DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE

Pedro Vázquez Cabrera

En la actualidad estamos asistiendo a un cambio de modelo en la enseñanza de la Literatura, cambio que no acaba de producirse y que, de seguir por el camino que vamos, si los programas oficiales no lo remedian, puede que se produzca la desaparición de la enseñanza-aprendizaje de esta materia. Hagamos un poco de historia y veamos cómo se ha enseñado la Literatura en la cultura occidental hasta nuestros días:

Francisco Rincón[1] señala que hasta ahora, en que se está produciendo la implantación de un nuevo modelo educativo, sólo ha habido dos grandes modelos de enseñanza de la Literatura, el **retórico** y el **historicista**. Para justificar esta afirmación analiza someramente *para qué, cómo y a quién* se debían enseñar los contenidos de nuestra materia en cada uno de los movimientos citados. El modelo Retórico nace en Grecia y permanece vigente hasta finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. El destinatario de la enseñanza es la clase dirigente en los periodos de Grecia y Roma, la minoría intelectual y alto clero en los siglos medios, y la aristocracia intelectual desde el Renacimiento hasta la Revolución Industrial. La lectura era la pieza fundamental del sistema. Se trataba de aprender a hablar, leer y escribir a través de la imitación de los buenos escritores y oradores. De los textos se había de aprender y destacar todos sus recursos, para utilizarlos luego con solvencia.

Con la Revolución Industrial aparece una nueva clase social, la burguesía. Las aspiraciones nacionalistas de este nuevo destinatario de la enseñanza hacen inútil la retórica, que se ve impotente para responder a la nueva situación social y queda obsoleta. Su lugar lo ocupa el Historicismo. Fruto de la filosofía romántica, el Historicismo da respuesta a las necesidades culturales de la burguesía, que se concretan en el conocimiento de la historia de cada una de las literaturas nacionales. Así pues, La historia de la literatura, entre otras, tiene como finalidad crear y afianzar el sentimiento de unidad nacional.

Sin embargo, desde hace unos treinta años, al cambiar el destinatario de la enseñanza, la oferta del historicismo ya no puede dar respuesta a las demandas culturales que se precisan. La enseñanza se ha democratizado y sus necesidades culturales difieren de las burguesas. En la década de los setenta se levantan las primeras voces contra los programas oficiales de la Historia de la Literatura. El profesor Moreno Báez[2], por ejemplo, declara su aversión a estudiar de oídas una literatura que no se lee, y señala que el principio en que debe basarse la enseñanza de la literatura a todos

[1] Rincón Ríos, F. (1998): *Nuevos planteamientos didácticos de la lengua y la literatura*, en Actas del III Simposio Regional sobre Literatura Culta y Popular en Andalucía, IEA, Almería.

[2] Moreno Báez, E. (1974): en AA.VV. *Literatura y educación*. Corrd. F. Lázaro. Castalia, Madrid.

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes

los niveles es que nadie debe estudiar más literatura que la que lea. Pero probablemente sea el profesor Fernando Lázaro[3] el que, con una visión clara, más haya batallado por una nueva orientación metodológica en la enseñanza de la literatura. En su artículo *El lugar de la literatura en la educación* denuncia que la enseñanza de la literatura se ha limitado a la exposición y aprendizaje memorístico de la historia literaria. Reconoce que los destinatarios de la enseñanza ya no son los mismos, que los alumnos actuales no participan ya del sentimiento reverencial de la antigüedad y que no hemos de asustarnos si un gran poeta clásico o moderno les resulta insufrible, y encuentran extraordinariamente hermosas las canciones de moda. Recomienda al profesorado partir de ese gusto que consideramos extraviado. Es decir, con otras palabras, pide que el profesor parta de los conocimientos previos del alumno.

Las críticas a los programas oficiales arrecian en la década de los ochenta. El profesor Walter Mignolo[4] arremete contra el currículo de literatura al considerar que se ha elaborado con el rigor de los científicos, sin orientar el aprendizaje de una comunidad educativa en general, sin tener en cuenta que nuestros alumnos, más que aprendices de filólogos, son lectores en ciernes.

En general, pues, se denuncia que el aula produce un saber muy particular, que no tiene que ver con el conocimiento científico ni con el práctico, y sí con el perfil de demandas precisas para obtener una nota. Por su parte, los alumnos se venían quejando de tener que memorizar un programa que no tenía sentido para ellos, de tener que leer unos textos de los que no obtenía ningún placer sino todo lo contrario, y no entendían por qué es un bien la Historia de la Literatura Española y por qué era necesario estudiarla.

Ante esta situación, en octubre de 1990, se publica la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –la LOGSE-. Según los teóricos de la misma, esta ley viene a dar respuesta a dos tipos de demandas: por un lado, la sociedad ha cambiado y los nuevos destinatarios de la enseñanza demandan un saber útil; por otro, las nuevas teorías literarias –La Estética de la Recepción y la Pragmática- demandan nuevos enfoques para el estudio de la literatura. Veamos cómo repercute la implantación de la LOGSE en nuestra materia.

La Literatura Española y la Lengua Española desaparecen como asignaturas independientes, y surge el Área de Lengua Castellana y Literatura. Cuatro son las macrohabilidades que pretende alcanzar esta área y que, a nuestro parecer, responden a lo que se entiende por saber útil: entender textos orales y escritos, y producir textos orales y escritos.

La literatura, pues, deja de ser objeto de análisis y se convierte en objeto de uso y manipulación: ya no interesa que los estudiantes adquieran unos conceptos, sino unas capacidades: el alumno ha de saber leer, criticar y valorar un texto y, además de interpretar, ha de producir textos literarios.

