Lenguaje y Textos
Núm. 30, 117-130
© 2009, SEDLL

Didáctica, pedagogía y sociología. Tres conceptos en torno a la ciencia literaria

Xulio Pardo de Neyra
Universidade da Coruña

Análisis del concepto de Literatura y sus condicionamientos didácticos desde el punto de vista de la Teoría Literaria y según uno de los enfoques teórico-críticos que más han influido en la Didáctica de la Literatura. La Literatura, así, se justifica por sus funciones sociales en dirección a lo que conocemos como Educación Literaria, en donde la noción de competencia ha de ser un objetivo fundamental.
Palabras clave: *didáctica de la literatura, teoría de la literatura, crítica literaria.*

Analysis of the Literature Concept and its Didactic agreements with respect to the Literary Theories and from one the Theoretic and Critical approaches that have influenced most in the Didactics of Literature. Literature, then, is justified by its Social Functions in direction of we says Literary Education, wherein the notion of Literary Competency must be a Basic objective.
Key words: *didactics of literature, literature theory, literary criticism.*

Analyse du concept de Littérature et ses conditionnements didactiques en attention aux dernières théories littéraires et aux approches théorique-critiques qui ont influencé le plus la Didactique de la Littérature. La Littérature, puisque, est justifié par ses fonctions sociales en direction a ce qui nous connaîçons comme Éducation Littéraire, en laquelle la notion de compètence doit éter un objectif fundamental.
Mots clés: *didactique de la littérature, théorie de la littérature, critique littéraire.*

Según Barthes, la crítica literaria constituye un «discurso que assume abertamente á sua própria custa, a intenção de dar um sentido particular á obra» (Barthes, 1978: 53), una definición que en sí misma bien puede constituir la principal razón que nos lleve a incluirla, o por lo menos aproximarla, hacia el Área de Didáctica de la Literatura; no en vano, tratar de dar un sentido a cualquier obra de la Literatura es uno de los pasos previos para intentar explicarla, darle un sentido y, por consiguiente, poder construir un mundo capaz de edificar una Educación Literaria.

Desde una perspectiva que juzgo con una factura y un rigor impecables, la profª. Herrero Figueroa ha explicado la validez de un discurso didáctico partiendo de un componente expresamente filológico, apostando por el sintagma "Ciéncia literária e Didáctica da Literatura" dado que «conleva a Análise Crítica, a História da Literatura e a Literatura Comparada» (Herrero Figueroa, 1994: 7). Aprovechando los juicios de Frye (Frye, 1973: 130), insiste en un carácter abierto para la disciplina, pues «só cunha base filológica pode asumir-se e desenvolver-se calquer estudo o desenvolvimento didáctico» (Herrero Figueroa, 1994: 7).

En efecto, ya el propio Barthes había dejado claras sus intenciones al respecto del reconocimiento del inmanente literario según unos planteamientos que intentaban descubrir que 'lo literario' no sólo se sustentaba en lo puramente filológico. Así pues, para este reconocimiento es necesario saber lo que es «a lógica, a história, a psicanálise; numa palabra, para devolver a obra á literatura, é essencial que dela, precisamente, se saia e que se faça apelo a uma cultura antropológica» (Barthes, 1978: 35). Es así cómo, partiendo de la crítica literaria de raíz sociológica, podemos articular una red de elementos que, en el campo de la Literatura, hablen de Didáctica, de Pedagogía y de Sociología, con el inevitable telón de fondo de la Filología. En este sentido, por tanto, Herrero Figueroa ha desarrollado su teoría al respecto del hecho literario en clave didáctica reconociendo que, por encima de la formación pedagógica, en todo alumnado debe primar una conciencia lectora que lo capacite para un ejercicio crítico. Esto, por supuesto, es extrapolable a cualquiera que, con una vocación pensante, se sitúe frente a la Literatura con una intención de acercamiento analítico, considerándola por tanto como una ciencia.

Rechazando explícitamente aquello que califica como "subliteratura" (nóminas de sugerencias pedagógicas, actividades de dinamización de textos, animación a la lectura, etc.), apuesta por un enfoque sustentado en la crítica textual, trabajando «con suma precisión, a técnica da correcta leitura *crítica* do texto literário» y sobrevalorando el comentario de textos, «recurso esencial na matéria de Didáctica da Literatura», que debe ser guiado a través de una metodología precisa. Así, define Filología como «fixación, interpretación e comentário de textos», como «conxunto de competéncias necesárias para un contacto nen parcial nen superficial co texto literário»; sólo así, dice, «comprenderemos o por que nos aseguramos na necesidade de incorporar a filoloxia [...] como paso prévio para a análise literária» (Herrero Figueroa, 1994: 285-287). También adecua la Historia de la Literatura y la Literatura Comparada al Área – recordando

que el prof. Ellis era un firme defensor del concepto de una Literatura multifuncional que, por ello, la descubre como algo diferente en según qué cultura (*vid.* Ellis, 1987: 198) – y, en un paso superior, reclama la función pedagógica de la crítica literaria y del análisis de textos (*vid.* Herrero Figueroa, 1994: 289-290). Y asimismo manifiesta su interés acerca del proceso didáctico que encierran parcelas tradicionalmente asignadas a la Filología, mas destacando la importancia que para ella tiene la revelación del escritor y el análisis del proceso creativo, dos secuencias que no deben ser obliteradas al afrontar la hipertextualidad de cualquier fragmento literario, un asunto eminentemente didáctico.

