendizaje, del estudio y de la reflexión, como una especie de *ars*. Aguiar e Silva lo reexplica muy lúcidamente como un saber poseído por el lector y subyacente en su lectura de textos literarios, un saber adquirido por vía cultural, un saber complejo que abarca *sistemas descriptivos*, temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, principalmente, hechos de intertextualidad.

Salvador (1984) determina que la figura del *lector modelo* de Eco consiste en la postulación de una *competencia literaria del receptor ideal* que permita la realización o actualización por la lectura del plano textual. Recordemos que el lector modelo según la definición del profesor de Bolonia se corresponde con un conjunto de condiciones de felicidad, establecida textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado.

Para Fish (1989) la competencia literaria refleja el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas y elementos retóricos hasta la teoría de los géneros), todo ello asimilado por nuestra experiencia como lectores. Sin embargo, entendemos que delimitar las actividades que debe saber y poder realizar un lector literario competente podría considerarse insuficiente, puesto que todo dependerá del grado de dificultad o de los requerimientos que pueda determinar un texto.

La competencia literaria exige un larguísimo proceso que comprende desde el inicio en la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización, de reflexión y de desarrollo de capacidades metaliterarias. Resulta, por tanto, imprescindible dotar a nuestros estudiantes de unas habilidades prácticas y del pensamiento crítico para interpretar los textos más allá de su significado explícito.

Asimismo, esta competencia permite desentrañar la plurisignificación de cualquier texto estético o literario, inherente por otra parte a su esencia; por este motivo nos encontramos con las diferentes lecturas que aportan diferentes lectores. Recordemos a este respecto aquellas palabras apuntadas por Barthes cuando decía que un texto literario no está terminado en sí mismo hasta que el lector lo transforma en un objeto cargado de diversos significados.

Desde esta perspectiva, podemos deducir con facilidad que toda persona que posea una competencia literaria suficiente será por principio un lector competente, es decir, un lector que establece de forma adecuada la interpretación del texto literario que tiene ante sí. En cuanto a los rasgos concretos de este lector competente, seguimos las directrices apuntadas por Mendoza (1998*a*, p. 175) respecto a las funciones que todo lector debería desempeñar para ser digno del calificativo «competente»:

> Buscar correlaciones lógicas que le permitan articular los diversos componentes textuales, con la finalidad de establecer normas de coherencia desde las que encontrar una significación al texto.
>
> Ordenar la lectura hacia una repragmatización del texto, propósito que guía la identificación de claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa, como también adopta una actitud

ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos.
Reconocer macroestructuras y estructuras sobrepuestas.
Activar los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.
Poseer una metacognición de la actividad lectora que presidirá todo el proceso, puesto que a través de ella el lector organiza e identifica las diferentes etapas de la lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiere.

Asimismo Mendoza apunta y profundiza en la noción de intertexto del lector, presentado como un nuevo objetivo para la educación cultural. En esta línea, Mendoza (1998*a*, p. 181)subraya su participación en la construcción de una competencia literaria gestionada por saberes activos que a través del intertexto habilita al lector para la creación de relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas.

De acuerdo con Riffaterre (1983), el intertexto supone la percepción del lector de las relaciones entre una obra y otras que la han precedido y su tarea esencial radica en integrar y contextualizar pragmáticamente los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto es capaz de despertar en el lector.

La competencia literaria integra diferentes tipos de saberes:

1. Los referidos al saber *cultural-enciclopédico*, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, clichés literarios, *topoi*…).
2. Los referidos a las *modalidades del discurso* (géneros, peculiaridades textuales literarias).
3. Los saberes *estratégicos* necesarios para leer diferentes tipos de textos.

La competencia literaria se considera el eje de esta progresiva selección de conocimientos aportados, entre otros factores, por el sucesivo enriquecimiento del intertexto. De entre los diversos componentes de la competencia literaria hay que citar:

Los conocimientos textuales y discursivos.
Saberes lingüísticos para la descodificación.
Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
Saberes metatextuales (Mendoza, 1998*a*, p. 182).

No olvidemos que los factores de aprendizaje, en tanto que vehículo de transmisión de contenidos de instrucción y sistematización de abstracciones culturales, desempeñan un poder decisivo en la formación de la competencia literaria. Además, en cuanto a la complejidad del estudio de la competencia literaria debemos subrayar la importancia de conocer y analizar los factores que en ella intervienen, según también hemos visto en Eco (1981) y Colomer (1994), para activar su capacidad y habilidad lectoras.

En esta línea de trabajo, esta última investigadora se plantea la cuestión en un ámbito totalmente práctico, esto es, cómo llevar a cabo en la escuela todo este amplio abanico de

competencias que componen la noción denominada *competencia literaria*. De hecho, más pragmática si cabe, Colomer se pregunta de forma directa por los conocimientos concretos que se requieren y, en consecuencia, por las actividades docentes específicas que puedan ayudar a desarrollarlas.

De esta manera, a partir de estos interrogantes de partida nos propone unos principios (Colomer, 1994, pp. 48-49)de actuación muy interesantes y que nosotros asumimos prácticamente en su totalidad. A continuación sintetizamos a grandes rasgos estos principios que se deben traducir no solamente en actividades sino en una planificación del ambicioso programa que es llevar a buen puerto la educación literaria en un ser humano.

> *La experimentación de la comunicación literaria*. Evidentemente, este principio solamente podrá traducirse en la práctica, dado que los seres humanos adquirimos competencia literaria en la medida en que la comunicación literaria se encuentra presente en la sociedad. Por tanto, tal asunción implicará crear situaciones que provoquen la percepción de la literatura como una situación comunicativa real, naturalmente siempre a partir de todo tipo de textos. Un bagaje de tipología textual muy amplio y heterodoxo de lo que llamamos el hecho literario.
>
> *Utilización de textos convenientes*. Este principio comporta un notable esfuerzo, ya que supone, entre otros saberes, que como docentes conocemos los gustos y las habilidades lectoras de nuestros estudiantes.
>
> Por otra parte, el empleo de textos adecuados requiere forzosamente de una selección de materiales de diversa índole para poder conseguir el complejo objetivo planteado.
>
> *Implicación y respuesta de los lectores*. Desde nuestra perspectiva, quizás en este principio descanse la clave para adquirir la competencia literaria y atribuye una relevante y compleja tarea al docente, pues a él le corresponde despertar a partir de los textos el interés y el goce por la lectura. De esta manera, el alumnado se irá impregnando de la magia del hecho literario, tanto en el plano de la satisfacción estética como a través de los varios conocimientos que implica la lectura. Creemos que este elemento, así definido, podría muy bien enlazarse con la filosofía subyacente de algunos textos teóricos como *Cómo hacer odiar la lectura a los niños* de Rodari, *Como una novela* de Pennac o *Si una mañana de verano un niño* de Cotreneo, por ejemplo.
>
> *La interpretación compartida*. Un factor trabajado desde ya hace bastantes años en las clases de literatura de los países anglosajones. Se trata de la interacción entre la lectura individual y la interpretación y el comentario público, siempre rico e interesante por la construcción educativa y estética compartida.
>
> *Progresión en interpretaciones más complejas*. Aludimos aquí a un trabajo a largo plazo, que debe iniciar su trayecto en educación infantil y proseguir a lo largo de las diferentes etapas educativas, desde la educación primaria,

pasando por la educación secundaria hasta la universidad.

Evidentemente, estamos hablando de un camino en modo alguno exento de dificultades, sino en todo caso lo contrario. Sin embargo, confiamos en la influencia de las buenas prácticas tanto docentes como familiares y sociales que nos pueden ayudar a llegar a buen puerto.

Actividad favorecedora de la lectura. Como punto de partida, debemos destacar la relevancia de los conocimientos previos de los lectores en el proceso de lectura. De acuerdo con esta premisa, resulta pues evidente la importancia de partir de estos conocimientos previos y de relacionarlos con toda lectura que vaya a efectuarse para mejorar la comprensión lectora.

Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias. Una conexión que en modo alguno pretende olvidar en ningún momento el placer que provoca la literatura. Por este motivo no debemos privarnos de ningún medio o estrategia que pueda permitirnos disfrutar de este goce estético. En definitiva, de este placer de leer que tanta bibliografía ha generado y tantos debates ha presidido depende no solamente la adquisición y desarrollo de la competencia específica, sino toda la educación literaria.

En íntima relación con estos principios la competencia literaria, como también y, al mismo tiempo, la competencia lectora, se presenta como un largo y arduo trayecto que debemos impulsar a emprender y recorrer a nuestros estudiantes. La metodología protagonista de este itinerario comprenderá tanto la práctica y la profundización receptora en todo tipo de textos literarios (literatura infantil y juvenil, interculturales, conectados con sus gustos e intereses, universales, canónicos y clásicos, paraliterarios...), como también la interpretación, la valoración y la reflexión crítica y el estímulo de la producción y de la creación de cualquier tipología, discurso o género literario. Por tanto, todo un extenso conjunto de saberes, habilidades, estrategias de interacción y de diálogo que se forman a través de múltiples actividades de lectura entre el texto y el receptor.

En los últimos tiempos nuestras autoridades educativas han redescubierto las competencias básicas con el mismo entusiasmo que si del descubrimiento del mar Mediterráneo se tratara, y partir de este fervor se han intentado implantar, sin ninguna discusión ni consenso científico en todo el sistema educativo, como comenta muy bien Gimeno (2008, p. 9):

> *Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que al parecer nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se llamaban de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los*

poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios.

Como apuntan también entre otros Boon y Van der Klink (2002), Díaz Barriga (2006) o Mendoza (2010), el planteamiento realizado por las normativas de la Unión Europea y las distintas reglamentaciones diseñadas en el Estado español refleja demasiados vacíos y sombras, que tendrá que compensar el profesorado reinterpretando las esquemáticas y, con frecuencia, ambiguas indicaciones de los documentos oficiales.

No obstante, desde algunos hace años se realizan, tanto en la educación infantil como primaria, pero también más recientemente en secundaria, numerosas propuestas que ya están presentes en los diferentes niveles docentes en relación con las competencias en comunicación literaria y lingüística, como por ejemplo, entre otras, podemos citar: los planes de fomento de la lectura tanto de diferentes cursos como de centro y en las bibliotecas de todo tipo, el aprendizaje cooperativo para la mejora de las destrezas orales y escritas, la producción de una gran diversidad de tipologías de textos, no sólo literarios, sino en distintas áreas de conocimiento, la utilización temprana e intensiva de TIC o de forma más exacta, NTIC, o también la utilización del Portafolio Europeo de las diversas culturas, literaturas y lenguas.

La literatura infantil y juvenil en la formación docente

Afortunadamente, hace ya algunos años que hemos superado el debate en torno a la existencia de la literatura infantil y juvenil (LIJ a partir de ahora) y existe ya un consenso generalizado en torno a la existencia y la necesidad de una literatura expresamente dirigida a niños y jóvenes que considera las características de sus destinatarios. Por este motivo, ya no resulta imprescindible un primer apartado teórico en el que se plantee el estado de la cuestión en torno a la admisión o no del objeto de estudio, como hasta hace apenas una década figuraba en la escasa bibliografía que podía consultarse en torno a la literatura infantil (García Padrino, 1998, p. 101). De hecho, en nuestros días no sólo se acepta su existencia como objeto artístico o producto de carácter estético, sino también como comercial y económico, además de haber generado un prolífico e importante campo de investigación en el seno de la educación literaria.

Asimismo, el panorama de la LIJ en cuanto a su presencia en los currículos educativos de las diferentes etapas ha mejorado considerablemente respecto a etapas anteriores, al menos en lo que a la escolarización obligatoria se refiere, educación infantil, primaria, secundaria e incluso bachillerato, en las que figura con destacada presencia; sin embargo, este protagonismo se diluye si observamos su escasa aparición en el ámbito universitario. Algo curioso cuanto menos en determinadas titulaciones cuyo perfil se

encuentra directamente relacionado con su enseñanza, como es el graduado en magisterio, ya sea en educación infantil o primaria, pues si al maestro le corresponde propiciar en sus discentes el contacto activo con la literatura infantil y juvenil, o el futuro profesorado de literatura y de lengua de educación secundaria y bachillerato parece más que evidente pensar que deben poseer una formación específica en ésta.

Algunas consideraciones sobre el trayecto histórico de la literatura infantil y juvenil

Aproximadamente treinta años han transcurrido desde la petición de Medina (1980), y posteriormente de García Padrino (1987), incluida en su comunicación presentada en el simposio «Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura española» en la Universidad Complutense de Madrid, organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, en torno a la necesidad de inclusión de la literatura infantil como materia en los planes de estudio de la formación del profesorado, según documenta Llorens (2000). Y poco más de dos décadas después desde la publicación de Cervera (1991, p. 59) de un artículo en la revista CLIJ en el que recogía las conclusiones del I Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura.

La primera de éstas aludía a la necesidad de extensión de la formación didáctica del profesorado de lengua y literatura de todos los niveles educativos, así como la imperiosa exigencia del fomento de la investigación en esta línea. La segunda conclusión, de la recién constituida *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL), reflejaba la asunción de la petición de sus miembros y la consiguiente puesta en funcionamiento de los mecanismos necesarios para la implantación de la literatura como materia obligatoria para todo el alumnado de las escuelas universitarias de formación de profesorado y la implantación de esta asignatura en todos los departamentos de didáctica de la lengua y la literatura.

En este sentido, Cerrillo (1990, p. 11) ha descrito a la perfección las características de la relación entre la literatura infantil y la universidad como «la historia de lo que no se ha hecho y de lo que habría que hacer». Con el objeto de reflexionar en torno a esta aseveración, este estudioso revisa los planes de estudio de 52 escuelas de magisterio de España vigentes en el momento de redacción de su trabajo y constata cómo la literatura infantil aparece como asignatura obligatoria en sólo ocho centros; seis de los cuales corresponden a estudiantes de la titulación de filología, uno para el alumnado de filología y preescolar y en uno para los de preescolar. Como asignatura optativa figura en 14 centros de acuerdo con la siguiente distribución: en seis para cualquier especialidad, en cuatro para discentes de filología y preescolar, en dos para los de filología, en uno para filología y sociales y en uno para preescolar.

En este último caso al estudiante se le ofrece la opción de seleccionar la asignatura entre una oferta que oscila entre 4 y 15 materias más, por lo que de ninguna manera

queda garantizada su presencia en el currículo. Finalmente, en el resto de centros no puede apreciarse su presencia, ni tan siquiera bajo la posibilidad de la optatividad anteriormente mencionada (Cerrillo, 1990, pp. 11-21).

Por su parte, Moreno y Sánchez Vera (2000, pp. 19-23) esbozan la evolución de la inclusión de la literatura infantil en el currículo en torno a dos grandes etapas; la primera, a la que acabamos de aludir en párrafos anteriores, comprendería desde 1967 hasta 1991 y una segunda englobaría el periodo 1991-1997. Asimismo, el primer ciclo se subdividiría en tres fases:

1. El momento de *consideración*, coincidente con el plan de 1967.
2. El momento de *implantación* propiamente dicho de los planes de 1971, cuya principal novedad radica en la inclusión de la materia.
3. La *transición* hacia los planes de 1991.

En el momento denominado de *consideración* los estudios de literatura infantil se ligan a la didáctica de la literatura en el segundo año del plan de 1967 y determinan dos notas esenciales que marcarán los estudios posteriores: la destacada orientación hacia la vertiente educativa y la adquisición conjunta de la competencia lectora y literaria. Si bien al inicio únicamente constituye un tema dentro de la materia, con posterioridad caracterizará las primeras asignaturas de LIJ del plan siguiente.

Más tarde, en el periodo de *implantación*, se establecerá progresivamente como materia en todas las universidades españolas bajo el nombre genérico de *literatura infantil* para comprender toda la *literatura infantil y juvenil*.

Sin embargo, las grandes modificaciones proceden del momento de transición, en el que empieza a gestarse la reforma de los planes de estudio y se inician los nuevos programas de tercer ciclo, en los que diferentes universidades incluyen entre sus asignaturas de doctorado cursos de literatura infantil y juvenil.

Desde el plan de 1991, la literatura infantil figura como materia troncal en la titulación de magisterio en la especialidad de educación infantil, con el descriptor *Literatura infantil y su didáctica*. En la mayoría de centros figura vinculada al área de didáctica de la lengua y la literatura o bien se comparte con el área de filología correspondiente.

El estudio de Moreno y Sánchez Vera (2000, pp. 19-23) revisa 147 planes de estudio de magisterio de diferentes especialidades: 38 planes de educación infantil, 32 de educación primaria, 27 de lengua extranjera, 24 de educación musical y 26 de educación física. De éstos computan para sus cálculos únicamente aquellas asignaturas con adscripción al área de didáctica de la lengua y la literatura o a las diferentes áreas de filología –española, catalana, inglesa o francesa–, por considerarlas afines, y las asignaturas orientadas totalmente a la literatura infantil, por lo que se excluyen materias pertenecientes a otros ámbitos de conocimiento y aquellas que sólo incluyen parcialmente la literatura infantil en el descriptor. Las conclusiones más relevantes extraídas después de la recogida minuciosa de información serían las siguientes:

fundamentalmente de las especialidades de educación infantil, primaria y lengua extranjera.

Gran número de universidades españolas, aunque no todas, ha incrementado el número de créditos de la troncal de educación infantil mediante créditos obligatorios.

Distintas universidades incluyen en sus planes de estudio materias que estudian la literatura infantil en otras lenguas, ya sean extranjeras o españolas.

La adscripción general es el área de didáctica de la lengua y la literatura, a pesar de que también figura con frecuencia en el ámbito de conocimiento de la filología y, en escasos casos, en áreas de plástica, música o expresión corporal.

El número de créditos oscila entre dos y ocho, por lo que la media se ubica aproximadamente en torno a los 4,5 créditos que ostenta, por ejemplo, la Universidad de Valencia.

El carácter general de la asignatura es cuatrimestral.

Prevalecen las optativas (80%) en detrimento de las obligatorias (20%). El número más destacado de asignaturas obligatorias procede de la especialidad de lengua extranjera.

La asignatura denominada *Literatura infantil* convive con otras más o menos afines, como *Literatura juvenil*, como ampliación y complemento.

En lo referente al segundo ciclo, los autores analizan el 85% de los planes de filología hispánica y psicopedagogía, consultados el 83% de universidades españolas, y cifran la presencia de la materia en una única asignatura en la Universidad de Cádiz en la licenciatura de psicopedagogía, denominada *Literatura de la adolescencia y la juventud* e impartida desde el curso 1994-1995 como optativa del plan.

Las posibilidades se incrementan en el tercer ciclo, porque desde 1989 diferentes universidades ofrecen cursos de literatura infantil y juvenil en el seno de programas de doctorado de educación o de didáctica de la lengua y la literatura. Como muestra, en el bienio 2000-2002 se ofrecieron entre otros cursos de tercer ciclo los siguientes: *Didáctica de la literatura infantil I y II* (Burgos), *Fuentes para el estudio de la literatura infantil y Literatura infantil: cuestiones candentes sobre una materia en auge* (Cádiz); *Teoría y crítica de la literatura infantil* (Cantabria); *Libros y literatura para niños y jóvenes en la enseñanza del lenguaje* (Complutense de Madrid); *Fantasía y realidad en la literatura infantil. Los límites de la imaginación; folclore infantil y La poesía infantil* (Murcia); *Narrativa juvenil en la educación obligatoria* (Valencia); *y Literatura infantil gallega* (La Coruña), (Moreno y Sánchez Vera, 2000, p. 18).

En los últimos tiempos, la situación no ha variado sustancialmente en lo referente al primer ciclo, aunque sí puede detectarse un considerable incremento en cuanto su presencia en másteres, posgrados, cursos de formación continua, cursos de verano y otros de semejantes características y estudios de tercer ciclo, con el incremento de tesis doctorales, DEA y trabajos de investigación defendidos en esta línea (Etxaniz, 2008; Roig y otros, 2008).

La recopilación cronológica ofrecida nos permite constatar el destacado crecimiento

de la literatura infantil y juvenil en lo que a programas de máster, posgrados y cursos de formación continua se refiere. Por una parte, puede apreciarse el incremento de cursos de este tipo desde el año 2004 al 2007, además de la consolidación de determinados títulos y repetición de ediciones de acuerdo con las necesidades del contexto en el que se han generado. Sin embargo, pese a todos estos relevantes avances, que en definitiva describen el aumento de la consideración de la necesidad de la literatura infantil y su inclusión en programas de doctorado, aún se detecta la marcada carencia de cursos únicamente dirigidos al estudio de la literatura infantil y juvenil como para poder hablar de cambios verdaderamente significativos.

El plan de estudios de la Universidad de Valencia

La presencia de la literatura en los nuevos planes de magisterio de la Universidad de Valencia responde a un perfecto equilibrio entre los grados de infantil y primaria. La configuración del plan de estudios contempla la necesidad de la formación literaria del futuro maestro o maestra de las dos etapas educativas en las que podrá impartir docencia, educación infantil y primaria, mediante la inclusión en segundo curso de la asignatura *Formación literaria en el aula de educación infantil* y *Formación literaria para maestros*, pertenecientes en ambos casos al módulo de *Formación didáctica y disciplinar* y correspondiente al grado de magisterio en educación infantil y en educación primaria respectivamente.

En contraste con las ostensibles diferencias entre las distintas especialidades de la diplomatura en magisterio, en la actualidad en extinción, en lo referente a la representación de la literatura en los diferentes planes estos dos grados confieren además el mismo tratamiento a la asignatura, ya que en ambas, al contemplarse dentro del módulo de *Formación didáctica y disciplinar*, presenta un marcado carácter formativo, considerado como indispensable, ante la imposibilidad de finalizar la titulación sin haberla cursado. Recordamos en este sentido que las especialidades de magisterio de educación especial y de audición y lenguaje no planteaban ni una sola materia específica en torno a la literatura, ya fuera de carácter troncal u obligatorio, por lo que el estudiante que no lo deseara podía perfectamente acabar sus estudios sin haber cursado ningún asignatura centrada en la enseñanza de la literatura.