Apoyándose en los juicios de Genette y Reis acerca de la transformación derivativa que se puede encontrar en un texto y los niveles pretextual y subtextual, que nos llevan a reconocer documentos literarios primarios y secundarios (*vid.* Genette, 1989: 14-19; Reis, 1978), destaca cómo la transmodalización, la transfocalización y la transvocalización son susceptibles de ser llevadas a las aulas para intentar descubrir la entidad de cualquier documento literario (Herrero Figueroa, 1994: 389-399), una perspectiva que confirma la importancia de la transposición en todo análisis literario didáctico, lo cual, como ha señalado Camps, viene a indicar el «paso de los saberes procedentes de los campos científicos o de los usos sociales a los contenidos de enseñanza y aprendizaje» (Camps, 1998: 41-42).

Tras el fracaso que supuso el desarrollo del modelo historicista imperante en la enseñanza de la Literatura desde hacía más de un siglo, a excepción de casos honrosos como el de la *Institución Libre de Enseñanza*, en el Estado Español, en los años 70 del siglo XX se procedió a sobrevalorar el modo de acción didáctico en la práctica del aula. Tras esta realidad se encontraba el nacimiento de una nueva área, la de Didáctica de la Literatura, que nacía como reflexión ante los problemas metodológicos y teóricos relacionados con el proceso de educación literaria, extendiéndose desde ahí a las enseñanzas regladas de otros niveles educativos. Este nuevo modelo didáctico, emanado del estructuralismo lingüístico y del formalismo soviético, trataba de buscar la literariedad del texto desde una concepción puramente inmanentista, por la que el texto se explicaba a sí mismo desde la propia especificidad de su lenguaje literario. Siguiendo las aportaciones de Jakobson acerca de la importancia de la Función Poética del lenguaje (*vid.* Jakobson, 1973), los procedimientos didácticos dieron un vuelco: se pasó a analizar los documentos literarios según sus estructuras y, siempre partiendo de la visión del enseñante, teniendo en cuenta la red de figuras literarias que, entendidas como 'desvío de la lengua común o estándar', se podrían localizar. Rápidamente, el comentario de textos literarios derivó en un análisis estilístico: Dámaso Alonso, Amado Alonso, Bousoño, Lázaro Carreter, Correa Calderón o Díez Borque, las máximas autoridades de una didáctica de textos literarios sustentada en estos parámetros, fueron los principales impulsores de una visión vossleriana que, en síntesis, postulaba un significado último del texto centrado en una intuición genial del autor a la que, como si se

tratase de una realidad derivada de un soplo divino, sólo se podía acceder a través de las pautas y conclusiones ofrecidas de un modo totalmente infalible por unos críticos travestidos en voces legítimas de los creadores literarios escogidos.

Se hicieron necesarios, pues, imperativos como la emancipación de la Didáctica de la Literatura de la Filología y el caminar hacia una Educación Literaria que respondiese, como ha señalado Mendoza Fillola, «a una concepción más abierta hacia la participación del lector, a su implicación y que respete el hecho de que la Literatura no se puede *enseñar*, sino que se puede leer, analizar, valorar, apreciar» (Mendoza Fillola, 1995: 10). Así pues, la Didáctica de la Literatura se constituye como una Disciplina de intervención (*vid.* Colomer, 1996 a) que desplaza su interés hacia el alumno como personaje principal de su propio proceso de aprendizaje en la que el educador sólo asume el papel de mediador. En este sentido, como ha detectado Núñez Ruiz, las fuentes históricas de los métodos específicos de la Didáctica de la Literatura se pueden situar en el espacio de la *Institución Libre de Enseñanza*, donde la preocupación por procurar un talante más abierto y democrático en el sistema educativo, así como el interés por fomentar la capacidad del profesorado en una enseñanza sustentada en una mayor fundamentación teórica y práctica, en la educación de alumnos más receptivos a los nuevos aires de una formación que previese la inclusión de todo tipo de parámetros estéticos, idiomas extranjeros, las Bellas Artes o la Música, fueron los principales motores de su actividad (*vid.* Núñez Ruiz, 1997: 783). Se trata de un ejercicio de descubrimiento del pasado y, por lo tanto, de legitimidad histórica, que bien podría ampliarse siguiendo la estela de los numerosos textos escritos con claras intenciones didácticas, desde Berceo hasta nuestros días [1]. En este eje, que apuesta por la comunicación de las experiencias analíticas literarias, para siempre tratar de generar expectativas en un ente que tradicionalmente se consideraba como "discente", se encuentra la valoración del hecho literario en clave pedagógica.

En este sentido, en primera instancia conviene recordar que, según Piaget, el ser humano era sujeto capaz de construir sus propios conocimientos a través de su relación con el medio en que se inscribe, interactuando con él, aunque partiendo de un cierto condicionante inicial, que le viene por herencia. Es éste un procedimiento empirista, de carácter conductista, que ponía todo el acento en que la transmisión de normas y valores trataba de incidir en el sujeto con el fin de que aquél imitase los modelos de conducta ofrecidos por la sociedad, siendo, por tanto, una visión sociológica desde la cual se intentaba manifestar la presión que

[1] Con todo, parte de la problemática actual reside en las futuras intenciones que plantea la Disciplina, algo que, teniendo en cuenta la enorme complejidad que entraña la formación lingüística y literaria, siguiendo en este caso a Vez Jeremías, nos hace pensar en la existencia de una sociedad plurilingüe y en la incansable revisión de los contenidos ofrecidos, en constante diálogo entre la teoría y la práctica (*vid.* Vez Jeremías, 2001: 150-172).

cada sociedad ejercía en sus miembros. No era más que una de las diferentes caras del afán de opresión que el ser humano desarrolló hacia sus semejantes, una de las distintas facetas de la dominación del hombre por el hombre. En esto, el vigotskismo de Piaget proclamaba que todo conocimiento es social en su origen (interpersonal) y que posteriormente deviene en individual (intrapersonal). Así, si consideramos que la educación se sustenta, principalmente, en el aparato y las condiciones medioambientales – Vigotski se había decantado por manifestar únicamente eso, sin preocuparse por evaluar qué sucede dentro del discente, ya que, para él, todo lo que ocurría en el interior del sujeto es mero reflejo de los márgenes sociales – , en clave piagetiana hemos de atender a un análisis de los mecanismos de modificación del conocimiento en el interior del receptor y dejar a un lado los componentes de aquellas condiciones exteriores en las que se produce (Piaget, 1960: 13-15; 1961: 165-168, 1967: 14-23) [2]. De este modo, pues, no hay duda de que para abordar la cuestión del hecho literario en clave pedagógica, nada es más útil en primer lugar que preguntarse qué es la Literatura, principal objeto de estudio de la Didáctica de la Literatura. Y para ello no podemos responder sin atender a la misma esencia del ludismo literario, cristalizado en un texto.

En 1974, Ellis propuso un curioso juego, que relacionó con el campo de la Botánica, antes de analizar el concepto de 'literatura'. Ante las preguntas ¿qué es Literatura? y ¿qué es un texto literario?, contestó que es inútil buscar una respuesta esencialista del hecho literario, puesto que no existe ningún conjunto de fenómenos objetivos que pueda definir en sí el ser de la Literatura. Por lo tanto, *strictu senso*, no se puede encontrar una contestación clara. Para ilustrar todo esto efectuó un paralelismo con la pregunta '¿qué son las malas hierbas?', un concepto que manejamos a menudo pero que, también en realidad, difícilmente podremos resolver. Es algo que opera en el terreno de la utilidad pero que no puede ser definido con exactitud. De esta forma, pues, estamos ante un fenómeno que varía según la sociedad, cómo ésta lo ve y cómo lo considera: existen, por ello, hierbas que poseen el anatema de prohibido porque son venenosas o mágicas en una determinada comunidad, mientras que en otras pueden ser tomadas como curativas. Esto no significa más que se trata de una proyección que un grupo social hace sobre un fenómeno concreto para utilizarlo como concepto operativo comunitario en una cultura. ¿Qué relación tiene, pues, con la Literatura? La Literatura es la expresión cultural que utiliza como sustancia las lenguas humanas mayoritariamente de forma escrita. ¿Hay algo en los textos que los haga merecedores del apelativo "literario"? No han faltado críticos que señalasen que eran poseedores de una serie de imágenes, elementos retóricos, pero al analizar la lengua cotidiana encontramos que también se dan en ella estos

[2] Una perspectiva didáctica de carácter piagetiano es la defendida por Aebli desde un constructivismo que apelaba a la actividad del alumnado como eje sobre el cual constituir el desarrollo intelectual del sujeto (cfr. Aebli 1973).

elementos, incluso son constatables en un texto científico. Jakobson habló de Función Poética como argumento definitorio de los textos literarios, aunque tampoco este *ludus* es exclusivo de la lengua literaria, puesto que registramos documentos en los que, como los trabalenguas, se juega con el código. Así pues, la Literatura y los juegos literarios son considerados como textos de este carácter en función del grupo social que usa esa determinada secuencia. Está en función de la recepción de ese texto y en función de la mitología y sus características. Sólo de esta manera podemos explicar que determinados textos sufren transformaciones en el tiempo y en el espacio, que en ellos operan, en definitiva, variaciones espacio-temporales. De aquella forma, textos que antes no constituían mensajes literarios hoy sí los consideramos como tales. Hay, pues, verdades para diferentes culturas, ya que la verdad única no existe. Por lo tanto, un texto es 'literatura' si el receptor del mismo hace una lectura literaria. Pero, ¿qué es lectura literaria? Cuando el sujeto está apegado a la *epokhé*, cuando elimina su tendencia particular, su necesidad de comprobar objetivamente el mundo que le rodea, cuando suspende su creencia al descreimiento para dejarse llevar por las propuestas literarias del texto. Cuando se borran los prejuicios y se acepta la realidad, estamos realizando un ejercicio de aceptación de la entidad inmanente del texto, esto es, la realidad que el texto nos propone. De esta forma estamos practicando la *epokhé*, estamos 'leyendo' un texto.