En el resto de especialidades, con la excepción del diplomado en magisterio en educación infantil, la situación mejoraba gracias a la asignatura de *Lengua y literatura y su didáctica*, con diferentes créditos para cada una de las titulaciones; 12 en educación primaria y 9 en el resto de especialidades, educación musical, educación física y lengua extranjera. La perfecta conjunción de la lengua y la literatura planteada en una sola asignatura se disolvía rápidamente ante el examen de objetivos y contenidos diseñados para cada una, porque la marcada preeminencia de la lengua sobre la literatura determinaba la distribución del número total de créditos en dos partes claramente descompensadas en detrimento de la literatura.

La escasez de créditos troncales y obligatorios pertenecientes al área de didáctica de

la literatura resultaba francamente descorazonadora en la titulación de magisterio. Desde criterios numéricos, el menor porcentaje de créditos del área en cada una de las especialidades en relación con el marco total de horas lectivas concedidas lo ostentaba, la asignatura de literatura infantil. Ésta se encuentra restringida a una única materia, concebida con carácter troncal para una sola de las especialidades de magisterio, educación infantil y, por tanto, impartida por una sola escuela universitaria en el caso de la Universidad de Valencia, situación por otro lado común en gran parte de las universidades españolas.

Además, este panorama descrito no responde al motivo de la exclusión de la materia en la especialidad de primaria, tal como diferentes investigadores han señalado reiteradamente (Cerrillo, 1990; García Padrino, 1993; Sánchez Corral, 1995). Recordamos en este sentido las reveladoras palabras de Sánchez Corral (1995, p. 120):

> *La situación generada es, a todas luces, absurda e incomprensible: ¿cómo explicar –por supuesto, desde razones estrictamente académicas– que la literatura infantil termine a los 6 años?; ¿acaso no resulta incomprensible el que haya que relegar la lectura creativa justo en el momento en que el niño domina los mecanismos simbólicos de la lectura?; ¿qué hacer entonces desde el punto de vista del lenguaje estético, con los niños de 6 a 12 años, si sus profesores, a causa de las carencias curriculares, no saben nada de este lenguaje estético?*

Por tanto, si el alumnado de la diplomatura de magisterio deseaba ampliar su horizonte cognoscitivo sobre los textos literarios destinados a niños y jóvenes, sus posibilidades didácticas o la puesta en práctica de actividades dirigidas al goce estético de la literatura, debía estudiar la oferta académica de la titulación de educación infantil y matricularse de la asignatura troncal de *Literatura infantil* como asignatura optativa, no ofrecida en su plan de estudios o, en el mejor de los casos, decidirse por una asignatura optativa del área. En la escuela de magisterio Ausiàs March –en la actualidad Facultad de Magisterio–, por ejemplo, a partir de asignaturas como *Literatura de transmisión oral y lenguaje literario*, optativa para las diferentes titulaciones, pero no común en el resto de universidades del Estado.

No obstante, para valorar con eficacia la viabilidad real de la posibilidad de matriculación en la mencionada *Literatura infantil*, pensemos en el número máximo de estudiantes permitidos por clase de la asignatura, cubierto generalmente con los propios de la promoción anual de curso y superado con aquellos con la asignatura pendiente.

Frente a esta compleja conjunción de probabilidades que excluía a gran número de estudiantes de la mera consideración de la elección de una asignatura troncal de otra titulación como posible optativa o incluso libre configuración en su expediente, el alumno de cualquiera de los dos grados de magisterio tiene garantizado el estudio de la literatura a través de la asignatura de *Formación literaria* [...]. Además, también en cuarto curso se ha diseñado, en el seno del mismo módulo, la asignatura *La planificación de la lengua y la literatura en la educación infantil* y *La planificación de la lengua y la literatura en la educación primaria*, de 4,5 créditos en ambos casos.

Por este motivo podemos afirmar que frente a las diplomaturas de magisterio en los nuevos grados de la Universidad de Valencia, se ha concedido un mayor protagonismo a la literatura en la formación del maestro. Esta relevancia se marca en primer lugar desde el reconocimiento de la necesidad de una formación literaria específica del maestro mediante la creación de una asignatura centrada en ésta; en segundo lugar, desde la consideración igualitaria en cuanto a la inserción de la materia en ambas titulaciones; y, finalmente, desde su concepción como materia formativa básica para cualquier docente y, por tanto, su caracterización como necesaria para la obtención del título.

En este sentido, resulta evidente el progreso frente a las desigualdades manifiestas entre las especialidades de magisterio de los antiguos planes y la superación de las obvias incoherencias en referencia al tratamiento de la materia en función de la titulación. El reconocimiento de esta leve mejora no elimina el planteamiento de otra serie de interrogantes y dudas.

Por ejemplo, una cuestión e interrogante clave debería de ser ¿qué ha de saber, saber cómo se hace, dónde buscar la información, qué y cómo seleccionar unas obras respecto a la literatura dirigida a los niños y los adolescentes un futuro docente, sea de educación infantil, primaria, secundaria o bachillerato para realizar una tarea correcta como mediador de lecturas? Sabemos que el reto no es nada fácil y está repleto de obstáculos por el camino. Se trata de una tarea compleja. Y no olvidemos, tampoco, que no hay unanimidad para poder determinar qué aspectos metodológicos, conceptuales, actitudinales, psicológicos, históricos o de contexto deben formar parte de la enseñanza de los futuros maestros y profesores en la materia. Todas estas y otras preguntas con sus posibles respuestas se producen y abonan un campo de discusión fértil, pero intrincada y de candente actualidad. Pensamos que se trata de uno de los nuevos desafíos que debe enfrentar y reflexionar nuestra área (Silva Díaz, 2001*a* y 2001*b*; Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2005; Deleuze, 2009; Lluch, 2010; Díaz-Plaja y Prats, 2013; Ibarra y Ballester, 2013; Sotomayor, 2013; Colomer y Munita, 2013; Tabernero, 2013; García-Raffi, 2014).

En el capítulo que sigue, «La planificación curricular para la formación literaria y lectora», en el apartado en el que tratamos los contenidos realizaremos una retrospección de los bloques y la descripción de los contenidos de formación lectora y literaria, y en consecuencia de la LIJ de diversas materias que se imparten en la formación de los futuros docentes e investigadores en didácticas específicas en la Universidad de Valencia, tanto en algunos grados (como acabamos de comentar) como en algunos másteres (como veremos). Las preguntas pertinentes a raíz del análisis que hemos sugerido en los dos capítulos de la situación que ocupa la formación literaria y en especial la LIJ tanto en los grados de magisterio de educación infantil y primaria como en el máster universitario en profesor o profesora en educación o como en el máster de investigación y doctorado de didácticas específicas son, sin duda: ¿resulta coherente con los principios conceptuales y metodológicos desarrollados en los diseños curriculares base de infantil y primaria la formulación de una única asignatura para garantizar la formación literaria del maestro? ¿Y, consecuentemente, permite el número de créditos ECTS asignados a la materia

conseguirlos? ¿es adecuado el perfil investigador de un profesor de cualquier nivel educativo en lo referente a la educación literaria y específicamente en la LIJ? ¿Resulta entonces, suficiente el número de créditos, las competencias y los paradigmas metodológicos destinados a la formación literaria en los nuevos másteres para los futuros docentes? Si bien observamos una leve mejora de la situación en referencia a la consideración de la educación literaria en la formación del profesorado, pensamos que aún queda un largo camino por recorrer. Así pues, y a pesar de las mejoras en todos los niveles y parámetros metodológicos, no podemos considerarnos todavía satisfechos. Como también nos impele a preguntarnos sobre el lugar de la literatura infantil y juvenil en este nuevo diseño curricular: ¿nos encontramos ante un nuevo retroceso en la compleja relación entre la literatura infantil y la universidad?

El comentario de textos

El comentario constituye un ejercicio orientado a plasmar por escrito o de forma oral todas las claves que permiten la comprensión plena de un texto sea literario o no. De la vitalidad del comentario de textos da fe la ingente cantidad de situaciones en las que aparece como procedimiento de referencia en las aulas.

En esencia, se trata de un método que puede ayudar en la adquisición y en el desarrollo de la competencia lectora y literaria del estudiante. Representa una metodología de análisis e interpretación de textos a través de la que se intenta descubrir y precisar el sentido y las características de la expresión, además de mostrar la inseparable vinculación entre el contenido y la forma y efectuar una valoración crítica. Por tanto, supone una forma de leer, de las muchas posibles. Un lector interpreta y sugiere el sentido y el significado de un texto, y después produce otro texto para explicarlo.

Como método didáctico el origen de su empleo puede datarse en Francia a finales del siglo xix por algunos profesores de literatura exhaustos por una parte y por otra preocupados por las deficiencias de la enseñanza historicista de la materia. Algunos años después este sistema se introduce en Inglaterra, concretamente en 1915, con el libro *How the French Boy Learns to Write* de Walter Brown.

En cuanto al uso del comentario de textos en Francia, si bien no producirá efectos inmediatos sí que pueden constatarse los efectos prácticos de esta nueva metodología después, reflejados en un nivel de expresión totalmente envidiable. Además, debemos apuntar que esta metodología no suponía en modo alguno el olvido sistemático de otras posibilidades, sino que esta técnica didáctica se nutría de otros mecanismos muy interesantes como el conocimiento práctico de sus grandes escritores, la técnica de la composición y la imitación. En otros términos podemos afirmar que el estudio de la literatura no se restringía a la aplicación de una única técnica, sino que se planteaba siempre en torno a la obra, a partir de la conexión directa con el texto.

A partir del desarrollo de la teoría y la crítica literarias, de la historia de la literatura y la didáctica de las lenguas surgen, a partir de la década de los cuarenta, nuevos métodos

de comentario de texto. Como muestra podemos registrar diferentes posibilidades, de las cuales quizás una de las que más éxito ha tenido es el de Pouget (1952); de hecho, debido a su posible influencia fue introducido en España en la década siguiente.

Si bien la necesidad de complementar el estudio de la literatura con la lectura no resulta una novedad, pues ya había sido apuntada por Menéndez Pelayo a principios de siglo, no será hasta el año 1957, con la publicación del conocidísimo manual *Cómo se comenta un texto literario*, de Correa y Lázaro Carreter, cuando se producirá una profunda renovación pedagógica de la enseñanza literaria en la península. A partir de esta metamorfosis didáctica, en las décadas posteriores se introducen de forma progresiva nuevas propuestas para esta metodología. Para un amplio repaso del comentario de textos en el estudio de la literatura pueden consultarse, entre otros, las aportaciones de Marín (1989), Ballester (1999), López Río (2009), Cuenca (2009), Devís Arbona y López Río (2009) o López Río (2012).

Recorreremos a continuación de forma sintética los diversos modelos de análisis derivados de las corrientes de la teoría y la crítica literarias que más éxito han tenido. Sin duda alguna, comenzaremos nuestro trayecto por el más que conocido manual de Correa y Lázaro Carreter debido a su extraordinaria acogida entre el estamento docente de la materia, reflejada a través de más de una cuarentena de ediciones de la obra. De acuerdo con estos autores las fases de realización consisten en:

1. La lectura atenta del texto.
2. La localización.
3. La determinación del tema.
4. La determinación de la estructura.
5. El análisis de la forma partiendo del tema.
6. La conclusión.

De acuerdo con Marín (1989, p. 410) en este planteamiento «gravita tanto la tradición francesa (son muchos los contactos con Pouget y con Thoroval) como la estilística».

A grandes rasgos, podemos afirmar que la contribución de Correa y Lázaro Carreter supone una propuesta muy innovadora desde diferentes ópticas, cuyo objetivo esencial estribaba en aproximar al docente y al alumnado al texto. Por otra parte, el énfasis conferido a la noción de tema, según Salvador (1988, p. 56), «mantiene hoy su validez a la luz de los trabajos de la lingüística textual (Van Dijk), que consideran el tema del texto como principio explicable en términos de coherencia textual. No tiene lugar así, sin embargo, con la atención a las relaciones contextuales, que resulta bien migrada y reducida a un simple factor preliminar».

Entre otras contribuciones destacadas, el libro nos ofrece un atractivo programa respecto a la forma de llegar al conocimiento de la literatura, basado esencialmente en dos procedimientos:

En *extensión*, mediante la lectura de obras.

En *profundidad*, mediante el comentario de textos.

Como también delinea con precisión dos objetivos primordiales del comentario:

Fijar con precisión lo que dice el texto.
Explicar cómo lo dice.

De la conjunción de ambos aspectos se desprende el tratamiento del fondo y la forma como entidades inseparables.

A finales de los años sesenta gozó de una notable aceptación, sobre todo en el nivel universitario, el método de las profesoras Lacau y Rosetti, publicado en tres volúmenes entre 1962 y 1973, en el que se recogen aportaciones del estructuralismo y de la semiótica. Según estas investigadoras, el texto literario constituye un mensaje que presenta una determinada estructura, cuyos componentes obedecen a una estrecha interrelación y responden a una situación comunicativa.

De acuerdo con este planteamiento, corresponde al análisis textual considerar quién es el hablante o emisor del texto (autor, narrador), el oyente o el receptor (lector), el referente (la realidad representada en el mundo de ficción creado por el autor), el código y los recursos desde los que se organiza el texto (disposición externa: partes, capítulos, etc.; estructura; maneras de composición: narración, descripción, exposición, diálogo; recursos lingüísticos, etc.). El comentario finaliza con una reflexión sobre el sentido global del texto.

A través de esta breve presentación, podemos deducir sin temor a equivocarnos su excesiva direccionalidad hacia la narrativa, género que parece presidir el enfoque de este método. Como también, y a diferencia de la propuesta de Correa y Lázaro Carreter, debemos constatar la clara preeminencia atribuida al contenido respecto a la forma en la propuesta de estas autoras.

Otro modelo relevante procede de Díez Borque (1977), autor que, entre otras aportaciones relevantes, efectúa un reconocimiento explícito de la creatividad del comentarista y organiza su contribución en cinco etapas, de las que avanza una para la resolución de las dudas de la comprensión del texto:

1. Etapa externa: situación del texto en su marco y caracterización global (conocimiento del autor, título, género…).
2. Análisis del contenido (actitud, punto de vista, implicación del autor en el texto; argumento, asunto, tono; estructura del contenido; tema e idea central).
3. Análisisde la forma (plan fónico-fonológico-prosodemático, con especial incidencia en la métrica; plan morfosintáctico, con atención a las categorías gramaticales dominantes, orden y figuras retóricas de este nivel; plan semántico, con una amplia especificación de los cambios semánticos representados por tropos y figuras retóricas.
4. El texto como comunicación literaria (funciones del lenguaje, relación autor-lector) en la sociedad: relación-obra-autor-sociedad, texto literario-público, estructura literaria- estructura social.
5. Conclusión y crítica personal.

Si bien la exhaustiva enumeración de las partes puede resultar en algún momento excesivamente prolija y, desde esta óptica, confusa, a grandes rasgos, el método brinda grandes posibilidades y su utilidad se verifica de forma inmediata a partir de la lectura de los ejemplos de textos que propone.

Un modelo interesante por su sentido integrador lo encontramos en la contribución de Sobejano (1973), que se realiza en tres etapas:

1. La receptiva o de información.
2. La perceptiva o de interpretación.
3. La conceptiva o de valoración.

La primera engloba la fijación del texto, la comprensión del sentido y la posición en el conjunto de la obra en la que está integrado; la segunda alude al descubrimiento de la actitud y del tema en la estructura y en el lenguaje de la obra; y, por último, la tercera atiende al descubrimiento del sentido simbólico, historicosocial del texto.

El punto de partida del modelo de Sobejano se fundamenta en un principio básico: las tareas que el lector realiza a la hora de afrontar la lectura de una obra. Así, el lector efectúa tres cometidos esenciales: recibe, percibe y concibe al enfrentarse a un texto. En primer lugar, recibe del autor un mensaje estructurado como forma para esta finalidad; en segundo lugar, percibe la actitud, el tema, la estructura y el lenguaje del texto; y, por último, concibe la esencia simbólica, la función histórica y su valor poético.

Por su parte, el modelo de Marcos Marín (1977) se concibe de acuerdo con siete etapas diferenciadas. Según este investigador, su diseño responde a dos parámetros esenciales; en primer lugar, la asunción como punto de partida de la voluntad de ofrecer una ampliación de los otros métodos; y en segundo, el rechazo de la diferenciación entre comentario literario y comentario lingüístico, postura que compartimos totalmente. No obstante, pese a la defensa de la ausencia de distinciones entre ambos comentarios, sí que subraya la necesidad de reconocer una cierta autonomía metodológica entre las dos materias.

En cuanto a las fases del método de Marcos Marín, registramos las siguientes:

1. Plan fonológico, dividido en dos partes, por una parte la fonemática (comparación de los fonemas del texto con el sistema fonológico de la lengua, estudio dialectal social y geográfico) y, por otra, la prosodemática (análisis de los elementos suprasegmentales como el acento y la entonación).
2. Plan morfológico, análisis de los fenómenos morfológicos más destacables.
3. Plan sintáctico, en el que pueden adoptarse dos puntos de vista, el descriptivo (relacionando los periodos, sintagmas…) o el explicativo (dentro del marco de la gramática generativa, por ejemplo se desentrañarían las reglas de generación de las oraciones del texto, las transformaciones aplicadas y la orden de su aplicación).
4. Plan conectivo sintáctico-semántico. Según el autor, habría que optar entre dos extremos, la semántica generativa o la gramática del texto, con la relación entre análisis componencial y construcciones oracionales.

5. Plan léxico, análisis y clasificación de los campos léxicos, a partir de la búsqueda de la relación con la morfología y la sintaxis.
6. Plan semántico, desde el que puede determinarse el asunto y el foco, aplicar la teoría de la presuposición y profundizar, a partir del texto, en problemas de representación semántica, pero también puede preferirse relacionar este punto con el anterior y, desde esta perspectiva, estudiar los campos semánticos.
7. Plan de integración, se desprende de la síntesis de todos los planes analizados, pero también puede suponer las conclusiones obtenidas desde un solo plan, surgidas por su importancia en el texto.

Más adelante, los nuevos enfoques comunicativos en la enseñanza (no sólo de las lenguas) reconocen, sobre todo desde la publicación de la LOGSE, la consideración del comentario de texto como una actividad no accesoria sino fundamental en la educación literaria y lingüística, por la aceptación tanto del hecho textual como paradigma de intervención académica y del texto como unidad comunicativa como de la textualidad como modelo de aproximación a la realidad discursiva.

Ninguno de estos métodos resulta infalible, pues cada uno muestra ventajas sobre otros, pero todos, de un modo u otro, presentan carencias. Desde nuestra perspectiva, cada texto necesita un tipo de comentario y unas estrategias de análisis diferentes, pero como explica Díez Borque (1985, p. 23): «No se me escapa que los resultados del comentario de textos dependen en buena medida de la agudeza, perspicacia, conocimientos y aptitud para los valores del comentarista. Pero sí pienso que es posible seguir un orden en el comentario, servirse del salvavidas de un método y a partir de unos principios generales para aplicar a cualquier texto».

Naturalmente la receta mágica no existe. No obstante, sí que podemos observar un esquema mínimo, muy útil, para enfrentarnos con unas claras posibilidades de éxito a la compleja tarea del análisis y la explicación de un texto. Además, y de forma progresiva con la práctica, cada texto nos sugerirá la estrategia más idónea.

En definitiva, desde una perspectiva u otra, el comentario supone un conjunto de herramientas teóricas y aplicadas, útiles para enfrentarse con cualquier tipo de texto. Por nuestra parte, no acabamos de comprender aquella separación tan diáfana que muchos se afanan en distinguir entre el comentario lingüístico y el comentario literario. Ya afirmaba Jakobson que tanto un lingüista que esté sordo ante los problemas de la función poética del lenguaje como un estudioso de la literatura indiferente a los problemas lingüísticos son anacronismos flagrantes. Los mecanismos de análisis y de producción entran dentro de los mismos parámetros.

No obstante, el comentario de texto no significa la gran panacea que puede solucionar todos los problemas de la enseñanza literaria y lingüística. De hecho, nunca lo ha sido. Si se desea partir de unas mínimas garantías de éxito o conseguirlas al finalizar el proceso, resulta esencial sistematizar las condiciones en las que es posible afrontarlo. Nos referimos a la imposibilidad de olvidar la importancia de los factores contextuales, puesto que el comentario se dirige a un alumno con un contexto determinado.

Por este motivo, se comprende la relevancia de buscar y seleccionar un texto adecuado al interés del lector. Con la elección del término adecuación, en este contexto nos referimos a la coherencia entre las estructuras psicológicas, vivenciales y mentales del estudiante y el texto propuesto para el análisis. Como también, en otros términos, aludimos a la trascendencia de optar por un texto no solamente del gusto del docente sino también, y sobre todo, que despierte el interés del discente por desvelar el sentido de aquel texto.

En relación directa con estas premisas, pero sobre todo guiado por el firme propósito de suscitar la fascinación del alumno por desentrañar el significado último de un texto, el comentario supone una práctica textual y discursiva de considerables posibilidades para la educación literaria, puesto que representa una notable herramienta para la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa y, en consecuencia, de la literaria. Su gran potencial didáctico nos brinda extraordinarias opciones para la construcción de interpretaciones críticas y reflexivas de la realidad de cada día.

El objetivo último del comentarista reside en buscar y dar sentido a las estrategias puestas en juego por cada texto al que se enfrenta. Así pues, en el seno de esta finalidad radica el rechazo inmediato de cualquier tipo de aplicación automática, por definición lógicamente absurda, ya que el hecho literario comporta tal complejidad que nos conduciría inexorablemente al fracaso.

Por tanto, desde estas páginas también nos gustaría reivindicar el valor del componente creativo del comentario, dado que implica un ejercicio de conocimiento del texto, pero también del autor y del mundo, y sobre todo de los complejos mecanismos del lenguaje de los seres humanos.

Fundamental resulta la interrelación entre la teoría y la práctica y, por tanto, no podemos olvidar la importancia de la producción textual. Este triple enlace puede ayudar a mejorar la producción de cualquier tipología de textos. Estamos convencidos de la complementación entre estos tres aspectos: análisis, reflexión y producción. Hay que buscar textos adecuados a los intereses del lector.

El comentario de texto constituye un ejercicio o una de las metodologías más empleadas en las aulas de cualquier nivel educativo, pues figura de una manera o de otra en los distintos niveles escolares (primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, enseñanza de adultos, la universidad), así como en cualquier disciplina o área de conocimiento. De ahí que podamos citar centenares de manuales que intentan ayudar en esta tarea. Entre las razones de esta elevada frecuencia destacamos su capacidad para permitirnos plasmar las claves que ayudan a la comprensión plena de un texto y su amplitud de ámbito de uso, como por ejemplo en el estamento académico, literario, científico, político, administrativo o periodístico.