Cuando tratamos un texto como literario, ese texto es literario. Todo esto tiene un marcado aspecto lúdico, de juego. En él están desde las producciones poéticas vanguardistas, por las que los intelectuales del siglo XX elaboraron sus criterios radicales respecto a la entidad de la Literatura, hasta textos del siglo XIII, lapidarios medievales en los que se describen virtudes ontológicas de las piedras y que en la actualidad son considerados también como 'literatura'. ¿Esto a qué es debido? A que, evidentemente, en éstos últimos dejó de funcionar aquella verdad que manifestaban. De ahí que cuando la realidad textual se encuadra en lo que la sociedad entiende por Literatura, lo es. Es así cómo el lector se hace cómplice de la creación del texto literario como tal. Es co-autor del texto.

La actividad creadora de la lectura es algo que la Escuela de Constanza (la estética de la recepción: Jauss o Iser) tiene como uno de sus postulados: la Literatura se venía fijando en el escritor (el emisor), en la realidad que reflejaba, en el soporte de la Literatura, pero nunca se preocupaba por una literatura como algo recibido, es decir, una literatura en función del lector (el receptor). De esta forma se presentaba al lector como un co-creador, ya que todo texto es metonímico con respecto a lo que quiere transmitir y el lector llena los huecos vacíos (sus lugares de indeterminación). Eco señaló que el texto es un "mecanismo vago" y que el lector o lectora debía de poner todas sus competencias semióticas y culturales para que el texto funcionase. El acto de leer es un acto de cooperación, de co-creación. Así, hay obras que requieren ser presentadas llenando el mayor número de espacios y el lector coopera lo mínimo.

También se podría hablar de recepciones aberrantes bajo determinados puntos de vista: los textos llevan, como si fuese un mecanismo interior, un lector implícito (entramado de zonas de sentido) que permite llegar a lecturas aberrantes. Todo texto, pues, lleva en su estructura condiciones de lectura (lector implícito).

Pongamos el ejemplo de la literatura gallega. A partir de la Edad Media dejó de desarrollarse con normalidad; a partir de lo que conocemos como *o esmorecemento da literatura galega*, la gallega recorrió un camino diferente a la normalidad: dejó de desenvolverse apenas sin lectores empíricos. De ahí que podamos señalar la existencia de un 'lector implícito' en el que funcionan ciertas normas orientativas para que se pueda establecer una interpretación lo mejor posible del texto, pero también podemos apuntar la existencia de un 'lector ideal', un lector esperado o modelo, aquí ha de ser diferente al de otras literaturas. El tipo de referente que utiliza la literatura gallega es a menudo un tipo de realidad más recortada que la realidad referencial de otros sistemas literarios.

Desde la Literatura se elaborarán gestos de concienciación dirigidos hacia el lector y así se manejará un tipo de referencia que sirva mejor para alumbrar una influencia ideológica, moral, ética, etc., sobre el lector. Además, la realidad que maneja la Literatura y a la que nos remite, es la que responde a las características del código: la realidad natural de sus protagonistas. En una literatura como la gallega, esta instancia interesa mucho, ya que se trata de un sistema que apenas se desarrolla sin lectores empíricos. ¿Para quienes escribían Rosalía de Castro, Heraclio Pérez Placer, Manuel Curros Enríquez o Marcial Valladares Núñez? Las posibilidades de que sus textos trascendiesen eran más bien escasas. Es por ello cómo hasta que la sociedad no se predispuso a asimilar el código lingüístico que aquéllos habían escogido no tuvieron casi repercusión y, desgraciadamente, pese al avance cultural desenvuelto desde aquel momento, hasta que logre normalizarse social y políticamente no se podrá hablar de literatura plena. En este sentido, nada mejor para observar una perfecta normalización cultural en una determinada comunidad, fuera ya de marbetes geográficos, que los intereses pedagógicos que en ella se pueden desarrollar.

Cuando Curtius acometió la redacción de su *Literatura europea y Edad Media latina* quiso fijar el fin del Humanismo europeo como cultura unitaria con base grecolatina en Goethe, pues fue en el momento del alumbramiento del Romanticismo cuando se fragmentó la idea cultural en sus particulares históricos y surgieron las 'literaturas nacionales' (*vid.* Curtius, 1955: 63). De esta manera, la institucionalización de estas literaturas necesitó de un escenario pedagógico que, indefectiblemente, llevó parejo la constitución de un canon. Durante los siglos XVIII y XIX, en España fueron los manuales orientados hacia parcelas como "Elementos de Literatura", "Preceptiva literaria" o "Literatura General" los que daban nociones antológicas, poéticas, retóricas y literarias según una férrea disciplina basada en argumentos cronológicos. Siguiendo una línea fundamentalmente historicista, los estudios literarios posteriores, los del

New Criticism y los de la *Teoría de Sistemas*, han impulsado una nueva forma de considerar el hecho literario, aunque no despegada de un sistema eminentemente cronológico, de ahí que las antologías, un género discursivo utilizado por lo general con carácter didáctico y como material pedagógico básico y primario, hayan sido la fórmula esencial para la introducción de la Literatura en el aula. Ya cuando Platón desarrolló en su *República* qué textos enseñar y cómo diferenciar los útiles de los inútiles, los verdaderos de los falsos, estaba vinculando la selección literaria a un modo de enseñanza, a una manera de hacer Pedagogía. En el caso de los textos líricos, esta actividad se hizo aún más patente y hasta la actualidad, incluso sirviendo para establecer unidades de periodización generacional asentadas tras una antología, tales como los integrantes de la 'poesía social de Posguerra' o 'los novísimos'.

En 1876 se produjo la institucionalización de la Disciplina de la Literatura con la creación de la primera Cátedra de Historia de la Literatura Española. Fue así cómo, a través de una institución eminentemente pedagógica, se confería al área de Literatura un espacio propio que, además de solvencia y soltura investigadora, le otorgaba posibilidades de perpetuación como rama del saber humanístico. Aunque hasta un Real Decreto de 16 de agosto de 1880 no se establecía oficialmente el estudio de los principios generales de la Literatura, el simbólico manual de Gil de Zárate marca un hito especial en la evolución de aquella institucionalización. En él quedaban separados definitivamente, además en dos volúmenes independientes, los aspectos retóricos y poéticos de los aspectos literarios (*vid.* Gil de Zárate, 1842). Posteriormente, siguiendo la estela de los patrones estético-filosóficos y de preceptiva literaria marcados por la tradición española, Coll y Vehí, Amador de los Ríos y Fernández Espino trataron de explicar la influencia de cada época y período literario, el gusto de los autores y, finalmente, profundizar en el carácter filosófico-literario dominante en el momento, ya que organizar la Historia de la Literatura en virtud de los modos literarios impedía observar el verdadero carácter y la vocación de quienes habían construido la tradición literaria (Aradra, 1997: 160). Se trataba, en líneas generales, de apostar por un deseo de perpetuación de unos valores determinados, creyendo así salvaguardarlos, lo cual no hacía más que procurar la continuación de un espíritu 'nacional' capaz de consolidar el programa reaccionario que se vivía en el Estado Español del siglo XIX, un Estado que poco sabía de progreso y que seguía fielmente asido a las pautas inveteradas de la monarquía de los Borbones uniformadores de un irreal e idealizado estado centralista. No es extraño, entonces, que podamos hablar de que, a tal momento, no se estaba haciendo una Historia de la Literatura, sino que se seguía procurando asentar la Historia de los literatos tradicionalmente practicada en la labor de los antólogos españoles. El ideal de lengua como 'compañero del Estado', de fuerte recuerdo hispánico (pensemos en Elio Antonio de Nebrija), era lo que más interés desplegaba en el hacer de quienes creían necesario purgar a la juventud de cualquier influencia que pudiese alterar el 'orden de cosas' de la tradición española.

Pero educar y enseñar ni es incidir ni manipular, ni en el ámbito individual de los alumnos ni, mucho menos, en el de los contenidos que ha de explicárseles. Por tanto, enseñar es poner el acento en el alumno (*vid.* Giordan, 1987). De éste va a depender la selección de textos desde la que proyectar las reflexiones didácticas. La sanción de esta selección, organizada por los 'didactas' (los docentes) y arbitrada por los discentes, derivará tanto de los propios saberes como de las maneras de sentir y pensar, de los factores culturales, sociales y psicológicos que concierten sus gustos y, principalmente, sus necesidades. Siguiendo a Álvarez Méndez, pues:

> *...la Didáctica tiene que ver con la selección de los contenidos (textos, fuentes, libros de consulta ...) y con la organización de los mismos (programas, prácticas, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje ...) en la estructura global del curriculum para que funcione como un todo organizado. Trabaja con principios interdisciplinares tendentes a la formación integral de los sujetos que aprenden distintas disciplinas y también trabaja, o debería trabajar, en la 'socialización disciplinar' de los contenidos con los profesores que se forman, consciente de la incidencia que tiene en la vida de los sujetos la formación disciplinar que reciben en la escuela* (Álvarez Méndez 1998: 25).