No obstante, en determinadas disciplinas el comentario de texto ha padecido un abuso de utilización que ha conducido al alumnado a confundir su uso con la finalidad de la materia, esto es, ha provocado su percepción como una asignatura del currículo, en lugar de una de las metodologías con mayor potencial didáctico y transversal a las diferentes áreas.

En el fondo, el comentario de textos materializa una lectura atenta y crítica donde la colaboración del lector adquiere un papel esencial. Representa una actividad didáctica que fomenta la creatividad y la subjetividad inherentes al ser humano, ya que cada comentarista aporta su experiencia discursiva. Un ciudadano crítico debe ser capaz de analizar, interpretar y criticar las informaciones que recibe y una de las misiones de la escuela radica en dotar a los futuros ciudadanos de los instrumentos necesarios para asumir y participar en esta sociedad. El fomento de buenas prácticas de comentario de textos puede suponer la educación de oyentes, de lectores y de espectadores, es decir, de ciudadanos competentes y críticos (Tusón y Vera, 2009; López Río, 2009 y 2012, Cuenca, 2009).

El comentario se compone de un conjunto de herramientas teóricas y aplicadas, útiles para enfrentarse con cualquier tipo de texto. Pensamos que se requiere una fundamentación teórica y metodológica para ponerla en práctica en el análisis textual, es decir, conjuga la necesidad de integrar la teoría y la praxis del comentario, así como la praxis discursiva. La teorización establece la posibilidad de contribuir a la mejora de nuestros análisis, nos abre nuevos horizontes y nos proporciona un útil metalenguaje para aplicar al texto al que nos enfrentamos, como apunta Reis (1981, p. 137): «En efecto, no nos parece legítimo, de ninguna manera, aspirar al manejo consciente de cualquier proceso de lectura crítica si anteriormente no se ha llevado a término una reflexión, en términos teóricos, sobre el objeto de lectura».

Y no debemos olvidar, pese a que en ocasiones pueda parecer que se difumina entre las urgencias de las programaciones de aula y el cumplimiento de los temarios, que la enseñanza de la literatura debe ayudarnos a profundizar en nuestra capacidad y sensibilidad estética y reflexiva ante cualquier producto o texto artístico, en este caso literario, pero sobre todo convertir al alumno en un lector competente. En el fondo éste es uno de los objetivos primordiales de la formación literaria. Una lectura atenta de las realidades discursivas y textuales del fenómeno literario.

---

20. «Lev Tolstoi, espejo de la revolución rusa». Artículo elaborado por Lenin en septiembre de 1908 y publicado en *Proletario*, extraído del folleto «V. Í. Lenin, Sobre la religión», elaborado por el Instituto Marx-Engels-Lenin de Moscú y reproducido en su integridad por la Editorial Problemas (Buenos Aires, Argentina) en 1945.

21. En los últimos informes PISA, en el aspecto que ahora nos interesa, la competencia lectora, España queda situada en la parte más baja de los estados de la OCDE.

22. Algunos de los criterios que han de guiar la selección de lecturas son, sin duda, la valoración de la calidad del libro, obras representativas de los modelos y referentes culturales adecuados a los objetivos y contenidos o la adaptación a la competencia del lector, entre otros muchos más. Existe en los últimos años una extensa bibliografía sobre selecciones de obras literarias para los diversos niveles educativos. Citamos aquí una pequeña muestra: García Padrino (1999), Baesch (2002); Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002 y 2005), Hall y Coles (2002), Colomer (2002 y 2008), Manresa (2007), Solé (2008), Lluch (2010), FGSR (2012) o la consulta de organismos como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Fundació Bromera para el fomento de la lectura, el Servicio de Orientación de Lectura-SOL, la Associació de Mestres Rosa Sensat o el Centro Virtual Cervantes, entre otros.

4

La planificación curricular para la formación literaria y lectora

Un esbozo

La calidad de la enseñanza universitaria, como también la de los niveles no-universitarios, debe representar un objetivo fundamental, no tanto por su valor durante un dilatado periodo cronológico (e incluso hasta nuestros días) de reivindicación social sino, sobre todo, porque supone un requisito necesario e indispensable para el desarrollo de la sociedad.

Resulta evidente que el equilibrio entre la adecuación de los objetivos de la enseñanza y su repercusión real en el pensamiento y en la adquisición de conocimientos de los alumnos requiere una planificación coherente de la enseñanza, de acuerdo con las bases que en la actualidad implican un mayor grado de fiabilidad. El currículo que presentamos se articula a partir del criterio esencial de incorporar las aportaciones procedentes de otros momentos históricos que, sin embargo, siguen vigentes, junto a la inclusión de toda aquella contribución del presente cuyas características conlleven intervenciones provechosas, sugerentes e innovadoras.

El currículo consta de las siguientes partes:

Modelo curricular.
Competencias, objetivos generales y específicos.
Contenidos.
Metodología.
Criterios de evaluación.

Modelo curricular

El primer paso en el diseño de cualquier currículo radica en delimitar nuestra concepción del término, pues el uso generalizado de esta acepción ha desplazado a denominaciones como «planificación» o «programación», empleadas hasta hace unos años, si bien con referentes más concretos, y todavía visibles en determinadas publicaciones.

El origen del currículo actual se encuentra en los trabajos de Lundgren y de Bobbit, fechados en torno a 1920. No obstante, procede de Tyler la contribución esencial, cuando en 1949 publicó *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pues a partir de las líneas señaladas por Bobbit, diseñó las bases de los planteamientos actuales. La formulación de un conjunto de interrogantes efectuada por Tyler (1973) no sólo apuntaba los principales componentes del currículo, sino que diseñaba una serie de

propuestas de indudable interés en nuestros días. Sintetizamos los puntos clave en el cuadro 7.

Por otra parte, se ha señalado que el currículo debe supeditarse a las finalidades generales de la educación y que debe traducirse en metas, competencias y objetivos definidos con claridad. En palabras de Stenhouse (2005, p. 26): «Un currículo es una tentativa de comunicar los principios y características esenciales de un propósito educativo, de tal manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser traducido efectivamente en la práctica».

En este sentido, el concepto de *currículo* comprende tres aspectos:

1. La organización por parte de la sociedad de un conjunto de prácticas culturales en un momento histórico concreto.
2. La elaboración de los objetivos, de los contenidos, de la metodología, de la secuenciación y de los criterios de evaluación.
3. práctica docente.

Cuadro 7. Interrogantes formulados por Tyler (1973) que apuntan los principales componentes del currículo

¿Qué finalidades desea conseguir la escuela?	¿PARA QUÉ Y QUÉ DEBE ENSEÑARSE?	Competencias, objetivos, contenidos, comportamientos y actitudes
De todas las experiencias educativas que pueden ofrecerse, ¿cuáles tienen mayores posibilidades de conseguir las finalidades citadas?	¿CÓMO?	Metodología
¿Cómo pueden organizarse de manera eficaz estas experiencias?	¿CUÁNDO?	Secuenciación
¿Cómo podemos comprobar si han conseguido los objetivos propuestos?	¿QUÉ, CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR?	Criterios Procedimientos

En otros términos, el currículo no significa solamente el producto, sino también el pensamiento y su planificación anterior, como también la práctica docente. Esta planificación didáctica se efectúa en el momento de la segmentación y la organización del contenido que se va a enseñar, en el marco de la elaboración del currículo, definido también como una construcción intelectual que tiene como meta influir sobre los procesos de enseñanzaaprendizaje que se desarrollan chhhhhhhhhoncretamente en las clases como apuntan, entre otros, los autores Crahay, Audigier y Dolz (2006) o Zabala (2007).

Desarrollar un currículo basado en competencias implica, según Manzano (2009), la utilización de métodos que tengan enfoques globalizadores, que permitan partir de situaciones complejas, analizar los problemas que plantean, utilizar los conocimientos disciplinarios que se necesiten para volver a la realidad fruto de estudio. Debe superarse la idea del profesorado como mero ejecutor de planteamientos, consignas y materiales,

sino como promotor de confianza, de los recursos y la organización para desarrollar una función docente crítica, interactiva, colaborativa e investigadora como los diferentes agentes educativos.

Las funciones y los elementos del currículo

Como se ha apuntado en estas páginas, el currículo presenta dos funciones diferentes:

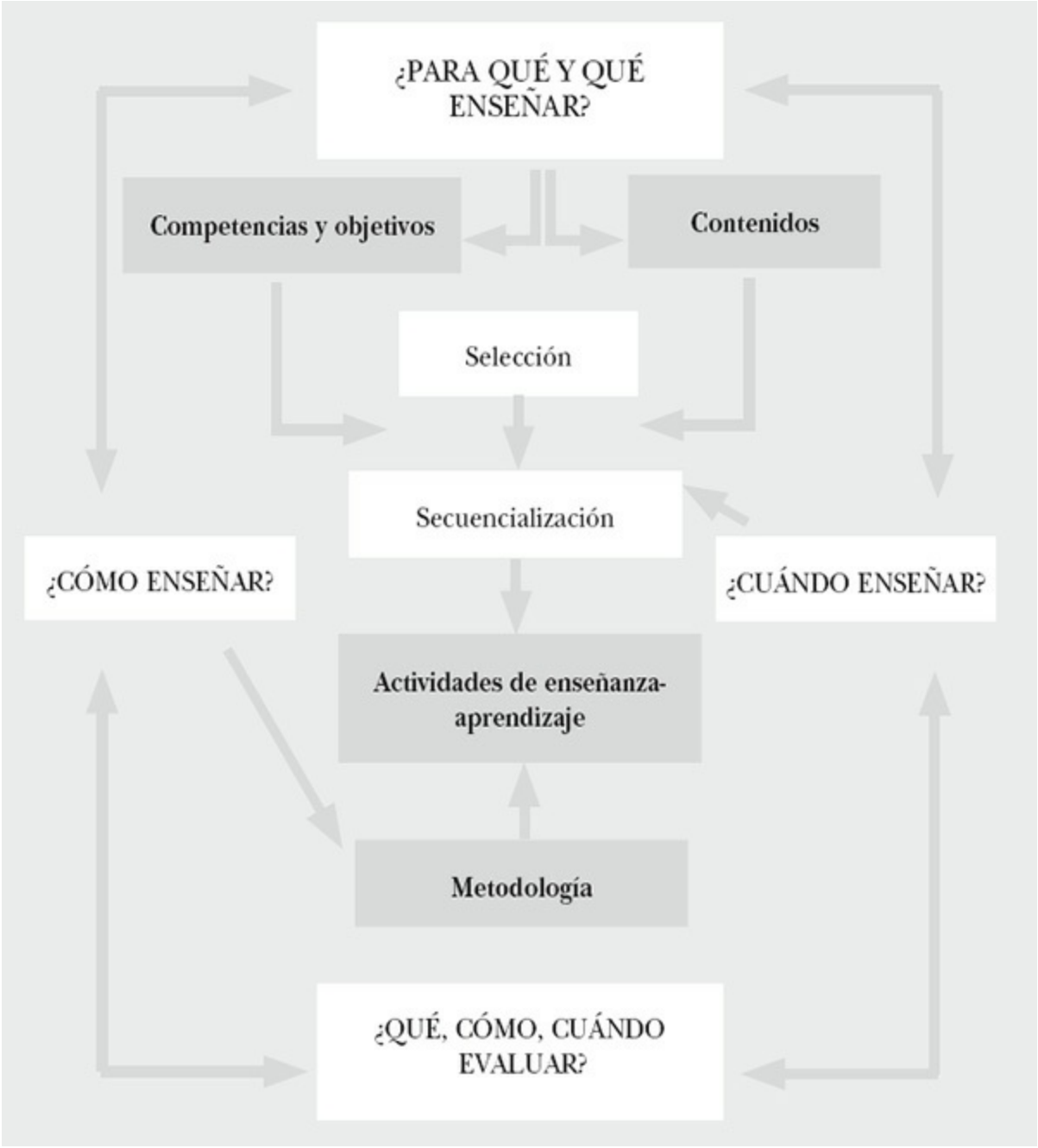
Hacer explícitas las intenciones del sistema educativo.

Servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

Esta doble función se refleja en la información que proporcionan los componentes del currículo –qué y para qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar–, puesto que son, en definitiva, los elementos que se contemplan para cumplir las mencionadas funciones. La idea queda reflejada en los cuadros 8 y 9 de la página siguiente.

El primer elemento (*qué* y *para qué enseñar*) proporciona informaciones sobre los *contenidos* y sobre las *competencias* y los *objetivos*. Los contenidos representan la selección de los elementos culturales que se consideran más relevantes para potenciar el desarrollo del alumnado y para capacitarlo en relación con la comprensión de la sociedad y su actuación constructiva en ella. Las competencias constituyen las capacidades de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones vinculados a diferentes saberes. Los objetivos aluden a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.

Cuadro 8. Información que proporcionan los componentes del currículo



Cuadro 9. Elementos que se contemplan para cumplir las funciones del currículo

Elementos	Funciones
¿Qué y para qué enseñar?	• *1.ª función*: establecer las intenciones educativas. Recoger información sobre: - Competencias, objetivos y contenidos de la enseñanza.
¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	• *2.ª función*: servir de guía para la práctica educativa. Recoger información sobre el plan de acción a seguir de acuerdo con las intenciones: - Ordenar y secuenciar los objetivos y los contenidos. - Planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje. - Realizar una evaluación que permita juzgar si se han adquirido los objetivos deseados.

El segundo elemento (*cuándo enseñar*) aporta datos sobre la manera de ordenar y de secuenciar los objetivos y los contenidos.

Del Carmen y Zabala (1992) recogen un conjunto de criterios básicos para la secuenciación de los contenidos, de los que destacamos:

Coherencia lógica con la disciplina que se quiere enseñar.

Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos.

Prioridad de unos determinados contenidos a la hora de organizar las secuencias.

Delimitación de ideas-eje y de hilos conductores (justificación y necesidad de los aspectos a tratar).

Continuidad y progresión.

Equilibrio entre todos los aspectos planteados

Interrelación de los contenidos.

El tercer elemento (*cómo enseñar*) facilita informaciones sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que debe participar el alumnado con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos en relación con los

contenidos seleccionados.

Se ha indicado la conveniencia de la diversidad en cuanto a la metodología se refiere en relación con tres aspectos:

> La necesidad de combinar diferentes formas de enseñanza para conseguir el desarrollo de los distintos contenidos y objetivos.
>
> La diversidad del grupo-clase requiere una diversificación metodológica (Coll, 1991), teniendo en cuenta que los alumnos prefieren estrategias metodológicas diferentes en función de sus características personales y motivacionales.
>
> Las características personales de los profesores explican las diferentes formas de interacción con el grupo-clase.

En relación con las orientaciones que presiden las actuaciones del profesorado con su alumnado, éstas forman parte del conjunto de decisiones relativas al cómo enseñar, la forma de presentar las propuestas de trabajo, la forma de organizar la comunicación en clase, el establecimiento de normas, la organización de recursos, etc.

Las decisiones en cuestión condicionan el tipo de actividades y su desarrollo en el aula. Antúnez (1991) indica una serie de criterios para la selección de actividades, de entre los que destacamos a continuación los siguientes:

> Deben ser coherentes y deben desarrollar las capacidades que aparecen en los objetivos marcados.
>
> Deben ser significativas en cuanto al aprendizaje.
>
> Deben ser adecuadas a las posibilidades del grupo.
>
> Deben tener un orden y debe existir una estructuración de las experiencias generadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la tarea formativa.
>
> Deben ser seleccionadas en función de su aplicabilidad posterior y de la importancia que tengan las funciones implícitas en el medio social.

Estrechamente relacionada con la selección de actividades se encuentra la elección de materiales, pues tendrán una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido hay que destacar la conveniencia del uso de materiales de diferentes características, que puedan ser empleados de forma abierta y flexible, con la finalidad de responder a la diversidad existente en el seno de cada grupo clase.

Por último, el cuarto componente del currículo (*qué, cómo y cuándo evaluar*) constituye el elemento indispensable para garantizar la adecuada respuesta por parte de la acción pedagógica a las intenciones propuestas en el currículo, como también para introducir las correcciones oportunas en caso contrario. Por esta razón la evaluación debe encontrarse integrada en el conjunto de tareas de enseñanza-aprendizaje y debe ser coherente con el modelo de diseño curricular propuesto.

Recordemos que la evaluación no sólo implica una cuantificación numérica, sino que atañe al estudiante en diferentes aspectos. Así, por ejemplo, la evaluación orienta sobre aquello que es importante aprender, repercute en la motivación y en la autovaloración en

cuanto a los conocimientos de la materia se refiere, estructura el modo y la distribución del tiempo personal de estudio, consolida los aprendizajes y favorece el desarrollo de habilidades y de estrategias de aprendizaje. Según se desprende de estos ámbitos de intervención, la evaluación constituye una de las fuerzas más potentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, en consecuencia, exige una planificación muy cuidadosa por parte del profesorado.

La evaluación debe cumplir dos funciones, tal como se explica a continuación (Coll, 1991):

1. Debe permitir que la ayuda pedagógica se ajuste a las características de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas, a partir del análisis de la evolución de los estudiantes en relación con la adquisición de los contenidos formulados. En otras palabras, debe seguir y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar los errores para subsanarlos.
2. Debe determinar en qué medida se han conseguido las intenciones educativas.

Competencias, objetivos generales y específicos

Si en cualquier tipo de instrucción resulta esencial concretar, definir y delimitar claramente las competencias y los objetivos, en el aprendizaje de la literatura esta función docente se presenta como absolutamente imprescindible. Entendemos por objetivos generales las modificaciones producidas en los discentes como resultado de las experiencias educativas, es decir, la consecución de unas conductas (antes que unos conocimientos asimilados pasivamente) susceptibles de observación y evaluación.

Definir el propósito, los objetivos, nos conduce a buscar una adecuada organización y selección de materiales, actividades y recursos didácticos que nos ayudan a alcanzar la finalidad propuesta. De esta manera, la definición y diseño de los diferentes componentes nos permitirá conocer valiosa información sobre nuestra propia práctica docente, pues podremos saber si trabajamos bien o si los instrumentos que empleamos funcionan de forma adecuada en cada grupo clase, como también, por su parte, el alumnado podrá saber si progresa en la dirección correcta o en qué se equivoca y por qué. En este sentido hay que tener presente otro aspecto fundamental del proceso de aprendizaje: la evaluación, de la que ya hablaremos más adelante.

El objetivo primordial de la enseñanza de la literatura debe ser común a cada uno de los niveles de la docencia: contribuir a la formación de la personalidad del individuo así como aprehender una profunda competencia lectora, literaria y comunicativa. A este objetivo primordial le siguen unos objetivos generales, propios ya de la enseñanza específica de la literatura en cada ámbito y nivel educativo.

La puesta en práctica de la competencia literaria implica la consecución de habilidades comunicativas relacionadas con diversas actividades que deben realizar los estudiantes, tal y como hemos apuntado a lo largo del libro y como posteriormente profundizaremos en este mismo capítulo:

Con la comprensión lectora.
Con la adquisición de hábitos de lectura.
Con la capacidad de los alumnos para el análisis y la interpretación de textos.
Con la capacidad de disfrute y de placer que pueden provocar las obras.
Con la creación y producción de textos con intención estética.

El planteamiento de este objetivo central únicamente podrá ser desplegado en las aulas si las actividades pertinentes para la formación literaria se llevan a cabo, por una parte en el marco epistemológico de los estudios pragmáticos y semióticos sobre el funcionamiento del texto literario y, por otra, en el marco de las investigaciones de las teorías de la recepción (Sánchez Corral, 2003).

En realidad, los contenidos que seguirán a continuación desglosan distintas propuestas de programación, siempre presididas por el objetivo general prioritario apuntado ya desde estas páginas: el alumno debe abarcar una teoría y una práctica de la lectura crítica. La teoría, a través de un modelo flexible del comentario de textos, como hemos explicado en el tercer capítulo de este libro. La práctica, a través de la aplicación de este modelo a lecturas parciales o a la totalidad de algunas de las principales obras de la literatura del siglo xx-xxi.

El segundo objetivo, íntimamente relacionado con el anterior, comprende las posibilidades que la conjunción de esta teoría y práctica pueden brindarle al discente, sobre todo el paradigma y el ejemplo para cualquier aproximación científica ulterior a un texto literario determinado, ya sea con finalidades teóricas o didácticas.

La formación profesional de los docentes exige considerar con atención la adecuación de su preparación pedagógica general al campo específico de la literatura, revisar críticamente las programaciones educativas vigentes hasta el momento actual y buscar el modelo de formación más conveniente para que, en el aula, puedan enseñar literatura en función de unos objetivos concretos, como han apuntado Campillo y otros (1987); Martín Peris (1998); Mendoza (1998*b*); Ballester (1999); Galera (2007); Cerrillo (2007); Ballester e Ibarra (2013*a*):

> Dar las claves de acceso con un lenguaje mediante el que se expresa la experiencia humana –en todos los órdenes: imaginativo, moral, vivencial–y que es una de las vías que el niño tiene de intelección del mundo y de anexión de toda experiencia y sensibilidad personales.
> Hacer conocer el medio y la tradición cultural propios; este objetivo debe proponerse en cualquier caso, pero es especialmente relevante en la actual coyuntura histórica, ya que contribuye, desde la escuela, al proceso de identificación cultural colectiva que vive la sociedad.
> Hacer que el conocimiento del registro literario de la lengua revierta en la capacidad expresiva de los niños.
> Plantear la lectura como comprensión de unos códigos artísticos convencionales y, en cuanto al conocimiento de la naturaleza específica de la obra literaria, educar en el placer estético.

En suma, el objetivo básico de la enseñanza de la literatura en la escuela radica en la formación lectora del alumnado y a través de la consecución de éste deben garantizarse todos los objetivos que acabamos de mencionar.

Un enfoque teoricopráctico de la disciplina nos impele, en primer lugar, a la definición de unos objetivos específicos, pues en otro caso incurrimos en el peligro de adentrarnos en el terreno de las buenas intenciones y de las grandes declaraciones de principios sin las posibilidades de redención de la concreción. Asimismo, cabe puntualizar que la definición de los objetivos específicos implica por parte del profesor realizar una elección, compuesta a su vez por una serie de selecciones que, en definitiva, suponen una limitación (necesaria por otra parte para el aprendizaje pero, al mismo tiempo, adecuada en su proposición de objetivos para garantizar la adquisición y desarrollo del general).