El grupo-clase, objeto de aplicación de los contenidos y sus desarrollos didácticos, centro de aplicación de todos los teoremas didácticos, es un ente caracterizado por su falta de homogeneidad. Ni responde a un sentir colectivo unívoco ni a idénticas capacidades receptivas, de ahí que sus respuestas sean diferentes, es decir, su idea del mundo, sus intereses personales y la predisposición ante los textos es totalmente dispar. Según cada persona, según cada época, incluso según cada momento, un texto puede sugerir una u otra cosa, puede causar una impresión determinada. Por esto, en primera instancia, el profesor debe hacer una investigación sobre el grupo para determinar qué objetivos seguir y qué textos emplear. Como mediador que es, el docente debe abrir vías sensibles encaminadas a conseguir el conocimiento más profundo y amplio de la realidad en que vivimos a través del texto literario, puesto que conociendo los ideales que ha construido cualquier hacedor de un mundo literario determinado estamos haciendo un ejercicio de introspección en nuestro propio ambiente, en nuestro espacio, en nuestro medio. De esta forma, por lo tanto, como ha apuntado Mendoza Fillola, no se pretende un «ideal lector competente» (Mendoza Fillola, 1999: 13) sino un «lector-oyente, sin necesidad de adjetivarlo como ideal o implícito sino más bien como oyente atento» (Rodríguez López-Vázquez, 1987: 32) que es capaz de descodificar las referencias textuales desde su competencia propia y deleitarse con la recepción experimentada, lo que le llevará a producir nuevos documentos literarios (*vid.* Dijk, 1980 y 1983).

Los giros teóricos que pretende la Didáctica de la Literatura, entonces, responden a la necesidad de resolver los problemas teóricos que el hecho

literario ha ido planteando, en su vía didáctica, en los lugares tradicionalmente pedagógicos. Hablo de la escuela, de una escuela plural, consciente con la transversalidad existente en las comunidades humanas, que no hace más que proclamar la deuda que toda sociedad tiene con la cultura de que forma parte: de ahí a pensar en la evidente conexión entre la Literatura y los procesos sociales no dista nada. Por lo tanto, conviene analizar también el hecho literario en clave sociológica, y si la Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina que trata de descubrir las coordenadas que genera su espacio, definiendo a la vez sus propios conceptos mas configurándose como un espacio de interrelación de diversos campos, al igual que la Literatura, su Didáctica debe observar componentes pertenecientes a áreas de estudio eminentemente sociales; no en vano, la Literatura obedece a una conducta comunitaria que, en buena medida, se explica a través de la constatación de una realidad reconocida en la especialización socio-histórica. A fin de cuentas, como expuso Williams, la Literatura debe ser reconocida como «uma categoria social e histórica especializada» (Williams, 1979: 58), de ahí que nos preguntemos que por qué su Didáctica no ha de ser evaluada como aquélla.

Tanto para apelar o para entender la Lengua y sus manifestaciones como para analizar y explicar sus productos literarios debemos insistir, pues, en su dimensión antropológica humana. Unas y otras se inscriben en un espacio cultural antropológico concreto. Pero ¿qué ocurre con la Didáctica de la Literatura? La Enseñanza Literaria también procede de unos determinados usos culturales (antropológicos), esto es, deviene de una conciencia humana determinada.

Ya los Formalistas Rusos y los estructuralistas del Círculo de Praga destacaron que en la obra literaria se encontraba un hecho eminentemente social, aunque *sui generis* (*vid.* Girolamo, 1982: 53). Después de una lectura y un análisis primario de cualquier texto literario, algo que se produce sobremanera al estudiar el concurso básico de sus elementos lingüísticos, un segundo paso, el de una lectura vertical en profundidad, constata una red de elementos colectivos que delata en aquél otro tipo de contenido. Este axioma bien puede ser extrapolado a la parcela de la Didáctica, pues si la Literatura es una forma de conocimiento relacionada íntimamente con la *praxis* social, por esto ligada a las transformaciones de la realidad objetiva, su enseñanza y, por ende, el programa que ha de educar a la comunidad según el sentido literario existente en sí misma debe observar una deuda con los cánones de las sociedades que, en cada caso, rigen las comunidades individuales. Así pues, enseñando las conductas sociales que subyacen en cualquier tipo de texto literario estamos haciendo un acto de justicia con la humanidad, con cada una de sus agrupaciones y, por supuesto, con las ideologías que representan. Uno de los máximos estudiosos del hecho literario en clave sociológica, Ferreras, ya definió el objeto de la Sociología de la Literatura según la génesis de sus obras, sus estructuras formales y la función o vida social e histórica que aquéllas experimentan tanto en el tiempo como en el espacio (*vid.* Ferreras, 1980: 18). Conviene, pues, superando la tradicional estructuración

literaria en forma y contenido, expandir esta dimensión complementándola con una dialéctica interdisciplinar capaz de relacionarla con el contexto. Es lo que señaló Lima Mendoça, cuando al afrontar el estudio de los textos mitológicos – unos de los que mejor pueden servir para estos fines– admitió que la metodología a emplear tendría que observar un interés contextual, un interés que, dejando a un lado aspectos formales, pasase a incidir en lo estructural (*vid.* Mendoça, 1977). En el eje de esta misma premisa se encuentra la expresión didáctica de la Literatura, pues sólo por medio de un aparato tendente a la reunión de saberes humanísticos podremos desvelar los comportamientos de la Educación Literaria. En este caso, a través de las pautas sociológicas también constituiremos una vía didáctica de acercamiento a un texto literario.