La educación literaria debe perseguir una estrategia muy concreta para generar o simplemente para potenciar un rendimiento adecuado en el seno del estrecho marco en el que debe desarrollarse la actividad docente propuesta, siempre de acuerdo con una finalidad clara:

> *Lectura por placer*: conseguir que el estudiante adquiera un conocimiento empírico de los diferentes géneros y tipologías de textos literarios en toda su gama y su diversidad.
>
> *Lectura técnica*: a través del conocimiento de la teoría literaria, aplicación de métodos de comentario y análisis de textos básicos para adquirir un adiestramiento conveniente y también intento de lograr un instrumento mínimamente operativo de crítica literaria.
>
> *Conocimiento teórico y práctico* de la historia literaria a través de sus textos y obras literarias.
>
> Capacitación de los estudiantes para el *análisis de textos* y su transformación en propuestas didácticas adecuadas para los diferentes niveles de la enseñanza.

Los objetivos generales que nos marcamos para la didáctica de la lengua y la literatura se concretan, de este modo, en satisfacer la necesidad de una formación teórico-práctica del futuro docente y se formulan desde el propósito general de contribuir, mediante la didáctica específica, al desarrollo de una competencia profesional en el alumno-profesor. Las mencionadas metas engloban un conjunto de funciones y competencias diversas referidas a conceptos, procedimientos y actitudes que el estudiante debe adquirir y desarrollar para poder intervenir de una forma autónoma y eficaz en el aula. Desde esta perspectiva, además de los diferentes elementos apuntados, ofrecemos la siguiente concreción de objetivos (véase cuadro 10).

En realidad, con estos objetivos perseguimos que nuestros alumnos se conviertan en sujetos críticos, con capacidad de análisis y juicio propio ante cualquier manifestación literaria y lingüística. Y, sobre todo, que la literatura sea una materia placentera y sirva de incentivo para que los futuros docentes se transformen, cuando llegue el caso, en animadores a la lectura con sus alumnos.

Cuadro 10. Concreción de objetivos generales de la didáctica de la literatura y la lengua

Conceptuales
• Conocer y analizar las bases y los objetivos de los currículos oficiales para el desarrollo de la literatura y la lengua en la educación infantil, en primaria, en secundaria y en bachillerato. • Relacionar los objetivos, contenidos y actividades de la enseñanza de la literatura y la lengua (primera y segunda) con los referentes teóricos lingüísticos, psicopedagógicos, psicolingüísticos y sociolingüísticos correspondientes. • Conocer los diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura y la lengua y las opciones didácticas implícitas en ellos. • Dominar los conceptos que permiten analizar las características del funcionamiento de las producciones literarias y lingüísticas en diferentes situaciones de comunicación. • Conocer las principales producciones literarias, sus fuentes y los criterios convenientes para seleccionarlas.
Procedimentales
• Colaborar con el equipo de centro en la elaboración de los aspectos lingüísticos y literarios del proyecto educativo. • Seleccionar los contenidos de aprendizaje adecuados para el nivel de los alumnos, como también para sus intereses personales y sociales. • Elaborar las programaciones de ciclo y de nivel, teniendo en cuenta las demandas sociales y las condiciones socioculturales y personales del alumnado. • Diseñar actividades globalizadoras e interculturales. • Analizar de manera crítica los materiales didácticos y las producciones literarias, y aplicar criterios de selección convenientes. • Llevar a cabo una evaluación formativa y continua de las producciones de los discentes, de los procesos implicados en éstos y, en definitiva, de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Comunicarse de forma eficaz en el aula, factor que implica el uso de recursos verbales y no-verbales.
- Crear un clima de comunicación y de trabajo compartido entre el grupo clase.
- Conocer y aplicar técnicas de animación, de motivación y de participación.
- Analizar el discurso producido en el aula con la finalidad de mejorar su uso para que sea un instrumento eficaz de construcción del conocimiento.
- Expresarse de forma adecuada oralmente y por escrito en la lengua o las lenguas en las que se imparte la enseñanza.

ACTITUDINALES

- Tener, en cuanto al trabajo se refiere, una actitud investigadora que permita la formulación de hipótesis metodológicas y la comprobación de su validez.
- Poseer una actitud autoformadora que conduzca a buscar vías de formación permanente tanto en el ámbito personal como en el profesional.
- Valorar la comunicación entre los participantes en la acción educativa y valorar el uso de las diversas lenguas y de sus variedades. Asimismo valorar positivamente los elementos interculturales de la sociedad actual.

Por este motivo también el conocimiento didáctico desempeñará un papel relevante, pues a partir de éste el alumno podrá discernir, entre los recursos, materiales y actividades a su alcance, aquellos que más convengan para el trabajo en el aula. Nuestra pretensión, por tanto, es ofrecer todo un conjunto de técnicas, recursos y materiales que faciliten las condiciones necesarias para que el profesor pueda llevar a cabo los objetivos señalados. No olvidemos que el profesor de literatura debe intentar crear un ambiente rico en estímulos y debe poseer una gran capacidad de sugerencia en el alumnado; una vez se haya creado esta atmósfera, los alumnos iniciarán la actividad, estimulados y motivados por los recursos dispuestos.

Contenidos

La propuesta curricular de los contenidos desvela el «reconocimiento de que en el aprendizaje no sólo es importante el *saber*, sino también el *saber hacer* y los aspectos relativos a los valores individuales y sociales asociados a esos saberes o a determinados hechos» (Lomas, Osoro y Tusón, 1998, p. 87). En un sentido amplio, en su composición se encontraría la experiencia social culturalmente organizada, entendida como visión amplia de conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas y valores. En un sentido más estricto y referida a una materia, en este caso la formación literaria, se incluyen las aportaciones científicas que constituyen su corpus.

Todo el corpus científico descrito en esta obra (base para el desarrollo de una

disciplina) así como el ingente crecimiento de conocimiento convierten la selección de contenidos en una tarea compleja, pero al mismo tiempo necesaria. Por este motivo requiere también de un análisis exhaustivo de los elementos que intervienen en la selección de contenidos para extraer todos los aspectos fundamentales de la disciplina que respondan a las competencias y objetivos formulados, siempre de acuerdo con su utilidad para el futuro desarrollo de la actividad profesional de los estudiantes. Otro aspecto importante es el relativo a la secuenciación de estos saberes convertidos en contenidos, que es preciso ordenar gradualmente para promover una enseñanza-aprendizaje significativa, y la adecuación de la temporalización al proceso educativo.

Para Mendoza, López Valero y Martos (1996, p. 223) el gran cambio que supone la renovación a fondo de los contenidos y los objetivos que debe plantearse la educación literaria procede de *la recepción e interacción textual y lectora*. De esta manera, los aspectos historicistas se ven desplazados por el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura, «con lo que se concede especial atención a la personal participación del alumno en la reconstrucción del mensaje literario, en la comprensión y en la valoración e interpretación de los textos».

A continuación presentamos una suscita retrospección de los bloques y la descripción de los contenidos de formación lectora y literaria de diversas materias que se imparten en la formación de los futuros docentes e investigadores en didácticas específicas en la Universidad de Valencia en varios grados y másteres.

La materia *Formación literaria en el aula de infantil* que se imparte en el grado de magisterio de educación infantil. La asignatura se estructura en torno a cinco grandes ejes temáticos que proponen al alumnado un itinerario teórico práctico sobre la educación literaria desde el núcleo de la literatura infantil y juvenil y su enseñanza.

El primer bloque de contenidos plantea los fundamentos teóricos de la educación literaria y los principales conceptos implicados; desde la noción de literatura y lectura a la educación literaria y sus objetivos, con especial atención a la competencia literaria y, por último, la literatura infantil y juvenil como modalidad específica y fundamental en la formación del niño y del adolescente y su relación con la literatura en general.

El segundo bloque aborda la metodología y las estrategias de la literatura infantil y juvenil a partir del concepto de fomento lector y sus principales opciones en dos líneas complementarias; el plan de fomento lector y la biblioteca, tanto de aula como de centro o de entorno, comprendida como un espacio de apertura al mundo y de descubrimiento del placer lector. En este sentido se revisan las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación desde el punto de vista de su aplicación a la formación de lectores y a la enseñanza de la literatura y se exploran los recursos y fuentes de documentación del ámbito.

El tercer apartado estudia el concepto de *género* y su tipología para profundizar en los más destacados: el texto poético, narrativo, teatral y la dramatización, pero también la prensa, el cómic y el álbum ilustrado y el cine y otros medios audiovisuales. El planteamiento de contenidos refleja así una concepción abierta de la educación literaria integrada por géneros de importancia creciente, no siempre estudiados con profusión por

la escuela por no ser considerados canónicos, pero de gran relevancia en la formación de los niños y jóvenes actuales.

A continuación se atiende de forma específica a la literatura de tradición popular, con la finalidad de aproximar al alumnado a la rica y compleja herencia literaria de su cultura, pero también con la finalidad de vincularlo al texto literario desde la oralidad, esa gran olvidada en numerosas aulas. En este sentido, se brinda una aproximación a los principales géneros, con especial atención al universo del relato y sus diferentes interrelaciones culturales, sin olvidar el potencial didáctico de la tradición popular en el aula de educación infantil.

Por último, nos adentramos en la literatura infantil y juvenil a partir de un atractivo recorrido por los principales autores, obras y movimientos de la literatura infantil y juvenil universal desde una perspectiva cronológica en la que se conjugan criterios de calidad y de representatividad. De esta manera, se brinda al estudiante un itinerario en el que se considera tanto la óptica histórica como la perspectiva comparatista desde la que estudiar los temas, tendencias y características más destacadas, con especial incidencia en el panorama contemporáneo.

La propuesta intenta responder a los cinco núcleos planteados sin perder de vista el contexto en el que se inserta esta asignatura, pues recordemos que sólo contamos con 4,5 créditos ECTS.

La propuesta de la materia *Formación literaria* que se imparte en el grado de magisterio de educación primaria se estructura en torno a siete grandes ejes temáticos que proponen al alumnado un itinerario teórico práctico sobre la educación literaria desde el núcleo de la literatura infantil y juvenil y su enseñanza. El temario es muy similar al de educación infantil, pero se profundiza en dos bloques de contenidos más con el concepto de género y la tipología textual en los más destacados; el texto poético, narrativo, teatral y la dramatización, pero también la prensa, el cómic, el álbum ilustrado y el cine y otros medios audiovisuales. Recordemos que en esta materia contamos con 6 créditos ECTS.

Cuadro 11. Créditos ECTS de la formación literaria en el aula de infantil (grado de magisterio, EI)

1. Introducción a los conceptos generales de la educación literaria
• La literatura y la lectura. • Objetivos generales de la enseñanza literaria: la competencia literaria. • La literatura infantil y juvenil: concepto y relación con la literatura en general.

2. Métodos y estrategias de la literatura destinada a niños y jóvenes: el fomento lector

- El plan de fomento lector.
- La biblioteca: un espacio abierto al mundo.
- Las nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la enseñanza literaria y la formación de lectores.
- Otros recursos y fuentes de documentación.

3. Análisis de los diferentes géneros y de las diversas tipologías

- Los géneros: definición y caracterización.
- El texto poético.
- El texto narrativo.
- El texto teatral y la dramatización.
- La prensa, el cómic y el álbum ilustrado.
- El cine y otros medios audiovisuales.

4. La tradición oral literaria

- Los géneros de la literatura oral.
- El universo del relato.
- La diversidad cultural.
- El aprovechamiento de la tradición popular en el aula de infantil.

5. La literatura actual para niños y jóvenes

- Un recorrido histórico por la literatura infantil y juvenil universal.
- La literatura infantil y juvenil: temas, tendencias y características.

De las tres asignaturas específicas en literatura y lengua del máster universitario en profesor o profesora en educación secundaria –Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura, Complementos para la formación disciplinaria e Innovación docente e iniciación a la investigación en educación lingüística y la literatura–, escogeremos la primera, *Aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura* (16 créditos), el ámbito

que más contenidos en educación literaria tiene y que pretende facilitar al estudiante la adquisición de conocimientos relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria. Se divide en tres grandes bloques:

1. Los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica de la lengua y la literatura y su aplicación al currículo de secundaria. Se explican además los aspectos referidos a la planificación de los contenidos lingüísticos y literarios; desde los programas específicos, la atención a la diversidad o la evaluación de los contenidos programados.
2. Los conceptos básicos de la educación lingüística, como la competencia lingüística y comunicativa o los enfoques metodológicos de la enseñanza de la lengua. Por otro lado realizaremos un recorrido por los recursos y estrategias propias de la enseñanza de las habilidades lingüísticas en educación secundaria.
3. Los conceptos básicos de la educación literaria, como por ejemplo la competencia lectoliteraria y los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura y un recorrido por los recursos y estrategias propias de la formación literaria en la enseñanza secundaria. Así como la utilización de las TIC en el ámbito de la educación literaria.

Se plantea aquí, en este tercer bloque de la asignatura, la educación literaria como una alternativa a la enseñanza de la literatura establecida tradicionalmente en los planes de estudio. El peso de la tradición mantiene todavía en muchas aulas una inercia que tiende a orientar las prácticas de enseñanza/aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos centrados en las obras y los autores. Este enfoque tradicional se aleja mucho de los nuevos, que sitúan el objetivo fundamental en el hecho de que el alumno se convierta en un lector competente. Desde esta nueva perspectiva, centrada en el receptor, la educación literaria quedará definida como la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario (García-Raffi, 2014). Una educación literaria que suponga también reforzar la idea de la lectura como actividad placentera, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto (elaborado por el lector y el contexto histórico, cultural y literario enmarcados) y el estudio de la obra desde el punto de vista formal y genérico. En este contexto educativo la enseñanzaaprendizaje de la literatura:

> *Debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo xxi representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y, sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante*. (Ballester y Ibarra, 2009, p. 34)

Los modelos didácticos actuales, incluso con la aportación de los nuevos enfoques de los últimos años, no resultan todavía eficaces ni responden a las necesidades de una formación lectora, literaria y personal. La renovación didáctica para la formación literaria

ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, fundamentalmente de tipo historicista, alrededor de los cuales se han vehiculado algunas aportaciones. El eje formado por el autor, la obra y el lector es la base sobre la que la didáctica de la literatura ha apoyado todo su edificio teórico y metodológico.

Como hemos comentado anteriormente, en el máster estudiamos las bases de la educación literaria, desde la competencia lectoliteraria a la educación literaria sin descuidar los enfoques metodológicos de la enseñanza de la literatura. Pero el contenido literario principal en esta asignatura es la educación literaria en la enseñanza secundaria (García-Raffi, 2014).

En el máster universitario en investigación y el doctorado en didácticas específicas encontramos 14 créditos dedicados a la formación literaria y lingüística, la materia *Investigación en educación literaria* (7 créditos) se estructura en dos asignaturas, una denominada *Metodología de la educación literaria* (3,5 créditos) y la otra *Investigación en educación literaria* (3,5 créditos). A grandes rasgos, la materia pretende proporcionar a los estudiantes las bases epistemológicas y didácticas fundamentales para poder abordar la lectura y el análisis de publicaciones científicas de la especialidad.

Esta materia abordará tanto el estudio de la metodología como de la investigación en educación literaria y su vinculación con las materias del currículo. Los contenidos de esta materia comprenden:

> Líneas de investigación, temáticas y problemas actuales en la investigación en didáctica la literatura. Descripción de problemas y preguntas de investigación, modelos teóricos, enfoques metodológicos, limitaciones y contribuciones.
>
> Conocimiento y uso avanzado de las diferentes bases de datos y revistas de ámbito internacional especializadas en la investigación en didáctica de la literatura.
>
> Actualización y profundización en determinadas líneas y ámbitos de investigación actualmente en desarrollo en didáctica de la literatura, como: la educación literaria en contextos multilingües y multiculturales, literatura infantil y juvenil y educación intercultural, literatura de tradición oral, comentario de textos aplicado a la enseñanza literaria, literatura, cine y medios audiovisuales y análisis crítico e ideología en el discurso literario.
>
> Estudio crítico de publicaciones sobre investigaciones actuales en didáctica de la literatura. Discusión sobre criterios científicos expertos de evaluación de la calidad de las investigaciones. Elaboración de informes comparativos y recopilatorios sobre temáticas concretas.
>
> Iniciación al diseño de proyectos de investigación en didáctica de la literatura. Determinación y valoración de la función de sus componentes.

Si estos contenidos los concretamos en cada una de las asignaturas, obtendremos las descripciones que mostramos en el cuadro 12.

Cuadro 12. Asignaturas de la materia Investigación en educación literaria (Máster universitario en Investigación y Doctorado en Didácticas Específicas)

En «Investigación en educación literaria»
• Centrada en procesos (procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, de interacción, de producción y de recepción): - Formación y adquisición de la competencia literaria. - La lectura literaria como habilidad de integración de saber y desarrollo personal. - Creación del hábito lector y de la producción literaria.
• Centrada en contextos (los diversos contextos sociolingüísticos que condicionan el aprendizaje de cualquier literatura o lengua): - La aplicación didáctica de la literatura comparada en un contexto multicultural. - Literatura e identidad: patrimonio y educación.
• Centrada en contenidos (la funcionalidad formativa de los contenidos del aprendizaje, los contenidos curriculares, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales): - La integración y la adaptación de las teorías literarias en la enseñanza de la literatura. - El canon literario. - La literatura infantil y juvenil y la enseñanza.
En «Metodología en educación literaria»
• Fundamentos metodológicos: - El eje diacrónico de la historia literaria. - Los talleres de la escritura y el fomento de la producción de textos. - La organización temática y tópica de los contenidos literarios. - El comentario de textos. - La práctica de la literatura comparada. - La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios. - La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura. - Estudio y análisis de los componentes morfológicos del discurso literario.
• Evolución de la enseñanza literaria: - Patrimonio histórico y colectivo. - Análisis e interpretación del texto. - Valor educativo de la literatura. - El paso de la enseñanza literaria a la educación literaria.

Metodología

Las bases psicopedagógicas seleccionadas para el currículo deben impregnar, también, el programa de formación del profesorado, ya que como sabemos existe siempre un cierto grado de transferencia entre el modelo pedagógico ofrecido al docente en formación y el que éste después adopta en su práctica educativa. Podemos hablar de transferencia total si el alumnado en formación se identifica con el modelo propuesto; sin embargo, si el mencionado modelo entra en contradicción con sus creencias, su experiencia y sus principios, calificaremos entonces la transferencia como parcial, con la consecuencia más grave reflejada en una formación que le producirá desconcierto e insatisfacción al discente.

Por esta razón, la formación debe fundamentarse en la toma de conciencia, por parte de cada individuo, de sí mismo respecto de los otros, respecto de los saberes adquiridos y por adquirir, y respecto de la profesión, de manera que su educación se arraigue en experiencias anteriores. Este proceso educativo deberá necesariamente realizarse de forma lenta, mediante la adopción de un conjunto de estrategias de enseñanza de orden distinto aunque de importancia similar; las actividades experienciales y las de toma de conciencia (Ellis, 1990 y 2009). Las primeras involucran al individuo en prácticas de enseñanza reales o simuladas; las segundas pretenden desarrollar la conciencia en relación con los principios subyacentes a la enseñanza. Se contextualiza así la aseveración apuntada con anterioridad, esto es, la preparación didáctica requiere un proceso complejo de relación entre teoría y práctica.

Como ya hemos señalado en el capítulo 3, la amplitud y la diversidad del bagaje de métodos con los que el docente debe intentar resolver la compleja comunicación entre los estudiantes y las diferentes tipologías literarias adquiere una importancia esencial en la formación lectora y literaria. En este sentido deseamos enfatizar cómo esta diversidad no puede en modo alguno considerarse de forma peyorativa o negativa, ya que no sólo nos puede facilitar la enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino que en nuestro caso adquiere una especial relevancia, ya que la mayoría de nuestros estudiantes se convertirán en futuros docentes. Por ello, como señalan Laffite y Ferrer (1994, p. 72):

> *Desde un punto de vista didáctico no hay recetas únicas aplicables a situaciones y contextos diversos. Por tanto, no hay métodos buenos y malos. Una excelente clase magistral puede ser tanto o más didáctica que un esmerado experimento en el laboratorio o que la realización de un estudio de caso en profundidad. Es la planificación del curso, la preparación de las sesiones, el establecimiento de condiciones y recursos suficientes, las habilidades y actitudes que genera la clase y, sobre todo, la capacidad, disponibilidad, inteligencia y sensibilidad pedagógica del docente, lo que harán que uno u otro método de enseñanza provoque en sus alumnos deseos auténticos de aprender y los conduzca a un proyecto formativo*.

La metodología está constituida por los procedimientos de formación con los que se realizan las actividades, es decir, las estrategias didácticas que configuran una forma de

acción determinada mediante la que se transmiten los conocimientos propios de la materia objeto de estudio. En este sentido, queremos explicitar un conjunto de *principios de procedimiento* de carácter general sobre los que se pueden articular las actividades; algunos de estos principios son los siguientes:

> El espacio del aula debe tener un clima participativo y activo: se trata de perseguir un ambiente de comunicación, de diálogo y de cooperación donde se involucren los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos, sus capacidades y sus concepciones particulares en relación con el tema objeto de estudio.
>
> Hay que situar el estudiante ante diversas perspectivas, ante situaciones-dilema que despierten en él un pensamiento crítico y fundamentado sobre el saber propio de la asignatura.
>
> Conviene proteger la divergencia de puntos de vista.
>
> Conviene crear situaciones significativas para el estudiante desde las que incitar la reflexión crítica y la toma de decisiones en relación con cuestiones técnicas y, también, éticas.
>
> Deben plantearse actividades diversas con el objetivo de permitir la promoción de aprendizajes diferenciados, tanto por el tipo de agrupamiento (por ejemplo, individuales, en grupo reducido o de grupo clase) como por la índole de la tarea que se solicita (desde observar o analizar, pero también debatir, planificar, criticar, exponer, evaluar, proponer...).
>
> En este sentido resultan de gran interés, a nuestro parecer, los trabajos en equipo, pues el intercambio de puntos de vista, así como la posibilidad de contrastar opiniones y la cooperación en la elaboración de propuestas de enseñanza, prepara a los futuros maestros en la técnica del trabajo en equipo que deberán llevar a la práctica en los centros donde ejerzan su función docente. Obviamente este apunte no implica en modo alguno el olvido sistemático del trabajo individual y la reflexión propia, sino que subraya la importancia de conjugar ambas facetas en la planificación de las tareas de aprendizaje.
>
> Conviene aprovechar, siempre que sea posible, los temas de actualidad (a través de la prensa, la radio, la televisión, Internet...) relacionados con la asignatura, estableciendo una conexión entre universidad y sociedad.

Desde esta perspectiva, los procedimientos utilizados en el aula para la presentación y el tratamiento de los temas resultan muy amplios y variados y dependen, también, de los contenidos específicos de cada unidad temática.

En nuestra práctica docente destacará sobre todo el método de indagación o descubrimiento. En otros términos, debemos procurar que el alumno se convierta en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, con la capacidad, entre otras, de plantearse hipótesis y poder verificarlas a partir de datos adicionales, con ayuda de material bibliográfico o a partir de los datos proporcionados por la experiencia lingüístico-

literaria.

Este privilegio del método de indagación no implica el rechazo del método expositivo, puesto que también en diferentes momentos nos resultará de indudable utilidad, así por ejemplo en situaciones en las que se requiera proporcionar una información general como punto de partida para la realización de una tarea determinada. En este caso deberemos ubicarnos frente al aula no sólo en el sentido espacial, sino sobre todo en relación con la función que la metodología expositiva necesitará de nosotros como docentes; sin embargo, esta función no definirá nuestro rol habitual.

Nuestra práctica cotidiana requerirá la organización y planificación del trabajo, el diseño y la delimitación clara de los objetivos, las actividades y las técnicas que deben desarrollarse en cada tema; así como la búsqueda de la bibliografía y el material necesario y suficiente que debe proporcionársele al alumnado, por lo que esta tarea exige además la determinación de la bibliografía esencial y la auxiliar; la potenciación de la creatividad del alumno mediante el estímulo constante de su curiosidad, pero también mediante el acicate de su propia observación y la provocación de su reflexión literaria; la demarcación nítida de los aspectos evaluables y los criterios con los que se realizará esta evaluación.

Todas estas tareas se articulan en torno a una premisa esencial: la concepción del aula como estrategia docente y, al tiempo, investigadora. Si trabajamos, por ejemplo, el fenómeno literario, no se trata de transmitir y, en este sentido, perpetuar una historia de los textos literarios, sino de recrearla en su contexto, de rehacer su proceso, dirigiendo el interés y el trabajo investigador del alumnado. La primera exigencia, pues, del conjunto de la clase (profesor y alumnos) consiste en transformarse en lector, en intérprete y en productor de textos: en otros términos, no partir de un juicio ya completamente formado, sino precisamente del trayecto contrario, esto es, realizar el proceso de aprehensión de las bases de un posible juicio. El método más adecuado radica en el texto mismo: llegar desde el texto y mediante el análisis a las generalizaciones necesarias que nos explican las relaciones del autor con su época, con el género literario concreto, con la literatura en general. Se trata, por ejemplo, de ir desde el texto hasta su contexto, avanzando hacia posibles postulados y sucesivas hipótesis, con la participación y también con la posibilidad de desacuerdo de los estudiantes.

Asimismo, y como habíamos apuntado, el profesor debe realizar un trabajo consciente de dirección y guía a través de la selección crítica de los artículos, las webs, los libros o los materiales digitales más adecuados y fundamentales para cada tema. Sin embargo, nuestra misión como docentes no finaliza con esta discriminación crítica sino que implica, además, conseguir que el alumnado llegue a familiarizarse y, en el mejor de los supuestos, a apropiarse (en el sentido de la lectura y el juicio crítico) de la bibliografía y la webgrafía más adecuada. Desde nuestra perspectiva ésta constituye la mejor y única manera de convertir la clase en un acto de participación y comunicación y superar planteamientos tradicionales basados en la transmisión unidireccional de saberes historicistas o interpretaciones únicas de los textos y, por supuesto, infalibles, y por este motivo sólo en este contexto pueden los alumnos enfrentarse con la literatura como una

materia viva, llena de interés y sentido.

Por otra parte, las actividades de enseñanza-aprendizaje consisten en el conjunto de tareas efectuadas a partir de los diferentes materiales y datos. Según Lomas (1999, p. 38) se trata de una acción:

> *En la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la secuencia determinante de la programación didáctica no sea tanto la referida a los contenidos como la relativa a las actividades de aprendizaje*.

De las palabras de Lomas subrayamos la necesidad de tener siempre presente que, al igual que ocurre con la metodología, las actividades y los recursos deben seleccionarse de acuerdo con criterios flexibles y en función de los contenidos programados para cada momento, ya que, por ejemplo, factores como la preeminencia del carácter teórico o práctico del tema influirán de forma decisiva en la elección de la actividad o el recurso en cuestión. Por esta razón, no resultará necesario emplear en cada unidad toda la tipología de actividades que a continuación expondremos, sino que dependerá del juicio crítico y reflexivo del docente la elección de aquellas más pertinentes para cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente apuntamos y comentamos de forma breve las posibilidades a nuestro juicio más interesantes para las aulas actuales.

Clases expositivas

Su estructura gira en torno a la presentación de un tema determinado con el propósito de proporcionar un marco que ayude al estudiante en la estructuración del contenido o en la profundización sobre cuestiones concretas. Por tanto, uno de sus objetivos primordiales se cifra en facilitar información adecuada al grupo clase bien sobre conceptos concretos, bien sobre redes de conceptos.

En este sentido resulta particularmente útil la lectura previa de textos referentes al tema por parte de los estudiantes, por lo que en la planificación de la sesión debe considerarse la conveniencia de disponer de materiales pertinentes para garantizar esta lectura. De esta manera, el alumnado puede generar una primera aproximación y, en este sentido, configurar una primera estructuración cognitiva de la materia que se trabajará con más detalle.

Exposición de temas por parte de los alumnos

En ocasiones, después de un periodo de profundización en la materia, los propios discentes pueden realizar la exposición de determinados temas, siempre a partir de una preparación previa bajo la tutoría del profesor. Esta actividad permite a los alumnos experimentar la utilidad de la organización adecuada de una exposición.

Desde nuestra perspectiva, esta tipología de actividades puede considerarse como formativa, en la medida en que exige seleccionar, ordenar y exponer de manera clara y

sugerente el tema y, también, en la medida en que permite calibrar las dificultades que comporta la transmisión de conocimientos, así como la selección y adecuación del lenguaje. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de solicitar la exposición de temas al alumnado de la misma forma en la que lo trabajarían con sus futuros estudiantes, ya sea en educación infantil, primaria o secundaria, y las extraordinarias oportunidades formativas que este supuesto implica para el discente en formación que posteriormente se convertirá en docente. Por este motivo, de estas intervenciones se evalúa no sólo el aspecto meramente lingüístico, sino que también adquiere una relevancia esencial el factor comunicativo y el respecto de las pautas acordadas previamente.

Recogida, análisis y elaboración de materiales didácticos

La observación y el análisis de materiales ya elaborados se dibuja como un medio excelente para conocer los diferentes tipos de materiales empleados en la realidad educativa y, además, ofrece atractivas perspectivas para el desarrollo del sentido crítico en el alumnado que debe enfrentarse al estudio de los recursos didácticos con los conocimientos adquiridos hasta el momento.

Por esta razón el examen crítico de materiales y recursos y, en consecuencia, su recopilación selectiva, resulta para los futuros docentes particularmente atractiva, además de útil, puesto que les permite generar juicios críticos sobre los elementos reales que emplearán después en el ejercicio de la profesión.

Diarios de clase y de lectura

Consisten en la redacción de textos personales donde los estudiantes manifiestan dudas, reacciones, opiniones y sugerencias en relación con los diferentes aspectos trabajados, tanto desde una perspectiva teórica como desde el punto de vista más práctico, como también permite el reflejo de la experiencia vivida en las actividades de formación.

En este sentido, el diario de cada estudiante puede constituir una fuente inestimable de datos para la evaluación continua de todos los elementos que integran el programa de formación, pero también y, al mismo tiempo, una herramienta indispensable para la autoevaluación de cada estudiante y, en consecuencia, un instrumento clave para la definición de las necesidades de formación y el diseño de los materiales más adecuados para satisfacerlas.

Por su parte, el diario de lectura, con notables concomitancias respecto al diario de clase, representa uno de los materiales más empleados en la educación anglosajona. Su característica fundamental radica en la flexibilidad en su composición, pues los estudiantes tienen la libertad y autonomía suficiente para consignar todo tipo de sugerencias, opiniones, relaciones literarias y estéticas con otras obras, citas comentadas, preguntas abiertas al profesorado, pero también al resto de compañeros de clase, con la finalidad de plantearlas después en el aula, para que de esta manera el receptor pueda responderlas de forma pública. Así, todo el alumnado puede enriquecerse del debate inaugurado mediante los interrogantes y el contraste de informaciones y puntos de vista, en ocasiones divergentes, por lo que se nutre así de una pluralidad de perspectivas sobre

aspectos bien de su interés en torno a las obras, bien dudosos o problemáticos para su comprensión por algún motivo.

Visitas a centros educativos

Las visitas a los centros resultan indispensables para proporcionar al alumnado información contextualizada en la realidad escolar de la que en un futuro formará parte. Su relevancia trasciende incluso a los periodos establecidos para las prácticas, pues en diferentes momentos del curso pueden significar un valioso referente para contextualizar diferentes metodologías didácticas o enmarcar diferentes actividades.

Más todavía en los casos en los que podemos aproximar al alumnado a centros definidos por su carácter innovador, por ejemplo, aquellos en los que se realizan proyectos innovadores en la enseñanza de la lengua y de la literatura, pero también subrayamos la importancia de no restringir las visitas a escuelas o institutos correspondientes al nivel educativo en el que el alumnado desempeñará su tarea docente. Nos referimos a una concepción más compleja de la realidad escolar y, en este sentido, propugnamos la conveniencia de visitar también centros de profesores, bibliotecas, exposiciones de material didáctico, etc., pues, en definitiva, también forman parte de la comunidad educativa y desempeñan un papel de gran trascendencia en la educación.

Realización de un trabajo de investigación

Con la propuesta de este trabajo, que se realiza a lo largo del curso, pretendemos conseguir que los alumnos:

Sean capaces de seguir los pasos de un proceso de investigación.

Profundicen en el estudio de un tema determinado, recurriendo a fuentes de información diversas.

Elaboren un informe escrito sobre la investigación realizada a partir de la observación de las convenciones establecidas para este tipo de textos académicos y utilicen con éxito las herramientas y técnicas de búsqueda.

Elaboración de mapas conceptuales

La elaboración de mapas conceptuales o de esquemas por parte de los alumnos, en particular después de la exposición de un tema o de la lectura de un texto, resulta de interés para verificar el nivel comprensión y también para detectar los posibles errores. Además, esta actividad puede incrementar su utilidad si se plantea como estrategia para fomentar la interrelación entre los conocimientos teóricos adquiridos o que se pretenden consolidar en el alumnado y la práctica de éstos.

Debates y discusiones en grupo

El trabajo en grupo y colaborativo se muestra como un procedimiento especialmente útil en la formación de los futuros docentes. El contraste de opiniones y el intercambio de puntos de vista constituyen importantes instrumentos para la construcción de

conocimientos de forma crítica, cooperativa, colaborativa y reflexiva. Entre otras cuestiones, permiten estimular el interés por diferentes temas de estudio, tratar temas transversales, habituarse a recibir críticas, expresarse con libertad, adquirir capacidad para improvisar, capacidad de autosuficiencia para hablar en público y vencer la timidez (Reyzábal, 1993; Vilà, 2002 y 2004; Orejudo, Fernández-Turrado y Briz, 2012). Además, este tipo de actividades establecen un excelente medio para el entrenamiento de la comunicación, la adquisición y consolidación de conocimientos y la reflexión crítica.

Sesiones de microenseñanza

Las sesiones de microenseñanza se realizan en el espacio del aula y, en ella, los mismos compañeros actúan como alumnos de la lección impartida por otro igual. En otros términos, esta actividad consiste en la simulación de una clase por parte de un estudiante que la imparte y tiene como principal objetivo que el resto del alumnado pueda poner en práctica lo que se ha estudiado hasta el momento.

Entre otras aportaciones positivas, estas simulaciones de las situaciones educativas ofrecen a los estudiantes una oportunidad contextualizada de la diversa gama de situaciones de aprendizaje ante las que pueden encontrarse en el futuro, incluidas las de carácter problemático. Así, la práctica contextualizada les proporciona un extraordinario espacio para el aprendizaje de la toma de decisiones para la posible resolución del conflicto. A grandes rasgos, podemos entonces afirmar que uno de los objetivos esenciales de las sesiones de microenseñanza estriba en el desarrollo, de una forma controlada, de las capacidades docentes.

Observación y elaboración de programaciones

Se trata de conocer diversas concreciones de programaciones (proyectos de trabajo, unidades y secuencias didácticas...) ya realizadas y experimentadas en el aula. La finalidad básica de esta observación y análisis radica en las posibilidades que éstas ofrecen para ilustrar aspectos determinados del programa, principalmente aquellos que se refieren a la programación didáctica y la educación literaria, pero también para brindar muestras concretas de cómo llevar al aula determinados conceptos abstractos.

Autobiografía lectora

Se trata de efectuar un ejercicio memorístico en torno a los libros, bien en formato papel o en formato digital, que han leído en su vida como lectores. Con esta finalidad se le solicita al alumnado la confección de un listado de las obras leídas, en el que cada título se acompaña de un comentario personal de la lectura realizada, tanto desde un punto de vista negativo como positivo.

Posteriormente, y de forma individual, cada discente debe explicar al grupo clase los motivos de la elección de esos títulos concretos y, en consecuencia, la ausencia de otras obras significativas en su lista personal. En esencia, se persigue la configuración de un canon personal –y, por tanto, intransferible–de aquellas lecturas que forman parte de una

manera consciente de la trayectoria individual de cada uno, tanto en el plano más íntimo y vital como, asimismo, profesional. Los resultados, desde el punto de vista de la reflexión y la interacción, resultan a menudo espectaculares.

Recensiones o reseñas bibliográficas

Esta actividad implica un proceso de lectura crítica, tanto de obras literarias como de obras científicas, manuales, artículos o comunicaciones de congresos, por citar algunas muestras representativas de las posibilidades que el alumnado deberá emplear en la tarea.

Además permite diferentes posibilidades de presentación. Así, por ejemplo, el alumno puede presentar su reseña oralmente o por escrito, y también enriquecerse de la lectura o exposición de otras, por lo que también proporciona un espacio para el desarrollo de las habilidades orales o escritas fundamentales para la adquisición de la competencia literaria.

La clave de una reseña descansa en la capacidad del autor de realizar una buena valoración crítica, y por tanto resulta imprescindible partir de una lectura atenta de la obra para a continuación, o incluso de forma simultánea a la lectura, informarse sobre el contexto de producción de la obra, del autor y de su trayectoria.

Recordemos que la finalidad esencial de la reseña radica en orientar, y asimismo influir, de manera crítica, y por tanto con rigor, en el receptor de la obra reseñada. En cuanto a las posibilidades de la reseña, recordemos que siempre puede oscilar entre un enfoque descriptivo y expositivo y otro más valorativo y argumentativo. Entre las diferentes formas que puede adoptar, reseñamos la siguiente estructura por su versatilidad para el aula:

> *Encabezamiento*. En el que se presentan los datos bibliográficos de la obra reseñada (título, ciudad, año, editorial...).
>
> *Introducción*. Con frecuencia compuesta por un párrafo cuya finalidad estriba en la ubicación de la obra.
>
> . De carácter argumental o temático, que procura en cualquier caso al lector un reflejo del contenido y la organización estructural.
>
> *Comentario crítico*. Una sección fundamental de la que se ha llegado a afirmar que simboliza la yema de huevo de la reseña, pues alude a los aspectos más relevantes y significativos en torno al título que se está comentando. En esencia supone la fusión del análisis y la exégesis personal.
>
> *Conclusión*. Este apartado supone el colofón que clausura la recensión. En este epígrafe se dibuja una especie de síntesis integradora, breve y clara a partir de las premisas apuntadas en la sección del comentario.

Libro-fórum o clubs de lectura

Se trata de una actividad de grupo y de expresión oral basada en el planteamiento y el comentario reflexivo de toda una serie de aspectos importantes de las obras leídas por los estudiantes. Entre los diferentes elementos para el análisis y el debate abogamos por incluir cuestiones que aludan de forma expresa o implícita al gusto por la lectura, pero también factores literarios, artísticos, cinematográficos o de cualquier índole.

En esencia defendemos que una de las finalidades de la estrategia estriba en la fundación de un espacio de diálogo en el que el alumno no sólo pueda expresar conocimientos teóricos, sino apropiarse de ellos a partir de la incorporación de su punto de vista personal. La institución de este espacio posibilita, desde la expresión del punto de vista personal y las preferencias individuales, el descubrimiento del valor estético, pero también técnico de la obra literaria, con independencia de su adscripción genérica o su clasificación de acuerdo con parámetros historicistas.

Taller creativo o producción de textos propios

Aludimos con esta denominación a una de las actividades más estimulantes y motivadoras para el alumnado, resultado de la aplicación de diferentes técnicas, entre ellas la imitación, el cambio de género, la continuación de un argumento o la transformación del punto de vista de un personaje sobradamente conocido, etc.

A través del taller se persigue subrayar la vertiente más lúdica del texto literario, descubrirle al discente las ingeniosas posibilidades de la estructura abierta y de la técnica literaria, revelarle las seductoras opciones de la creatividad en la aplicación de estrategias y técnicas, abrirle el mundo de la experimentación con el lenguaje y la lectura, suscitarle el afán por la innovación, la (re)invención de recursos y, en esencia, el aprendizaje del elemento lúdico (y al mismo tiempo subversivo) que tiene la escritura.

En este sentido, compartimos plenamente los postulados de Rodari en torno a la relevancia de la imaginación en la educación y su defensa de un lugar destacado de ésta «no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo». Por este motivo destacamos el taller literario y toda la suerte de técnicas que éste implica como instrumento esencial para la consecución de un objetivo clave: la necesidad de despertar y descubrir en el discente la sensibilidad ante el hecho literario. Crear en el alumnado la necesidad de escribir y provocar el placer de elaboración que posee la construcción del lenguaje y de la ficción. Tal y como Bordons y Díaz-Plaja postulan:

> *Sea con un trabajo analítico previo, sea a partir del texto o sea tomando como punto de partida un* brainstorming *o un diálogo entre el alumnado, la escritura creativa enseña a menudo más que grandes lecciones magistrales sobre el proceso que han seguido los grandes escritores para construir sus obras*. (2004, p. 15)

La aplicación didáctica

Nuestra propuesta contempla la necesidad de articular el acto docente sobre cualquier sujeto del programa mediante la puesta en funcionamiento en la práctica cotidiana de un itinerario configurado por las etapas:

1. Aproximación al tema o tópico a través de una propuesta de textos metaliterarios de la época –anteriores o posteriores– con un análisis y un comentario que susciten la intervención y los comentarios de los asistentes.
2. Presentación de textos literarios coetáneos en los que se exhiba la dialéctica de las ideas, los modos y las técnicas del discurso poético, narrativo, ensayístico o teatral. De esta forma, tratamos de evidenciar el complejo universo cultural de

los autores, la perduración de los modelos, la renovación de los tópicos o bien la abundancia o la escasez de innovaciones en tales productos.

3. Proposición de textos paraliterarios clave para la comprensión de la recepción de la obra, del quehacer literario de la época objeto de estudio o de sus aspectos más polémicos.
4. Propuesta de textos con la finalidad de provocar una respuesta del estudiante. Se pretende conseguir que el alumno se transforme en actor, en participante, y que analice los textos, bien a través de equipos de trabajo o en grupos operativos.

En cuanto a este término, a continuación profundizaremos en su aplicación didáctica, ya que desde nuestra óptica comprende estratégicas posibilidades para los presupuestos metodológicos que intentamos aplicar. En función de los objetivos que perseguimos alcanzar, la enseñanza en equipo prevé el agrupamiento flexible de los alumnos como factor estructurador del propio acto docente/discente. Asimismo, la enseñanza en equipo implica un progreso con respecto al modelo tradicional, pues si nos basamos en el aprendizaje en grupo en el aula, no se tratará sólo de transmitir información sino también de conseguir que todos los integrantes del conjunto incorporen y manejen con éxito los instrumentos de la indagación. Recordemos que en esta agrupación la tarea del docente reviste una importancia esencial, pues a él le corresponde el enriquecimiento de los diferentes grupos de trabajo y del conjunto del aula, con su acción asesora, informadora y estimuladora.

En nuestra propuesta esta metodología se concreta a través de la presentación de una línea del tiempo mediante la que el estudiante puede realizar un itinerario de lectura y, al tiempo, aproximarse a cada uno de los periodos históricos que engloba a partir de los siguientes segmentos de información:

> El *modelo político* que marca la vida y la organización social del contexto determinado. En este sentido, resulta también esencial la información relativa a los diferentes datos sobre los acontecimientos estructurales de la organización del país que pueden ayudar a enmarcar y comprender de forma más rica determinadas cuestiones.
>
> El *modelo social y económico* a través del que el estudiante conoce qué tipo de economía o de movimientos sociales subyacen a cada contexto estudiado de la literatura.
>
> El *modelo cultural*, en cuyo seno tiene lugar la producción sujeto de análisis, y las posibles interrelaciones que el fenómeno particular de la literatura pueda exhibir con la práctica literaria de otras áreas con las que los autores tienen contacto o cuyas obras conocen. La aproximación a este complejo entramado permite al estudiante percibir por sí mismo la literatura como una praxis particular, y de manera simultánea, nacional, pues toda literatura se nutre de una serie de contactos, informaciones e influencias en el seno del tejido cultural universal.

> Referencia a otras *áreas culturales*, próximas o no, a la literatura estudiada. Así, por ejemplo, en el caso de la literatura española, sus relaciones con la literatura catalana, vasca o gallega a través, entre otros aspectos, de diferentes contribuciones en forma de nombres de autores y obras literarias. En este sentido, la literatura comparada simboliza un poderoso aleccionador del itinerario de lecturas de *otros* autores y *otras* culturas que toda obra comporta.