La función primordial de un documento literario, amén de su sentido estético, que observamos por su funcionalidad poética, se encierra en ser traslado de un hecho lingüístico determinado, esto es, cualquier texto literario es pertinente considerar su función comunicativa, como acto de habla que es. Porque para un desarrollo didáctico, poco hay más operativo que identificar cada momento de la producción de la Literatura como una situación comunicativa concreta, base que, lógicamente, prescribe la Sociología de la Literatura. Por eso, teniendo en cuenta que todo enunciado ofrece un sentido eminentemente comunicativo, independientemente de su formato estético, literario en este caso, el metamensaje, un articulado conectado con el sistema de connotaciones textuales, será el mejor referente de la significación del texto y de su sentido, de ahí que se nos haga altamente necesario recurrir a la realidad extralingüística que rige y opera en cada fragmento de la producción literaria de una comunidad. Las explicaciones de corte sociológico, psicológico y etnológico son, pues, de gran operatividad en un desarrollo didáctico.

En este sentido, teniendo en cuenta que ya Castilla del Pino ha manifestado la funcionalidad de los aspectos comunicativos en literatura (*vid.* Castilla del Pino, 1984: 272), hemos de recordar que si la Literatura es casi inconcebible sin la Historia y si tampoco podemos descubrirla sin una atención sociológica, siguiendo una sencilla regla de tres, ni podremos afrontar su Didáctica sin contar con un balance histórico ni, mucho menos, pasar por alto sus intereses y su dirección conductiva. La obra literaria, por tanto, se siente como un producto originado en una tensión individual, social, lo cual denota subversión, y no sólo reflejo objetivo y neutral de la realidad en que se nutre. Y como cualquier tipo de conducta, como todo mensaje, la Literatura posee una fuerte carga intencional, de ahí que se haga necesario tenerla en cuenta para su aproximación educativa.

Mas, asimismo, toda obra literaria es producto de una ideología determinada y, como tal, posee un significado concreto y un núcleo de fantasía capaz de determinarse según una aproximación psicoanalítica (*vid.* Holland, 1974: 157). Es, como ha dicho Wundt, un reflejo de la propia actividad humana en el contexto de la realidad en la cual se inscribe, puesto que «una poesía no llega nunca a comprenderse en toda su

profundidad cuando no se comprende también la concepción del mundo que alienta en ella» (Wundt, 1984: 452). En este ámbito se mueve principalmente la concepción del intertexto del lector (*vid.* Mendoza Fillola, 1996), un componente que permite establecer relaciones entre las actividades receptiva y comprensiva del lector y desgranar el completo sistema de redes textuales de la Literatura. Tanto para delimitar el componente discursivo, el intertexto del discurso, donde comprobaremos el conjunto de documentos que entran a relacionarse con uno determinado, como para estudiar el propio intertexto lector, que nos llevará a efectuar un viaje por los distintos saberes que asimila un receptor-lector, creo necesario efectuar un acercamiento sociológico en el sentido en que cada texto, cada cristalización del proceso literario, lo es en virtud de la sociedad en la que se inscribe, donde fue producido, y, además, su desarrollo didáctico ofrece numerosas ventajas a la hora de repercutir favorablemente en un alumno que atiende a una formación integral (discursiva, literaria y, por supuesto, cultural). Solo situados en este ámbito interdisciplinar, pues, será fácil saber qué enseñar (Literatura), aunque sea, quizás, más difícil saber cómo: porque mientras las nociones como los constructos que rigen e intervienen en el hecho educativo y sus problemas pertenecen al ámbito de la Teoría de la Literatura, los procedimientos para resolverlos se inscriben en el de la Didáctica de la Literatura.

No hay duda de que es más que imposible intentar redactar una definición unívoca de la Literatura, ya que ésta puede variar teniendo en cuenta su evolución histórica o paradigmas, según la terminología jaussiana. No hay, por tanto, un acuerdo al respecto de lo que constituye el hecho literario ni sobre dónde reside la literariedad (*vid.* Tiniánov, 1991), lo cual debería constituir una fértil propedéutica para el campo de la Didáctica de Literatura. Así pues, ¿qué significa realmente enseñar Literatura, impartir Educación Literaria [3]? ¿Sería la muestra de la relación entre Literatura y vida uno de los principales cometidos del área? Por ello, aunque tradicionalmente, la Literatura haya sido relegada de la mayor parte de los currículos oficiales del Estado Español, mucho más dirigidos hacia la Lengua y, en todo caso, haciendo un uso subsidiario de los aspectos literarios; conviene no olvidar que se trata de un ámbito intensamente imbricado con el ser humano y que, por lo tanto, se asienta en una disciplina firmemente fusionada con la vida de los individuos de cada comunidad. En este sentido, sólo con hacer un breve recorrido histórico por la perspectiva de la institución formativa donde se ha fraguado el área y el campo universitario de acción de los investigadores preocupados