A manera de muestra comentamos cómo el periodo de la Renaixença de la literatura catalana corresponde al segmento de la historia de la literatura alemana conocido, paradójicamente, como *época de la decadencia* o el *romanticismo en la literatura española*. Como también, en cuanto al Modernismo, en el ámbito de la literatura catalana no implica un fenómeno aislado del contexto cultural europeo ni de América Latina, entre otras referencias significativas.

Por tanto, y desde diferentes ópticas, la literatura comparada supone una herramienta eficaz y didáctica –tal y como hemos profundizado en el segundo capítulo– en la compleja tarea de brindar al alumnado y, por extensión, al lector de toda obra, los mecanismos más idóneos para la generación de paralelismos, concomitancias, contrastes y relaciones de diversa índole entre las diversas literaturas –particularmente atractivo en cuanto a nuestros intereses, en el ámbito de las literaturas peninsulares– en el contexto cultural de cada periodo y en el marco literario universal de cada época. Asimismo, puede también influir de forma decisiva en la erradicación de concepciones culturales restrictivas al permitirnos contemplar cualquier cultura como un fenómeno abierto e intrínsecamente conectado con otras manifestaciones culturales próximas o distantes en el contexto espaciotemporal. Sin embargo, su principal funcionalidad, como apunta Étiemble (1985, p. 282), radica en «fijar las invariantes de la literatura, ya que permite distinguir lo que es esencial de los géneros y establecer las constantes. Hay que tener en cuenta que las literaturas nacionales no pueden ser explicadas sin un contexto supranacional y cultural más amplio».

Por lo tanto, a raíz de las consideraciones expuestas hasta el momento podemos concebir sin ambages la formación literaria como básicamente un trayecto de lectura, de lectura crítica de textos literarios. Comprendida la lectura crítica tal y como la hemos definido al hablar de los objetivos, esto es, como la única capaz de dotar la obra literaria de cada uno de sus sentidos artísticos.

Quizás por este motivo Sartre ya reconocía que sólo el lector o el espectador encarnan una de las tareas esenciales en el acto de comunicación que toda obra simboliza, pues únicamente a ellos les corresponde clausurar el trabajo iniciado por el artista escritor. Umberto Eco, sin embargo, persigue trascender esta hipótesis para avanzar un paso más en la línea de reflexión inaugurada al propugnar que toda obra artística se abre a (y cobra sentido en) la multiplicidad de significados, sin distinción en cuanto a su legitimidad se refiere, pues todos gozan del beneplácito de la validez que concitan sus posibles lecturas. En todo caso, y con independencia de encontrarnos ante el

individuo que goza del texto recreándolo (en el sentido barthesiano) o ante el lector medio propuesto por Riffaterre, la lectura se confirma como ejercicio de recepción sin el que está falto de sentido el mensaje literario, el estudio de la literatura y la educación literaria.

En su vertiente más concreta, esto es, en su aplicación a la práctica de aula, el comentario de textos se ha convertido en una de las herramientas empleadas con mayor frecuencia por su valioso potencial para la formación crítica del estudiante universitario, pero también por su atractiva relación entre los esfuerzos invertidos en la práctica cotidiana y el rendimiento pragmático obtenido. Recordemos a este respecto que el comentario textual implica una lectura reflexiva, interpretativa y crítica de un texto.

Por nuestra parte, partimos de una concepción de la literatura como viva, actual, dinámica y polémica, producto de candente interés cultural y social. Por este motivo nuestra programación para el curso contempla diferentes actividades, dinámicas y estrategias concebidas de acuerdo con esta premisa, como por ejemplo, en cuanto a la literatura más reciente desde el punto de vista cronológico e incluso geográfico, el diseño de una serie de intervenciones de ilustradores, editores, poetas, novelistas, ensayistas, etc. que suelen prestarse de forma amable a la participación en el aula. De esta manera, pueden generarse espacios de diálogo participativos y críticos con los diferentes componentes del circuito literario, desde el emisor al receptor que ha leído la obra en el seno de una materia y planifica una posible entrevista, debate o mesa redonda para compartir el significado con su creador.

Defendemos por tanto la necesidad de apertura del docente a las sugerencias culturales de la sociedad. La extensión y la profundidad de su cultura se traducirán, necesariamente, en una mayor capacidad de reflexión pedagógica. La universidad no puede en modo alguno ubicarse de forma voluntaria en el margen de las manifestaciones culturales de la sociedad, ya que resulta patente la relación existente entre la propia cultura y la puesta al día en los nuevos contenidos, métodos y técnicas docentes.

¿Qué mejor *lectura crítica* de una obra teatral propuesta que la asistencia a su representación y la valoración de la «lectura» efectuada por el director y los actores de la obra a través de su concepción de la puesta en escena? ¿Y una mesa redonda sobre la poesía actual con la participación de sus autores más representativos o el montaje de una exposición sobre los personajes más célebres de la cuentística universal? Las *salidas del aula* para asistir a alguna de estas charlas, representaciones teatrales, conferencias, presentaciones de libros o exposiciones son otra manera, directa, sugerente y atractiva, de aproximar la literatura, en toda su complejidad y riqueza, a nuestros estudiantes. Ésta es, en esencia, la más fiel representación de nuestra concepción de la literatura, viva, actual, activa, dinámica y también próxima a su lector. En definitiva, pretendemos subrayar la relevancia de no desperdiciar la más mínima conexión entre nuestros temas de estudio y el inmenso patrimonio cultural. E incluso matizamos esta aseveración, dado que creemos que todo elemento, recurso o estrategia que favorece el acercamiento de la literatura a la sensibilidad actual del estudiante no debería considerarse únicamente como adecuado, sino como necesario.[23]

Con todo este bagaje metodológico pretendemos que nuestros alumnos se conviertan en sujetos críticos –es decir, con capacidad de análisis y juicio propios–ante cualquier manifestación lingüística y literaria. Aspiramos por tanto a la formación de usuarios autónomos y reflexivos del hecho literario en lugar de meros estudiosos o repetidores de información memorizada relativa a obras, autores, fechas y periodos históricos. Al mismo tiempo, demandamos a través de esta propuesta la conversión o la percepción por parte del alumnado de la literatura como una asignatura placentera y gratificante, que pueda además funcionar como incentivo para que los futuros educadores se conviertan en animadores a la lectura, cuando llegue el caso, con sus alumnos.

Invocamos así el placer de leer como goce personal intransferible e incluso de forma simultánea como delectación social, por ejemplo con el deleite de la construcción compartida de significados. Sin embargo, esta fruición no surge de manera espontánea o, al menos, en un elevadísimo porcentaje resulta extraño que germine de forma no deliberada. Al contrario: no resulta sencillo, ni automático, ni evidente. Por esta razón parece todavía más descabellado solicitarle a un maestro o un profesor que cultive en el alumno unos hábitos lectores que no se encuentran entre sus actividades más frecuentes.

Criterios de evaluación

La evaluación implica una difícil tarea, pero al tiempo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe valorarse de manera contextualizada y crítica su relevancia en relación con sus beneficiosas aportaciones para todo proceso pedagógico y, por extensión, para toda la educación. Citamos como muestra el proyecto curricular, dado que en esencia cualquier evaluación de éste simboliza una reflexión crítica y una investigación en torno a cada uno de los componentes y los procesos didácticos desarrollados.

Si efectuamos un breve ejercicio de memoria histórica, recordaremos cómo la función esencial de la escuela tradicional consistía en seleccionar los mejores alumnos. De acuerdo con esta finalidad básica la evaluación se convirtió en su instrumento más destacado, puesto que permitía juzgar y discriminar de forma clara entre el alumnado. Obviamente para el discente incorporaba una importante motivación extrínseca a su estudio, pues requería obtener una calificación de aprobado en las diferentes materias para garantizar su permanencia en el sistema. No obstante, en esta calificación no se contemplaba en forma alguna el proceso realizado, sino que se limitaba a sancionar los resultados del aprendizaje. Como tampoco consideraba al docente ni su importante papel en la construcción del conocimiento y en la adquisición de las habilidades, destrezas y capacidades fundamentales para la educación integral del alumno, en tanto que se restringía su función de forma drástica, hasta el punto de poder equipararlo a un juez cuya tarea radicaba en la selección a partir del resultado final.

No obstante, en nuestros días la mayor parte de los docentes defendemos una concepción de la evaluación como un poderoso elemento de intervención y de resolución

de problemas y carencias, y así pues como una valiosa ayuda tanto para el profesor como para el alumno. Nos referimos a que corresponde a la evaluación la posibilidad de equilibrar de manera progresiva la línea pedagógica con las características y las necesidades de los estudiantes y, en consecuencia, permite también contribuir a determinar el grado en el que se han conseguido los objetivos diseñados para cada proyecto. Como muy bien recoge Mendoza (1997, p. 87) al considerar la preocupación despertada por el tema de la evaluación en el profesorado actual:

> *Entiendo que el interés que hoy suscita el tema de la evaluación debe ser tomado como un síntoma de profesionalidad responsable que pone de manifiesto el cambio de actitud del profesorado, que ya no actúa como mero transmisor de saberes sino como mediador y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado*.

De acuerdo con los parámetros anteriores, la evaluación debe cumplir una doble función: *formativa* y *sumativa*. A grandes rasgos, podemos afirmar que la evaluación asume la posibilidad de regular el proceso de enseñanzaaprendizaje. No obstante, este planteamiento afecta no sólo a la evolución de los aprendizajes de los alumnos, sino que aporta la perspectiva necesaria para ajustar los objetivos y para armonizar los instrumentos y los métodos empleados con las finalidades pretendidas. Se encuentra, desde esta perspectiva, totalmente integrada en la planificación de la enseñanza, para permitir la regulación y el ajuste de los objetivos perseguidos.

Mediante la evaluación se persigue observar la evolución de los estudiantes en la apropiación de conocimientos, tanto en lo que respecta a los conceptos como a los procedimientos y las actitudes y, paralelamente, se aspira a obtener datos en torno a la adecuación del proceso de enseñanza seguido. Este enfoque implica tener en cuenta, además de la competencia y el progreso de los discentes, otros aspectos como la relación entre profesor-alumno, la motivación y las actitudes de participación, la dinámica del grupo clase, la selección, la prioridad y la secuenciación de los contenidos o los métodos empleados.

De acuerdo con Prado (2004), el proceso comprende tres momentos clave respecto a cuándo hay que evaluar:

La *fase inicial*, de carácter diagnóstico y necesaria para detectar los conocimientos previos del alumnado.

Una *fase procesual*, producto de la evaluación continua del aprendizaje y la propia práctica docente.

La *fase final*, que se produce al concluir cada etapa del proceso.

En el cuadro 13 vemos cómo la evaluación inicial permite obtener información en torno a las ideas previas de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de literatura efectuado hasta el momento y también sobre sus expectativas actuales. Por nuestra parte, realizamos esta evaluación, entre otros aspectos, mediante un cuestionario escrito que los estudiantes contestan individualmente de forma anónima. Las respuestas de los alumnos al cuestionario son leídas por el profesor, que presenta posteriormente al grupo el

resumen. De esta forma se potencia el diálogo entre el docente y el grupo clase e instaura desde el inicio, un espacio de participación del alumnado en el que se potencia la puesta en común de sus expectativas.

Cuadro 13. Fases que comprenden la evaluación de los estudiantes según Prado

Evaluación	Inicial	Procesual	Final
¿Para qué?	Detectar conocimientos previos.	Valorar el grado de consecución de objetivos y desarrollo del proceso. Reorientar la acción docente.	Conocer y valorar resultados finales.
¿Qué?	Esquemas de conocimientos e ideas previas.	Progresos, dificultades, bloqueos.	Objetivos y contenidos.
¿Cuándo?	Al comienzo del curso. Al comienzo de cada bloque de contenidos.	A lo largo de todo el proceso.	Al término de cada bloque de contenidos y al final del curso.
¿Cómo?	Reflexiones, intercambio y exposición de ideas. Cuestionarios.	Observación directa. Cuestionarios, guías y escales de observación y valoración. Fichas personales. Seguimiento de actividades.	Observación directa. Pruebas y controles.

Por otra parte, conviene recordar que la evaluación implica la concreción de los objetivos y del nivel de competencia que se exigirá: sólo los dicentes dispondrán de la orientación precisa para saber qué deben aprender. En este sentido, los criterios de evaluación deben ser explícitos, tanto en lo referente a los objetivos y a las actitudes como a los procedimientos.

En nuestro diseño consideramos los siguientes aspectos en la evaluación de los alumnos:

El nivel conseguido en la adquisición de conocimientos.

El dominio de métodos, de técnicas de trabajo y otras capacidades y destrezas propias de un futuro educador.

La actitud frente a la materia, la participación en clase, el interés y la

constancia para alcanzar una progresión positiva, la capacidad para emitir opiniones y juicios de valor sobre los problemas y las situaciones planteadas en la clase.

El nivel de competencia lectora, literaria y lingüística alcanzada en el uso de los registros orales y escritos, y el proceso efectuado a lo largo del curso.

Por su parte, el discente interviene en el proceso de evaluación en varios aspectos. En primer lugar, debe conocer la evaluación que el profesor realiza de él y también debe contar siempre con la posibilidad de intercambiar con el docente opiniones, impresiones y reflexiones en torno a su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, participa de forma activa en la evaluación de la marcha general del curso a través de diferentes posibilidades, desde actividades especialmente programadas a tal efecto, diarios de clase, entrevistas o la documentación del portafolio hasta valoraciones emitidas en diferentes formatos. Así, por ejemplo, la encuesta creada por la universidad para la evaluación de la asignatura y el profesor que la ha impartido permite al estudiante responder al final del curso a diferentes ítems en torno a los contenidos, la metodología o la evaluación. Sus respuestas suministran valiosa información relativa a la percepción del estudiante del diseño de la materia, su concreción en el aula y del transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, facilitan la reflexión y la toma de decisiones destinadas a la introducción de mejoras en la asignatura para el siguiente curso.

Por nuestra parte, creemos pertinente matizar un aspecto en relación con la metodología de evaluación del docente, pues en ocasiones el proceso evaluativo se efectúa a través de la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, mientras que en otras se emplean las opiniones de los propios alumnos en torno a la eficacia del profesor, emitidas mediante cuestionarios debidamente diseñados por técnicos en ciencias de la educación o por la unidad de calidad. En este último caso los formularios de evaluación del profesorado se encuentran a disposición de todo el alumnado en formato *on-line*, una de las principales herramientas para que los estudiantes puedan expresar su opinión en torno a la docencia recibida.

Nos encontramos ante un tipo de evaluación frecuente en el Estado español, pero precisamente la Universidad de Valencia ha sido pionera en este tipo de evaluaciones y, a pesar de la controversia existente en el tratamiento de este tema, se insiste en la necesidad de alguna modalidad de evaluación docente. Por nuestra parte, creemos que este tipo de evaluación puede brindarnos una gran ayuda, ya que gracias a la información suministrada podemos introducir sustanciales modificaciones en los aspectos del proceso docente que no han funcionado de forma adecuada y renovar nuestras estrategias didácticas para responder a las necesidades e intereses de cada grupo clase.

Como hemos visto, la evaluación exige la participación del docente y del discente, y debe suscitar la reflexión en torno a la adecuada regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. O en palabras de Mendoza, que compartimos totalmente:

Es decir, que permita ajustarse al momento y a nuestras necesidades, ofrecer información para diagnosticar una situación inicial, para precisar los objetivos y

> *métodos de aprendizaje, para prever la adaptación de actividades, detectar las dificultades y para obtener informaciones globales que garanticen la toma de decisiones didácticas*. (1997, p. 90)

En síntesis, el tema de la evaluación resulta fundamental porque representa, además de un conocimiento del progreso del alumno, una valoración de los métodos y los materiales empleados; es decir, que una evaluación objetiva afecta a todos los sujetos implicados en la educación. Parafraseamos a Álvarez Méndez (1998 y 2007) para afirmar sin pudor que si la escuela deja de ser un centro expendedor de conocimientos teóricos y se convierte en centro de investigación y de trabajo (y el profesor con el alumno en investigador y creador en el aula), la evaluación entra a formar parte de este proceso. No se trata tanto de controlar conductas como de desarrollar la capacidad de actividad intelectual que desemboca en el aprendizaje. La evaluación interviene como un factor más que provoca, por ella misma, un mayor aprendizaje y desarrolla su propia actividad intelectual. No se puede, por consiguiente, evaluar sin contar con los sujetos que participan en todo el proceso, que comprenden desde al profesor que investiga, organiza, motiva y gestiona hasta al alumno que investiga y aprende. Un proceso complejo donde ambos sujetos, sin ningún tipo de duda, aprenden.

---

23. En este sentido, resulta pertinente reseñar una acción educativa interdisciplinar y transversal que lleva realizándose desde hace ya algunos años por parte del decanato de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, dado que desde nuestra óptica constituye una excelente práctica no sólo formativa sino también investigadora. En los últimos años ha sido reconocida como un *projecte d'innovació educativa de centre* en la convocatoria competitiva de carácter pública y anual del Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa. Las semanas de actividades complementarias (SAC) están concebidas como periodos académicos en los que se pueden realizar actividades y establecer agrupamientos que no son posibles en la estructura habitual de los cursos. El objetivo esencial de las SAC es ofrecer una opción organizada, en cuanto al espacio y al tiempo necesario, para complementar la formación de los y las estudiantes. Por tanto, las actividades diseñadas para estas semanas no pueden constituirse como singularidades o eventos más o menos llamativos sin relación con las asignaturas, sino que constituyen complementos educativos de la formación del maestro y deben responder a la adquisición y desarrollo de las competencias que el estudiante previsiblemente va adquiriendo a través de cada una de las materias. En este sentido, y puesto que hay competencias que no son exclusivas de una asignatura, las semanas de actividades complementarias permiten el trabajo cooperativo de profesores de diferentes departamentos a través del diseño y realización de actividades conjuntas. En los periodos reservados a las actividades complementarias, comprendidos en la mayoría de los casos por las horas finales de la jornada docente (entre las 11 y 14 horas por la mañana y entre las 17 y las 20 horas por la tarde) resulta imprescindible que el profesorado respete las actividades programadas, por lo que ningún profesor puede exigir la asistencia obligatoria de los estudiantes a cualquier iniciativa personal. Éste es un periodo de oferta abierta en el que los estudiantes deben poder elegir, según sus intereses, entre alguna de las actividades propuestas. En cualquier caso, el profesorado podrá recomendar aquellas actividades que considera más adecuadas y, si lo estima oportuno, tener en cuenta éstas como una parte de los contenidos a evaluar sin olvidar que el principal objetivo será el fomento de la participación de los estudiantes en cualquiera de las propuestas. También es competencia del profesorado responsable de cada actividad su evaluación a través de los instrumentos que considere oportunos. Normalmente se realizan cuatro semanas de actividades complementarias durante el curso, dos en el primer cuadrimestre, alrededor de la última semana de octubre y otra de noviembre; dos más en el segundo cuadrimestre, alrededor de finales de febrero y otra a finales del mes de abril. Las actividades de cada curso pueden consultarse en *www.uv.es/magisteri*

Referencias bibliográficas

ABELLÁN, J.; BALLART, P.; SULLÀ, E. (1997): *Introducció a la teoria literària*. Barcelona. Angle.

ABRIL, M. (coord.) (2005): *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga. Aljibe.

AGUIAR E SILVA, V. M. (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid. Gredos.

ALBA RICO, S. (2007): *Leer con niños*. Madrid. Caballo de Troya.

ALBANELL, J. y otros (2002): *Hablemos de leer*. Madrid. Anaya.

ALEIXANDRE, V. (2000): «La literatura juvenil en els llibres de text de secundària: presència i usos». *Articles*, núm. 21, pp. 43-51.

ALIAGA, J. V. (2001): *Miradas sobre la sexualidad en el arte y la literatura del siglo xx en Francia y en España*. Valencia. PUV.

ALLWRIGHT, R. (1994): «The importance of interaction in classroom language learning». *Applied Linguistics*, núm. 5, pp. 156-171.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Teorías gramaticales y enseñanza de la lengua*. Madrid. Akal.

—(1998): «La evaluación en la enseñanza de la lengua». *Didáctica. Lengua y literatura*, núm. 10, pp. 189-213.

—(2007): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.

ANDERSON, E. (2003): *Historia de la literatura hispanoamericana*. Vol. 1. México. FCE.

ANIS, J.; LEBRAVE, J. L. (ed.) (1991): *Texte et ordinateur: les mutacions du lireécrire*. La Garenne-Colombes. Éditions de l'Espace Européen.

ANTÚNEZ, S. y otros (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona. Graó.

ARIZALETA, L. (2003): *La lectura: ¿afición o hábito?* Madrid. Anaya.

ASSOCIAZIONE ITALINA EDITORI (2004): *Dalla domanda di lettura alla domanda di cultura*. Milán. AEI.

BADIA, L. (1988): *Estudis sobre la cultura literària de la tardor medieval catalana*. Barcelona. Quaderns Crema.

BADIA, J.; CASSANY, D. (1994): «La classe de literatura, avui». *Articles*, núm. 1, pp. 7-14.

BAESCH, V. (2002): «Lectures obligatoires en première et secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes». *Caractères*, núm. 7, pp. 17-25.

BÁEZ, F. (2004*a*): *Historia universal de la destrucción de libros*. Barcelona. Destino.

—(2004*b*): «Cuando los intelectuales queman libros». *El País. Babelia* (9 de octubre), p. 2.

BAILEY, K. (1991): «Priority: Research. Research in the 1990s: Focus on Theory Building. Instructional Innovation and Collaboration». *Foreign Language Annuals*, núm. 23, p. 2.

BAKHTIN, M. (1975): *Esthétique et théorie du roman*. París. Gallimard.

—(1981): *The dialogic Imagination*. Austin. University of Texas Press.

—(1985): «Literatura, cultura y tiempo histórico». *Textos y contextos*. La Habana. Arte y Literatura, pp. 182-198.

BALLESTER, J. (1998): «Teorías literarias y su aplicación didáctica», en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Sedll/Ice Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 297-322.

—(1999): *L'educació literària*. Valencia. PUV.

—(2007): «La educación literaria, el canon y la interculturalidad». *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, núm. 224, pp. 25-35.

—(ed.) (2011): *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Valencia. Perifèric.