[3] Conviene recordar que los intereses renovadores de la Disciplina incluso han tratado de promover un cambio en su denominación. Así, la ruptura de los moldes de la vieja escuela, obsoleta en tanto en cuanto sus contenidos se dirigían desde y para el profesorado, casi sin tener en cuenta las realidades precisas de quienes, en suma, eran destinatarios de los programas didácticos, apostaron por «la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria», lo que, fundamentalmente, se proponía «explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente» (Colomer 1996 b).

por el desarrollo de la metodología de la Didáctica de la Lengua y la Literatura veremos el carácter de la materia y, cómo no, su íntima relación con la Filología, la Pedagogía y la Sociología.

BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires: Kapelusz.

Álvarez Méndez, J. M. (1998). "Didáctica general y didáctica específica", in A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SEDLL – ICE, Universitat de Barcelona – Horsori Editorial, S. L.: 23-32.

Aradra, R. S. (1997). *De la Retórica a la Teoría de la Literatura (siglos XVIII y XIX)*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Barthes, R. (1978). *Crítica e verdade*, Lisboa: Edições 70.

Camps, A. (1998). "La especificidad del área de Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", in A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, SEDLL – ICE, Universitat de Barcelona – Horsori Editorial, S. L.: 33-47.

Castilla del Pino, C. (1984). "El piscoanálisis y el universo literario", in P. Aullón de Haro, *Introducción a la crítica literaria actual*, Madrid: Playor: 270-293.

Colomer, T. (1996 a). "La evolución de la enseñanza literaria", in VV.AA., *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza: 126-171.

Colomer, T. (1996 b). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", in C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona – Horsori Editorial, S. L.: 123-142.

Curtius, E.R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*, México: Fondo de Cultura Económica.

Dijk, T. A. van (1980). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid: Cátedra.

Dijk, T. A. van (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York: Academic Press.

Ellis, J. (1987). *Teoría de la crítica literaria. Análisis lógico*, Madrid: Taurus.

Ferreras, J. I. (1980). *Fundamentos de Sociología de la Literatura*, Madrid: Cátedra.

Frye, N. (1973). *La estructura inflexible de la obra literaria*, Madrid: Taurus.

Genette, G (1989). *Palimpsestos. La literatura en un segundo grado*, Madrid: Taurus.

Gil de Zárate, M. (1842). *Manual de Literatura o Arte de hablar y escribir en prosa y verso*, Madrid: Imp. de Boix, 2 vols.

Giordan, A. (1987). *La enseñanza de las ciencias*, Madrid: Editorial Siglo XXI.

Girolamo, C. di (1982). *Teoría crítica*, Barcelona: Editorial Crítica.

Herrero Figueroa, A. (1994). *Sobre Luís Pimentel, Álvaro Cunqueiro e Carballo Calero. Apontamentos de Filoloxia, Crítica e Didáctica da Literatura*, Sada, A Coruña: Ediciós do Castro.

Holland, N. N. (1974). "El inconsciente en la literatura: la crítica psicoanalítica", in VV.AA., *Crítica Contemporánea*, Madrid: Cátedra: 150-165.

Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale. II. Rapports externes et internes du langage*, París: Éditions du Minuit.

Mendoça, M. Lima (1977): "A crítica estrutural", in VV.AA., *VIII Congreso brasileiro de Língua e Literatura*, Rio de Janeiro: Edições Gernasa: 129-130.

Mendoza Fillola, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires: A-Z Editora.

Mendoza Fillola, A. (1996). "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura", *Signa*, 5: 265-288.

Mendoza Fillola, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", in P. C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 11-53.

Núñez Ruiz, G. (1997). "Hacia una moderna pedagogía de la literatura: la educación literaria de ayer a hoy", in F. J. Cantero, A. Mendoza Fillola y C. Romera (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona: 781-785.

Piaget, J. (1960). *La nueva educación moral*, Buenos Aires: Losada.

Piaget, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Seix Barral.

Reis, C. (1978). *Técnicas de análise textual*, Coimbra: Almedina Editora, 2ª ed.

Rodríguez López-Vázquez, A. (1987). "Problemas didácticos en torno al mito de Don Juan", in A. Marco y A. Rodríguez López-Vázquez (eds.), *Actas das I Xornadas de Didáctica da Literatura*, Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela: 31-40.

Tiniánov, I. (1991). *Formalisme et Historire Littéraire*, Lausana: L'Age d'Homme.

Vez Jeremías, J. M. (2001). "Repensar la formación de maestros de DLL para la cultura de la profesionalización", in VV.AA., *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas*, Granada: Grupo Editorial Universitario: 149-177.

Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Wundt, M. (1984). "La ciencia literaria y la teoría de la concepción del mundo", in E. Ermatinger, *Filosofía de la ciencia literaria*, Madrid: Fondo de Cultura Económica: 447-463.