—(2014): «What does Reading, Literary and Intercultural Education Mean?», en REYESTORRES, A.; VILLACAÑAS DE CASTRO, L.; SOLER PARDO, B. (eds): *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Newcastle. Cambridge Scholars Publishing, pp. 53-63.

BALLESTER, J.; INSA, J. R. (2000): «La formación de la competencia literaria en la educación». *Didàctica da Língua e da Literatura*. Coimbra. Almedina/Instituto de Língua e Literatura, vol. II, pp. 825-838.

BALLESTER, J.; MAS, J. A. (2003): «A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària». *Llengua, societat i ensenyament*. Alicante. Universidad de Alicante, vol. III, pp. 393-398.

BALLESTER, J.; MÍNGUEZ, X. (eds.) (2005): *La sabateta de vidre. Viure, experimentar, somiar i llegir a principis del segle xxi*. Valencia. Perifèric.

BALLESTER, J.; IBARRA, N. (2008*a*): «Literatura comparada y educación: una aproximación crítica». *Lenguaje y Textos*, núm. 28, pp. 11-18.

—(2008*b*): «Literatura comparada y educación: una aproximación bibliográfica». *Lenguaje y Textos*, núm. 28, pp. 95-109.

—(2009): «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 5, 25-36.

—(2013*a*): «La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, núm. 10, pp. 7-26.

—(2013*b*): «Sobre las funciones y competencias del profesorado de literaturas y lenguas». *Sociálno-Elonimická revue/ Social and Economic Revue*, núm. 13, pp. 104-114.

BALLESTER, J.; IBARRA, N.; DEVÍS, A. (2010): «La educación literaria ante el reto de la interculturalidad», en HERRERA, J.; ABRIL, M.; PERDOMO, C.: *Estudios*

sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Santa Cruz de Tenerife. SPULL, pp. 545-558.

BALLESTER, J.; DEVÍS, A.; IBARRA, N. (2012): «El comentario de textos y las competencias básicas», en NAVARRO PABLO, M. (coord.): *Selección, Desarrollo y Evaluación de competencias en DLL*. Sevilla. SAVUS, pp. 118-134.

BARÓ, M. y otros (2007): «Biblioteca escolar i lectura». *Articles*, núm. 41, pp. 113-120.

—(2011): *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes? Herramienta de autoevaluación. Preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca*. Madrid. Ministerio Educación.

BARRY, P. (2002): *Feminist Literary Criticism in Beginning theory*. Mánchester. Manchester University Press.

BARTHES, R. (1966): *Critique et Vérité*. París. Seuil.

—(1970): *A/Z*. París. Seuil.

—(1973): *Le plaisir du texte*. París. Seuil.

—(1998) *Lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*. México. Siglo XXI.

BASANTA, A. (2005): «La pasion de leer», en OLLERO JIMÉNEZ, L. C. (coord.): «Sociedad lectora y educación». *Revista de Educación*, número extraordinario de 2005, pp. 189-201.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer*. Barcelona. Crítica.

BLOOM, H. (1991): *Poesía y creencia*. Madrid. Cátedra.

—(1997): *The Anxiety of Influence. A theory of Poetry*. Oxford. Oxford University Press.

—(2014): *The Western Canon*. Londres. Harcourt Brace & Company.

BLOOMFIELD, L. (1972): *In Search of Literary Theory*. Ithaca/Londres. Cornell University Press.

BOMBINI, G. (1996): «Las otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico». *Textos*, núm. 9, pp. 7-14.

BOON, J.; VAN DER KLINK, M. (2002): «Competencies: The triumph of a fuzzy concept». *Academy of Human Resource Development Annual Conference* (27 de febrero-3 de marzo). *Proceedings*, vol. 1, pp. 327-334.

BOLLMANN, S. (2006): *Las mujeres que leen son peligrosas*. Madrid. Maeva.

BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (1993): *Literatura comparada (catalana i castellana)*. Barcelona. Empúries.

—(coord.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona. Graó.

—(2008): «Peces: un tema universal como pasarela entre diversas literaturas». *Lenguaje y Textos*, núm. 28, pp. 43-74.

BORDONS, G.; CASTELLÀ, J. M.; COSTA, E. (2000): «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text». *Articles*, núm. 22, pp. 29-42.

BOURDIEU, P. (1977): «La production de la croyance». *Actes de la recherches en sciences sociales*, núm. 13, pp. 3-43.

BROCH, A. (1991): *Literatura catalana dels anys vuitanta*. Barcelona. Edicions 62.

—(1998): «Cánon i literatura catalana: escriptors i crítica». *Cànon literari: ordre i subversió*. Lleida. IEI, pp. 32-33.

BRONCKART, J. P. (1985): *Les sciencies du language: un cléfi pour l'enseignement?* París. Unesco.

—(1997): «Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature». *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xxi*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 13-24.

BRONCKART, J. P.; SCHENEUWLY, B. (1991): «Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francés com a llengua materna». *Temps d'Educació*, núm. 5, pp. 185-205.

BUTLEN, M.; CHARTIER, A. M. (2006): *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse de pratiques, de la recherche à la formation*, núm. 51, pp. 5-10. Institut National de Recherche Pédagogique.

BUTLER, J.; CARBONELL, N.; TORRAS, M. (eds.) (1999): *Feminismos literarios*. Madrid. Arco Libros.

CABRÉ, J. (2005): *La matèria de l'esperit. Al voltant de la lectura literària*. Barcelona. Proa.

CALVIN/CALVINUS, J. (1984): *Des scandales*. Ginebra. Droz.

CALVINO, I. (1979): *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Turín. Einaudi Editore.

—(1981): *Perché leggere i classici*. Turín. Einaudi Editore.

CAMPILLO, M. (1990): «Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura», en Camps, A. y otros: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova, pp. 95-116.

CAMPILLO, M. y otros (1987): «La formació literària del mestre». *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto*. Atti del Coloquio italo-catalano (25-27 de mayo de 1985). Roma. Universitá di Roma.

CAMPILLO, N. (1997): *El feminisme com a crítica*. València. Tàndem.

CAMPS, A. (1993): «Didàctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico». *Infancia y aprendizaje*, núm. 62-63, pp. 209-217.

CAMPS, A. y otros (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.

CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord.) (1997): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE/Horsori.

CAMPS, A.; MILIAN, M. (1990): «L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura». *Interaula*, núm. 11, pp. 22-24.

CANALE, M. ; SWAIN, M. (1980): «Theorical Bases Of Communicative Approches to

Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47

CANETTI, E. (1985): *La llengua salvada. Crònica d'una adolescència*. Barcelona. Proa.

CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. (2003): «Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura», en MENDOZA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 34-78.

CASSANY, D. (1996): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.

—(2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona. Empúries.

CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet*. Barcelona. Plaza y Janés.

CATELLI, N. (2005/2012): «Literatura y literariedad», en LLOVET, J. y otros (2005/2012): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona. Ariel, pp. 31-84.

CENTELLES, J. (2005): *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona. Paidós.

CERRILLO, P. (1990): «Literatura infantil y universidad», en CERRILLO, P.; GARCÍA PADRINO, J. (coord.): *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-21.

—(2007): *Literatura infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona. Octaedro.

—(2013): «Canon literario, canon escolar y canon oculto». *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. xviii, pp. 17-31.

CERRILLO, P.; SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2007): «Hacia una nueva educación literaria: la importancia de la LIJ en la formación literaria». *Lenguaje y Textos*, núm. 25, pp. 93-115.

CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2005): *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

CERVERA, J. (1991): *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao. Mensajero.

CHISS, J. L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (2005): *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruselas. De Boeck.

CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. Nueva York. Harcourt.

—(1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge. MIT.

CIXOUS, H. (1995): *La risa de la medusa: ensayos sobre la escritura*. Madrid. Anthropos.

COLL, C. (1991): *Psicología y currículum*. Barcelona. Paidós.

COLOMER, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària». Articles, núm. 1, pp. 37-50.

—(1996): «La didáctica de la literatura: temas y línias de investigación e innovación», en LOMAS, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 123-142.

—(1998): *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova.

—(2006): *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Madrid. FCE.

—(coord.) (2008): *Lectures adolescents*. Barcelona. Graó.

COLOMER, T.; MUNITA, F. (2013): «La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 37-46.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing*. Cambridge. Cambridge University Press.

COSTE, D. (1978): «Lecture et compétence de comunication». *Le Français dans le monde*, núm. 14, pp. 86-95.

—(1985): «Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère». *DRLAV*, núm. 32, pp. 63-92.

COSTE, D.; VÉRONIQUE, D. (dir.) (2000): *La notion de progression*. Saint-Cloud. ENS Éditions.

COTRONEO, R. (1994): *Se una mattina un bambino. Lettera a mio figlio sull'amore per i libri*. Milán. Frassinelli.

CRAHAY, M.; AUDIGIER, F.; DOLZ, J. (2006): «En quoi les curriculums peuvent-ils etre objet d'investigation scientifique?», en AUDIGIER, F.; CRAHAY, M.; DOLZ, J. (ed.): *Curriculum, Enseignement et pilotage*. Bruselas. De Boeck, pp. 7-37.

CUENCA, M. J. (2009): «El comentario de textos: planificación, textualización y revisión». *Textos*, núm. 52, pp. 42-56.

DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1992): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid. CIDE.

DELEUZE, G. (2009): «Futurs instituteurs et faibles lecteurs: realité et/ou fatalité?». Enjeux, núm. 74, pp. 92-100.

DELMIRO, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. Entorno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.

DEVIS ARBONA, A.; LÓPEZ RÍO, J. (coord.) (2009): «El comentario de textos». Monográfico. *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 7-102.

DÍAZ BARRIGA, A. (2006): «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». *Perfiles Educativos*, vol. 28(111), pp. 7-36.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002): «El lector de secundaria», en MUÑOZ, B. y otros: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza. Universidad de Zaragoza, pp. 171-197.

DÍAZ-PLAJA, A.; PRATS, M. (1998): «Literatura infantil y juvenil», en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. ICE/Horsori, pp. 191-215.

—(2013): «Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 19-28.

DÍEZ BORQUE, J. M. (1977): *Comentario de textos literarios: Método y práctica*.

Madrid. Playor.

—(coord.) (1985): *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid. Taurus.

DÍEZ, A. y otros (1994): «Itineraris de literatura: el mapa no és el territori». *Articles*, núm. 1, pp. 61-68.

DUEÑAS, J. M. (2013): «Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 141-148.

DOLZ, J.; MEYER, J. C. (1998): *Activités métalangagières et enseignement du français: Actes des journées d'études en didactique du français*. Berna. Peter Lang.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, R. (2009): «La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción». *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 21, pp. 117-141.

DOUGLAS BROW, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teachig*. Englewood. Pentice Hall Regents.

—(2003): *Language Assessment - Principles and Classroom Practice*. Londres. Pearson

DOUVROSVSKY, S.; TODOROV, T. (1971): *L'enseignement de la littérature*. París. Seuil.

DRAGOMIRESCOU, M. (1928): *La Science de la littérature*. París. J. Gamber.

DURAN, T.; ROS, R. (1995): *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona. Pirene.

DURAN, T.; LUNA, M. (2002): *Un i un i un... fan cent. Cent personatges de la literatura infantil i juvenil*. Barcelona. La Galera.

DURÍSIN, D. (1984): *Theory of Literary Comparatistics*. Bratislava. House of the Slovak Academy of Sciences.

EAGLETON, T.(1981): *Lector in Fabula*. Barcelona. Lumen.

—(1988): *Una introducción a la teoría literaria*. México. FCE.

—(1997): *La función de la crítica*. Barcelona. Paidós.

—(2012): *The Event of Literature*. Yale. Yale University Press.

ECO, U. (1985): *Obra abierta*. Barcelona. Ariel.

—(2000): *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Lumen.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. (2009): *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milán. Bompiani.

ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educatiuvo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

ELLIS, J. M. (1990): *Against Deconstruction*. New Jersey: Princeton University Press.

ELLIS, R. (1990): «Activities and procedures for teacher preparation», en RICHARDS, C.; NUNAN, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge. Cambridge University Press, pp. 92-110.

—(2009): «Second language acquisition, teacher education and language pedagogy». *Language Teaching*, núm. 43, pp. 182-201.

ÉTIEMBLE, R. (1985): «Literatura Comparada», en DÍEZ BORQUE, J. M. (coord.): *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid. Taurus, pp. 279-304.

EVEN-ZOHAR, I. (1979): «Polysystem Theory». *Poetics Today*, vol. 1(1-2), pp. 287-310.

—(1990*a*):«The "Literary System"». *Poetics Today*, vol. 11(1), pp. 27-44.

—(1990*b*): «Polysystem Theory». *Poetics Today*, vol. 11(1), pp. 9-26.

—(1990*c*): «The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem». *Poetics Today*, vol. 11(1), pp. 45-51.

—(2010): *Papers in Culture Research*. Tel Aviv. The Culture Research Laboratory. < www.evenzohar.com> [Consulta: marzo 2014]

—(2011): «Treball intel·lectual i èxit de les societats». *Els Marges*, núm. 94, pp. 37-48.

ETXANIZ, X. (2008): «Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13(2), pp. 97-109.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2013): *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. <http://bit.ly/1DAtTgg> [Consulta: marzo 2013]

FISH, S. (1989): «La literatura en el lector: estilística afectiva», en WARNING, R. (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid. Visor, pp. 123-162.

FLUIXÀ, J. A. (1995): *Jocs i estratègies d'animació a la lectura*. Valencia. Generalitat Valenciana.

FOKKEMA, D. W. (1998): «La literatura comparada y el nuevo paradigma», en ROMERO LÓPEZ, D. (1998): *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid. Arco, pp. 149-172.

FOKKEMA, D. W.; IBSCH, E. G. (1981): *Teorías de la literatura del siglo xx*. Madrid. Cátedra.

FGSR (1999): *Mil libros. Una selección bibliográfica*. Madrid. FGSR.

—(2001): *La educación lectora*. Madrid. FGSR.

—(2009): *Lectura en la red y redes en torno a la lectura: nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública*. Madrid. FGSR.

—(2011): *Ebook 55+. Los lectores mayores de 55 años y los libros electrónicos*. Peñaranda de Bracamonte. FGSR.

—(2012): *Lo +. Una selección de lecturas*. Salamanca. FGSR.

FGSR/IDEA (2005): *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid. FGSR.

FUSTER, J. (1976): *Literatura catalana contemporània*. Barcelona. Curial.

—(1977): *Contra el Noucentisme*. Barcelona. Crítica.

GALERA, F. (2007): «La didáctica de la lengua y la literatura en el EESS». *Lenguaje y Textos*, núm. 25, pp. 43-64.

GALISSON, R. (1986): «Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)». *ELA*, núm. 63, pp. 39-54.

—(1991): *De la langue à la culture par les mots*. París. CLE international.

—(1995): À enseignant nouveau, outils nouveaux. Le français dans le monde (recherches et applications). *Méthodes et méthodologies*, núm. enero, pp. 70-78.

GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría de la literatura*. Madrid. Cátedra.

GARCÍA BERRIO, A.; HERNÁNDEZ, M. T. (1988): *La poética: tradición y modernidad*. Madrid. Síntesis.

GARCÍA PADRINO, J. (1987): «La literatura infantil en la formación del profesorado», en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 139-146.

—(1993): «El papel de la literatura en la formación del profesorado», en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 201-212.

—(1998): «Vuelve la polémica… ¿Existe la literatura juvenil?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 31, pp. 101-110.

—(1999): «Clásicos de la literatura infantil española en el aula de educación primaria». *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid. MECD, pp. 105-133.

GARCÍA-RAFFI, J. V. (2014): «La literatura infantil y juvenil como complemento específico en la formación inical del profesorado». *Lenguaje y Textos*, núm. 39, pp. 9-18.

GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.

GENETTE, G. (1991): *Fiction et diction*. París. Seuil.

GFEN (1975): *Le pouvoir de lire*. París. Casterman.

GIMENO, J. (2008): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

GIRBÉS, J. C. (2006): *Llegir per a créixer. Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzira. Fundació Bromera.

GNISCI, A. (ed.) (2002): *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona. Crítica.

GNISCI, A.; SINOPOLI, F. (eds) (1997): *Manuale storico di letteratura comparata*. Roma. Meltemi.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1993): «La literatura en la enseñanza obligatoria». *Aula de innovación educativa*, núm. 14, pp. 15-21.

GUMBRECHT, H. U. (ed.) (1971): *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca. Anaya

GUILLÉN, C. (2005): *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona. Crítica.

—(1998): *Múltiples moradas*. Barcelona. Tusquets.

HALL, C.; COLES, M. (2002): «Gendered readings: learning from children's reading chices». *Journal of research in reading*, vol. 25(1), pp. 95-108.

HARTMAN, G. (1970): *Beyond Formalism: Literary Essays 1958-1970*. New Haven. Yale UP.

HEIDEGGER, M. (1960): *Sendas pérdidas*. Buenos Aires. Losada.

HEILBRUN, C. (1971): «Millett's *Sexual Políticos*: A Year Later». *Aphra*, núm. 2, pp. 39-43.

HYMES, D. H. (1971): *On comunicative competence*. Philadelphia. UPP.

—(1984): *Vers la competénce de communication*. París. Hatier.

—(2004): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward An Understanding Of Voice*. Londres. Taylor and Francis Ltd.

IBARRA, N. (2008): «La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad". *Lectura de los espacios & espacios de lectura*. Passo Fundo. UPF/RUL, pp. 326-344.

—(2010): «La escuela intercultural desde el álbum ilustrado: a propósito de Me llamo Yoon», en RÖSSING, T. M.; RETTENMAIER, M. (coord.): *Biblioteca, lectura y multimedia*. Passo Fundo. UPF, pp. 171-191.

—(2013): «Encrucijadas de la (in) comunicación intercultural: la voz pionera de Montserrat del Amo», *Tejuelo*, núm. 16, pp. 9-21.

IBARRA, N.; BALLESTER, J. (2010): «La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía». «Educación literaria e Intercultural» (monográfico). *Aula de Innovación Educativa*, núm. 197, pp. 9-13.

—(2013): «La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 11-20.

IBARRA, N.; ROVIRA, J. (coord.) (2012): «Literatura infantil y juvenil y nuevas tecnologías». (monográfico). *Primeras Noticias. Revista de literatura*, núm. 269, pp. 1-60.

IGLESIAS SANTOS, M. (1999): *Teoria de los polisistemas*. Madrid. Arco.

ÍLICH ULIÁNOV, V. (Lenin) (1908): «León Tolstoi, espejo de la revolución rusa». *Revista de la Universidad de Colombia* (1944-1992). <www.revistas.unal.edu.co./index.php/revis taun/article/view/11878>. [Consulta: agosto 2014]

IRIGARAY, L. (2002): *To Speak is Never Neutral*. Londres. Continuum.

—(2007): *Espéculo de la otra mujer*. Madrid. Akal.

JAKOBSON, R. (1956): *Fundamentals of language*. La Haya. Mouton.

—(1963): *Essais de Linguistique Génerale*. París. Minuit.

—(1985): *Verbal Art, Verbal Sign, Verbal Time*. Oxford. Basil Blackwell.

JACKSON, S.; JONES, J. (ed.) (1998): *Contemporary Feminist Theories*. Edimburgo. Edinburgh University Press.

JARA, R.; TALENS, J. (1988): «Comparatismo y semiótica de la cultura. Función de la crítica y recanonización». *Eutopías III*, núm. 2-3, pp. 5-18.

JAUSS, H. R. (1976): «La història de la literatura com a provocació a la teoria literària». *Els Marges*, núm. 7, pp. 13-34.

—(1987): «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en MAYORAL, J. A. DE (comp.): *Estética de la recepción*. Madrid. Arco, pp. 59-83.

JEHLEN, M. (1981): «Archimedes and the paradox of feminist criticism». *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, núm. 6, pp. 575-594. <http://xroads.virginia.edu/~DRBR/jehlen5.html> [Consulta: marzo 2014]

JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes, literatura*. Barcelona. Octaedro.

KARAGEORGOU, C. (2006): «La obra de arte para J. Mukarovsky y M.Bajtín». *ConNotas. Revista de crítica y teorías literarias*, vol. 4(6-7), pp. 9-26.

KARASS, A. (2008): «Canon, Cultural Memory, and Positive Knowledge in Humanities Education». *Music Reference Services Quarterly*, vol. 10(3-4), pp. 117-126.

KAYSER, W. (1992): *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid. Gredos.

KERGUENO, J. (1986): «Ajudar als nens a esdevenir lectors». *Faristol*, núm. 3, pp. 16-21.

KOLODNY, A. (1985): «Dancing through the minefield: Some observations in the theory, practice, and politics of a fiminist literary criticism», en SHOWALTER, E. (ed.): *The News Feminist Criticism: Essay on Women, Literature and Theory*. Londres. Virago, pp. 144-167.

KOPPEN, E. (1990): *Thomas Mann y Don Quijote. Ensayo de literatura comparada*. Barcelona. Gedisa.

KRISTEVA, J. (1967): «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman». *Critique*, núm. 239, pp. 438-468.

—(1969): *Sèmèiôtikè. Recherches pour une sémanalyse semiotiké*. París. Seuil.

—(2011): *The Severed Head: Capital Visions*. Nueva York. Columbia University Press.

LAFFITE, R.; FERRER, V. (1994): *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

LAMBERT, J. (1999): «Aproximaciones sistémicas y la literatura en las sociedades multilingües», en IGLESIAS SANTOS, M. (ed.): *Teoría de los Polisistemas*. Madrid. Arco/Libros, pp. 53-70.

LAMBERT, J.; MEYLAERTS, R.; BOYDEN, M. (2005): «La lengua de la literatura: la institución por la mediación del discurso». TONOS. *Revista electrónica de estudios filológicos*, núm. 9.

LÁZARO CARRETER, F. (1980): «La literatura como fenómeno comunicativo». *Estudios de Lingüística*. Barcelona. Crítica, pp. 173-192.

LLORENS, R. (2000): «La literatura infantil en la escuela: la literatura infantil en la

formación del profesorado», en MENDOZA, A. y otros (2000): *Literatura infantil en la escuela*. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

LLOVET, J. (1982): «Teoria de la literatura i la crítica literària, avui», en SERRANO, S. y otros (1982): *Història i crítica de la literatura catalana avui*. Barcelona. Edicions 62, pp. 7-24.

LLOVET, J. y otros (2012): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona. Ariel.

LLUCH, G. (1998): El lector model en la narrativa per a infants i joves. Valencia. Universidad de Valencia.

—(2002): «Literatura y globalización». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 152, pp. 44-54.

—(2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón. Trea.

LOMAS, C. (1996): «La educación lingüística y literaria». *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 13-24.

—(1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vols. I-II, Barcelona. Paidós.

LOMAS C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1998): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje. Barcelona. Paidós.

LONG, M. H.; PORTER, P. (1985): «Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, vol. 19(2), pp. 207-228.

LÓPEZ RÍO, J. (2009): «El comentario de textos: estado de la cuestión». *Lenguaje y Textos*, núm. 30, pp. 11-18.

—(2012): *Per una pedagogia del discurs. El comentari de textos com a eina educativa*. Valencia. Perifèric.

LÓPEZ VALERO, A. (1997): «La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión». *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xxi*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 525-528.

LUNDIN, A. H. (2004): Constructing the canon of children's literatura: beyond library walls and ivory towers. Nueva York. Routledge.

LURIE, A. (1990): *No se lo cuentes a los mayores*. Madrid. FGSR.

LYOTARD, J. F. (2006): *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra.

MAINGUENEAU, D. (1991): *Pragmatique pour le dicours littéraire*. París. Dunod.

MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. (1995): *Elements de lingüistica per al discurs literari*. Valencia. Tàndem.

MANESSE, D.; GRELLERT, I. (1994): *La littérature du collège*. París. INRP.

MANGUEL, A. (2005): *Vicios solitarios: lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*. Madrid. FGSR. —(2006): *Nuevo elogio de la locura*. Barcelona. Lumen.

MANRESA, M. (2007): «Lectures dels adolescents:entre la tria personal i la selecció escolar».*Articles*, núm. 41, pp. 71-85.

MANZANO, R. (2009): «Las competencias, hacia la práctica educativa». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 180, pp. 8-13.

MAÑA, T.; BOSCH, L,: CARDONA, A.; (1987): «Característiques dels llibres». *Llibreria*, núm. 117.

MARCHAMALO, J. (2004): «Cifras y estadísticas: el mapa del tesoro». *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid. SM, pp. 7-34.

—(2010): *Tocar los libros*. Madrid. Fórcola.

MARCOS MARÍN, F. (1977): *El comentario lingüístico: Metodología y práctica*. Madrid. Cátedra.

MARÍN, J. M. (1989): «El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico». *Revista de Educación*, núm. 288, pp. 405-417.

MARTÍ MONTEVERDE, A. (2005/2012): «Literatura comparada», en LLOVET, J. y otros (2012): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona. Ariel, pp. 333-405.

MARTÍN PERIS, E. (1998): «El profesor de lenguas: papel y funciones», en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. Sedll/ICE/ Horsori, pp. 87-100.

MARTOS, E. (1988): *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid. CIDE.

MATA, J. (2004): *Como mirar a la luna: confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona. Graó.

MATA, J.; VILLARRUBIA, A. (2011): «La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria». *Textos*, núm. 58, pp. 49-59.

MATALÍA, S. (2003): *Máscaras suele vestir. Pasión y revuelta: escrituras de mujeres en América Latina*. Madrid/Fráncfort. Iberoamericana-Vervuert.

MAYORAL, J. A. DE (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid. Arco/Libros.

MCLUHAN, M. (2009): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona. Paidós.

MEDINA, A. (1980): «El papel del educador en la promoción y difusión de la literatura para niños». *Simposio Nacional de Literatura Infantil*. Madrid. Ministerio de Cultura, pp. 146-147.

MEEK, M. (1991): *On Being Literate*. Londres. The Bodley Head.

—(1992): *Learning to Read*. Londres. Randdow House.

—(2012): *Achieving Literacy Longitudinal Studies of Adolescents Learning to Read*. Nueva York.

Routledge.

MEIX, F. (1994): «Teorías literarias y enseñanza de la lengua». Textos, núm. 1, pp. 53-64.

MENDOZA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid. La Muralla.

—(1997): «La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo». *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xxi*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 87-104.

—(coord.) (1998*a*): «El proceso de recepción lectora». *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Sedll/ICE/Horsori, pp. 169-198.

—(1998*b*): «Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores». *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 10, pp. 233-269.

—(coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall.

—(2004): *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid. Aljibe.

—(2010): «La competencia literaria entre las competencias». *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 21-33.

MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.

MENDOZA, A.; CANTERO, F. J. (2003): «DLL: aspectos epistemológicos», en MENDOZA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 4-24.

MENÉNDEZ PELAYO, M. (1941): *Estudios de críticas histórica y literaria*, I. Santander. CSIC.

MERCIER-FAIVRE, A. M. (1999): *Enseigner la littérature de jeunesse*. Lion. PUL.

MEYLAERTS, R. (2004): L'Aventure flamande de la Revue Belge: langues, littératures et cultures dans l'entre-deux-guerres. Bruselas. Archives et Musée de la Littérature/P.I.E. Peter Lang.

MILLÀN, J. A. (2000): *Lectura y construcción del conocimiento*. Madrid. Federación de Gremios de Editores en España.

MOI, T. (1985): *Sexual Textual Politics*. Londres. Methuen.

MONEGAL, A. (2008): «La literatura irreductible». *Ínsula*, núm. enero-febrero, pp. 733-734. <www.revistasculturales.com/artículos/37/insula>. [Consulta: mayo 2014]

MORENO, A.; SÁNCHEZ VERA, L. (2000): «30 años de LIJ en las universidades españolas». *CLIJ*, núm. 123, pp. 14-23.

MORENO, V. (1985): *El deseo de leer*. Pamplona. Pamiela.

—(2005): *Lectores competentes*. Madrid. Anaya.

MOROTE, P. (2010): *Aproximación a la literatura oral: la leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia. Perifèric.

MOSER, W. (1988): «El vaivén hermenéutico y la literatura comparada». *Eutopías III*, núm. 2-3, pp. 19-35.

MUKAROVSKY, J. (1936/1977): *Escritos de estética y semiótica del arte*. Edición crítica de Jordi Llovet. Barcelona. Gustavo Gili.

NIETZSCHE, F. (2000): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona. Tusquets.

NOGUEROL, A. (1998): «Investigación y didáctica de la lengua y la literatura» en MENDOZA, A. (coord.): *Concepto clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SDELL/ICE Universitat de Barcelona/Hoscri, pp. 61-74.

OBSERVATORIO DE LA LECTURA Y EL LIBRO (2012): *Situación actual y perspectiva del libro digital en España II: La producción española de libros digitales y su distribución y venta en la Red*. <www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/situacion librodigital2.pdf> [Consulta: abril 2014]

OCDE (2000): *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2000 y 2009*. <www.mecd.god.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>. [Consulta: abril 2014]

OLTRA, M. (2013): *Els titelles, eina d'educació literària i intercultural*. Valencia. Perifèric.

OREJUDO, S.; FERNÁNDEZ-TURRADO, T.; BRIZ, E. (2012): «Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año». *ESE. Estudios sobre educación*, núm. 22, pp. 199-217.

PENNAC, D. (1995): *Comme un roman*. París. Folio.

PÉREZ MONTANER, J. (1988): «Harold Bloom o l'escriptura de la tergiversació». *Daina*, núm. 4, pp. 11-15.

PETIT, M (2002): *Eloge de la lecture : la construction de soi*. París. Editions Belin.

—(2007): *Une enfance au pays des livres*. París. Didier-Jeunesse.

—(2008): *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. París. Editions Belin.

PICHOIS, C. y otros (1983): *Qu'est-ce que la littérature comparée?* París. Collin.

PICHOIS, C.; ROUSSEAU, A.M. (1967): La littérature comparée. París. Colin.

PIGLIA, R. (2005): *El último lector*. Madrid. Anagrama.

PONT, J. (1998): «Cànon?», en PONT, J.; SALA-VALLDAURA, J.M. (ed): *Cànon literari: ordre i subversió*. Lerida. IEI, pp. 290-294.

PONT, J.; SALA-VALLDAURA, J. M. (ed.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*. Lleida. IEI.

PORTELL, J. (ed.) (2007): *M'agrada llegir*. Barcelona. Ara Llibres.

POUGET, P. (1952): *L'explication française an Baccaleuréat*. París. Hachette.

POZUELO, J. M. (1988): *Teoria del lenguaje literario*. Madrid. Cátedra.

POZUELO, J. M.; ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000): *Teoría del canon y literatura española*, Madrid. Cátedra.

PRADO, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo xxi*. Madrid. Muralla.

PRICEWATERHOUSE COOPERS (2011): *Turning the Page. The Future of eBooks*. <http://bit.ly/1Bxv1dD> [Consulta: febrero 2015]

PUJALS, G.; ROMEA, M. C. (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona. Universitat de Barcelona/Horsori.

REIS, C. (1981): *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid. Gredos.

—(1997): «Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones». *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xxi*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 113-118.

REMAK, H. H. (1971): «Comparative Literature. Its Definition and Function», en STALLKNECHT, N. P; FRENZ, H. (eds.): *Comparative Literature: Method and Perspective*. Carbondale. Illinois University Press, pp. 1-57.

REYES, A. (1997): *El deslinde. Apuntes para la teoría literaria*. Vol. XV. México. FCE.

REYES-TORRES, A.; VILLACAÑAS DE CASTRO, L.; SOLER PARDO, B. (eds.) (2014): *Thinking through Children's Literature in the Classroom*. Newcastle. Cambridge Scholars.

REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.

REYZÁBAL, M. V.; TENORIO, P. (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.

RICOEUR, P. (1983/1984): *Temps et récit*. Vols. I y II. París. Seuil.

—(2001): *Del texto a la acción*. México. FCE.

RIFFATERRE, M. (1983): *Sémiotique de la poésie*. París. Seuil.

RINCÓN, F.; BONET, R. (1997): «Función de la lectura en la enseñanza de la literatura». *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo xxi*. Barcelona. Universidad de Barcelona, pp. 391-400.

RINCÓN, F.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona. Montesinos.

—(1987): *Enseñar literatura*. Barcelona. Laia.

RIQUER, M. DE (1964/1982): «Nota preliminar», en RIQUER, M. DE; COMAS, A. (1982): *Història de la literatura catalana*. Vol. 1. Barcelona. Ariel, pp. 9-18.

ROBINSON, L. S. (1998): «Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canón literario», en SULLÀ, E. (coord.): *El canon literario*. Madrid. Arco/Libros, pp. 115-138.

RODARI, G. (1964): Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura, *Il giornale dei genitore*, núm. 10. [Texto reproducido en (1992): *Scuola di fantasia*. Roma. Editori Reuniti, pp. 78-79.]

ROIG, B. y otros (2008): *Docencia, investigación y crítica de LIJ en el marco ibérico (2004-2007)*. Cuenca. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI)/Universidad de Castilla-La Mancha.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (ed.) (2008): *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia. Perifèric.

RODRIGUEZ SEARA, A. (2006): «L'évolution ds méthologies dans l'enseignament du français langue étrangére depuis la méthodologie tradicionalle jusqu'à nos jours». *Cuadernos del Marqués de San Adrián*. <www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>. [Consulta: febrero 2015]

ROMERO LÓPEZ, D. (1998): *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid. Arco.

ROMERO, M. F.; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. (2014): «El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo». *Lenguaje y Textos*, núm. 39, pp. 49-58.

ROSIER, J. M. (2002): *La didactique du français*. Que sais-je ? París. PUF.

ROVIRA COLLADO, J. (2013): «LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social». *Lenguaje y Textos*, núm. 37, pp. 161-170.

SAID, E. (2006): *Orientalism*. Londres. Penguin.

—(2013): *Reflections On Exile: And Other Literary and Cultural Essays*. Londres: Granta Books.

SALINAS, P. (1986): *El defensor*. Madrid. Alianza.

SALTO SÁNCHEZ DEL CORRAL, A. (2012): *En plan de igualdad: propuestas estratégicas de lectura y comunicación*. Miami. El Cid Editor.

SALVADOR, V. (1984): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. València. PUV.

—(1988): *De la literatura com a signe*. Valencia. Tres i Quatre.

—(1994): «Els límits del discurs literari». *Articles*, núm. 1, pp. 15-25.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós.

—(2003): «De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos», en MENDOZA, A. (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 320-348.

SAVATER, F. (1976): *La infancia recuperada*. Madrid. Taurus.

SCHMELING, M. (1984): *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Barcelona. Alfa.

SEDGWICK, E. K. (1990): *Epistemology of the Closet*. Henek Henostead. Harvester & Wheatsheaft.

SEGARRA, M.; CARIBÍ, A. (eds.) (2000): *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona. Icaria.

SELDEN, R. (1987): *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona. Ariel.

SHORT, M. (ed.) (1989): *Reading, analysing & teaching Literature*. Londres/Nueva York. Logman.

SHOWALTER, E. (1979): «Towards a Feminist Poetics», en JACOBUS, M. (ed.): *Women*

Writing about Women, pp. 25-33.

—(ed.) (1986): *The News Feminist Criticism: Essay on Women, Literature and Theory*.

Londres. Virago.

SILVA DÍAZ, M. C. (2001a): «La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (Primera parte)». *Cuatrogatos. Revista de literatura infantil*, núm. 5. <www. cuatrogatos.com> [Consulta: septiembre 2014]

—(2001*b*): «La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (Segunda parte)». *Cuatrogatos. Revista de literatura infantil*, núm. 6. <www.cuatrogatos. com> [Consulta: septiembre 2014]

SOBEJANO, G. (1973): «La inadaptada (Leopoldo Alas: *La Regenta*, capítulo 26)», en ALARCOS, E. y otros (1973): *El comentario de textos*, vol. 1. Madrid. Castalia, pp. 126-166.

SOLÉ, I. (2008): *Leer sin saber leer. Guía de recursos para trabajar la lectura en las primeras edades*. Salamanca. FGSR.

SOTOMAYOR, M. V. (2013): «Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 29-36.

SPINK, J. (2000): *Children as readers: a study*. Londres. Clive Bingley.

STEINER, G. (1975): *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford. Oxford University Press.

—(1997): *Pasión intacta*. Madrid. Siruela.

STENHOUSE, L. (2005): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.

SULLÀ, E. (1997): «El fet literari», en ABELLAN, J.; BALLART, P.; SULLÀ, E. (1997): *Introducció a la Teoria Literària*. Barcelona. Angle, pp. 45-68.

—(coord.) (1998): *El canon literario*. Madrid. Arco Libros.

SWIGGERS, P. (1982): «Methodogical Innovation in the Comparative Study of Literature». *Canadian Review of Comparative Literature*, núm. 9, pp. 19-26.

TABERNERO, R. (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo xxi*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.

—(2013): «El lector en los grados de maestro: deconstruir para construir». *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 47-55.

TALENS, J. (1975): *El texto plural*. Valencia. Universidad de Valencia.

TEIXIDOR, E. (2003): «Literatura juvenil, una literatura de gènere», en NOGUERO, J. (ed.): *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Barcelona. FCS, pp. 27-29.

—(2007): *La lectura i la vida*. Barcelona. Columna.

TODOROV, T. (2007): *La littérature en péril*. París. Flammarion.

TORRENTE BALLESTER, G. (1983): «Divagación vespertina a propósito del libro», en LÁZARO CARRETER, F. (ed.): *La cultura del libro*. Madrid. FGSR, pp. 255-264.

TRILLING, L. (1971): *La imaginación liberal*. Barcelona. Edhasa.

TUSÓN, A.; VERA, M. (2009): «El comentario de textos». *Textos*, núm. 52, pp. 5-10.

TUSÓN, J. (1986): *El luxe del llenguatge*. Barcelona. Empúries.

—(1996): *L'escriptura*. Barcelona. Empúries.

TYLER, R. W. (1973): *Principios básicos de currículo e instrucción*. Buenos Aires. Troquel.

TYNJANOV, J. (1968): *Avanguardia e tradizione*. Bari. Dedalo.

TYNJANOV, J.; JAKOBSON, R. (1976): «Els problemes dels estudis literaris i lingüístics». *Els Marges*, núm. 7, pp. 27-29.

VAN DIJK, T. A. (1972): Some aspects of text grammars. A study in theorical linguistics and poetics. París. Mouton.

—(1980): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.

—(1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós.

VAN LIER, L. (1991): «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures». *Applied Language Learning*, vol. 2(1), pp. 29-68.

—(1996): *Interaction in the Language Clasroom*. Londres. Longman.

VÁSQUEZ NAVA, M. (2001): *El método de proyectos una alternativa para profesores de primer grado de primaria*. México. UPN.

VEGA, M. J.; CARBONELL, N. (1998): *Literatura comparada: principios y métodos*. Madrid. Gredos.

VILA, I. (1993): «Psicologia i ensenyament de la llengua». *Infancia y aprendizaje*, núm. 62-63, pp. 219-229.

—(2010): «Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña», en ABELLÓ, CH.; EHLERS, CH.; QUINTANA, L. (eds.): *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Berna. Peter Lang, pp. 44-73.

VILÀ, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona. Graó.

—(2004): «Actividad oral e intervención didáctica en las aulas». *Glosas didácticas*, núm. 12, pp. 113-120.

VILASECA, D. (1997): «Consideracions sobre el problema del cànon a la crítica literària actual». *Serra d'Or*, núm. 445, pp. 47-49.

—(1998): «Literatura de dones i el cànon». *Cànon literari: ordre i subversió*. Lleida. IEI, pp. 265-274.

VILLANUEVA, D. (coord.) (1994): *Curso de Teoría de la Literatura*. Madrid. Taurus.

VIÑAS, D. (2002): *Historia de la crítica literaria*. Barcelona. Ariel.

—(2005/2012): «Géneros literarios», en LLOVET, J. y otros (2005/2012): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona. Ariel, pp. 263-332.

VODICKA, I. (1995): «La historia literaria: sus problemas y tareas». Valencia. Epísteme.

VOLTAIRE (1994): *De l'horrible danger de la lecture*. Ginebra. Héritiers de Gabriel Grasset.

WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la Recepción*. Madrid. Visor.

WEISSTEIN, U. (1975): *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona. Planera.

—(1976): «Comparing the Arts. Introduction». *Yearbook of Comparative and General Literature, núm*. 25.

WELLEK, R. (1968): «The Name and Nature of Comparative Literature», en NICHOLS, S. G.; VOLWLES, R. B. (eds.) (1968): *Comparatists at Work: studies in Comparative Literature*. Blaisdell Publishing Company.

—(1983): «El ocaso de la historia literaria», en BESER, S. (ed.): *Historia literaria. Problemas y conceptos*. Barcelona. Laia, pp. 245-260.

—(1989): *Historia de la crítica moderna*. Madrid. Gredos.

WELLEK, R.; WARREN, R. (1966): *Teoría Literaria*. Madrid. Gredos.

WELLERSHOFF, D. (1976): *Literatura y principio de placer*. Madrid. Guadarrama.

WEST, C. (1993): Keeping Faith: *Philosophy and Race in America*. Londres. Routledge.

WIDDOWSON, H. G. (1992): *Practical Stylistics: an approach to poetry*. Oxford. Oxford University Press.

—(1998): «Aspectos de la enseñanza del lenguaje», en MENDOZA, A.: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/ Horsori, pp. 1-22.

WILLIAMS, R. (1997): *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península.

WORKUSH, S. (2005): «Didactique intégrée: vers une definition». *Babylonia*, vol. 4(5), pp. 14-16.

WORTON, N.; STILL, J. (1991): *Intertextuality: theories and practices*. Nueva York. Manchester University Press.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. (coord.) (2004): *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca. Universidad de Castilla- La Mancha.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. (2010): «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida de niños». *Ocnos. Revista de estudios sobre la lectura*, núm. 6, pp. 7-20.

ZABALA, A. (2007): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó.

ZAJKO, V.; LEONARD, M. (eds.) (2006): *Laughing with Medusa*. Oxford. Oxford University Press.

ZAYAS, F. (2011): «Escribir en la red», en ESQUINAS, F.; SÁNCHEZ, M. (coord.): *Con firma. Docentes. Recursos. Leer.es*. Madrid. Ministerio de Educación. <https://sede.educación.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13939>. [Consulta: octubre 2014]

ZOUGHEBI, H. (2002): *La littérature dès l'alphabet*. París. Gallimard.

Índice

Halftitle 2
Title 3
Copyright 4
Dedication 5
Índice 6
Introducción 8
1. El ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura 13
Una primera aproximación 13
La concepción tradicional 16
La didáctica de la lengua y la literatura versus la lingüística aplicada 17
La didáctica de la lengua y la literatura desde la pedagogía 20
La didáctica de las lenguas y la psicología 21
El concepto y los objetivos de la didáctica de la literatura y de la lengua.. 22
Anotaciones sobre las funciones del profesorado de literatura y lengua .. 31
Motivador del saber 34
Organizador de la materia 34
Observador y evaluador 35
Transmisor 35
Gestor 36
Investigador 36
2. El espacio de los estudios literarios 39
Consideraciones epistemológicas en torno a la literatura 39
Fundamentos y disciplinas de los estudios literarios 56
Un primer ensayo 56
Historia literaria 58
Teoría de la literatura 66
Crítica literaria 75
Literatura comparada 81
La perspectiva didáctica 92
3. La formación lectora y literaria 96
La lectura y la literatura 96

Índices y perfiles de lectores 96
La lectura: el complejo proceso de apropiarse de un texto 100
Leer nunca es inocente 102
El aprendizaje del proceso lector 105
Cómo hacer odiar la lectura a los niños 109
Edad lectora 112
Evolución de la enseñanza literaria y lectora 115
Breve recorrido histórico de la enseñanza de la literatura 117
El pluralismo metodológico y la educación literaria 122
Una vez más el canon: ¿qué literatura? 125
La competencia literaria 128
La literatura infantil y juvenil en la formación docente 134
Algunas consideraciones sobre el trayecto histórico de la literaturainfantil y juvenil 135
El plan de estudios de la Universidad de Valencia 138
El comentario de textos 141
4. La planificación curricular para la formación literaria y lectora 149
Un esbozo 149
Modelo curricular 149
Las funciones y los elementos del currículo 152
Competencias, objetivos generales y específicos 156
Contenidos 160
Metodología 167
Criterios de evaluación 179
Referencias bibliográficas 185