Estos nuevos objetivos, en sí loables, han producido entre el profesorado desasosiego e incertidumbre. No es que no estemos de acuerdo con ellos, sino que estamos desorientados por una serie de motivos: Los profesores de literatura, por qué no decirlo, estábamos preparados para impartir Historia de la Literatura, pero no Literatura, que, aunque alguien los confunda, son dos conceptos diferentes, tan distintos como estudiar la historia de la medicina y estudiar medicina. Por supuesto que estamos de acuerdo en que la Literatura, además de consistir en "el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito", radica también en el "placer de componer textos". Es más, estamos convencidos de que aquel que escribe siente la necesidad de leer y, además, es un lector

[3] Lázaro Carreter, F. (1973): *El lugar de la literatura en la educación*, en Comentario de textos, Castalia, Madrid.
[4] Mignolo, W. (1983): *Comprensión hermenéutica y comprensión teórica*, en Revista de Literatura, julio-diciembre de 1983.

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes

activo. Pero hemos de reconocer que, para llevar a cabo esta nueva labor, es necesaria una preparación que no tenemos, y la Administración no se ha preocupado por proporcionárnosla.

Si además de la falta de preparación para la producción de textos literarios, nos encontramos con un excesivo número de alumnos por clase, con un excesivo número de horas lectivas, con unos libros de texto que no recogen el espíritu de lo que se pretende y con la carencia del aula del profesor, pretender llevar a cabo los objetivos de la LOGSE nos parece una insensatez.

No vamos a entrar, por razones obvias, a comentar que el número de alumnos por aula es excesivo si se pretende una enseñanza personalizada, ni, por consiguiente, el número de horas lectivas semanales del profesorado. Me voy a limitar tan sólo a reproducir al respecto las palabras del profesor Alarcos Llorach [5] "*Habría que cambiar el régimen docente de arriba a bajo. El profesor debería atender a un solo grupo poco numeroso y no debería tener más de una hora diaria lectiva, porque la corrección de los escritos ya le llevaría un buen número de horas suplementarias*".

Sin embargo, aunque sea brevemente, diré lo que pienso de los libros de textos. Las distintas editoriales, conscientes de que la Administración no se ha preocupado por la formación del profesorado y, quizá, pensando sólo en la venta de sus libros, no han adaptado los textos al nuevo modelo educativo: los libros de texto actuales para la ESO no contienen ningún programa de literatura, tan sólo se limitan a pasar de puntillas sobre una historia de la literatura española que no me atrevo a calificar. De ahí, mi inquietud expresada al principio de mi intervención sobre la posibilidad, si los programas no lo remedian, de que la literatura desaparezca en poco tiempo. Nos parece una aberración que, a pesar de las recomendaciones explícitas de partir de los conocimientos previos de los alumnos, no se recojan en los programas de enseñanza -aprendizaje la literatura juvenil ni los superventas, que son los textos literarios que leen nuestros alumnos.

¿Qué puedo decir en cuanto al aula del profesor? En las últimas pruebas de acceso a la condición de catedrático convocadas en Andalucía, se les pedía expresamente a los concursantes que se manifestaran sobre la bibliografía básica que creían necesaria para el aula del profesor. No voy a decir nada al respecto, pues sería para reír si no fuera para llorar, pues todos sabemos las condiciones en las que impartimos nuestras clases.

A pesar de lo expuesto, seguimos pensando que la enseñanza de la literatura, más tarde o más temprano, dependiendo de la presión social, se ha de imponer; y que la etapa que estamos pasando es coyuntural, que es algo semejante a lo que ocurrió cuando se dio el paso del modelo retórico al historicismo. Como señala y documenta el profesor Núñez Ruiz[6], siempre que se produce un cambio de modelo educativo, existe una etapa en el que conviven ambos modelos. Es una etapa de desorientación e incertidumbre. Deseo creer, para bien de nuestro alumnos y de la salud mental del profesorado, que será corta.

Mientras tanto, y aun a riesgo de ir dando palos de ciego, los profesores nos vemos obligados a improvisar programas al margen de los oficiales. Y este es el objeto de mi comunicación: mostrar, sin más pretensiones, uno de tantos recursos que se pueden llevar a cabo para iniciar a los alumnos en el placer de la lectura y de la producción de textos literarios. Primero trataré de la enseñanza-aprendizaje de la poesía y, posteriormente, me centraré en la experiencia llevada a cabo para la producción de texto en prosa.

Hojeando en clase las carpetas de los alumnos observé que, en los separadores, había escritas algunas poesías, la mayoría de tipo amoroso, y que no eran conscientes de que habían compuesto

[5] Alarcos Llorach, E. (1996) *¿Cómo y cuándo enseñar gramática?* En La gramática y su didáctica. Eds. Benjamín Mantecón y Francisca Zaragoza. Universidad de Málaga. Pág. 24.

[6] Núñez Ruiz, G. (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar.* Zéjel editores. Almería

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes

o intentado componer un pareado, una cuarteta asonantada o una seguidilla simple. Así pues, pude comprobar que les gustaba expresar sus sentimientos a través de la poesía, que no tenía que motivarlos, pues ya lo estaban, y, por supuesto, me revelaron sus conocimientos previos. Mi única tarea consistía en elegir el camino adecuado para que no recelaran de los textos poéticos, que éstos se convirtieran en objeto de manipulación y placer.

Partiendo de los conocimientos previos de los alumnos sobre la poesía, deduje que debíamos empezar por la popular, la poesía oral de las canciones, la más próxima a su entorno cultural. Les comuniqué los objetivos que perseguía: el placer de leer y componer textos poéticos con estrofas de arte menor; así como la metodología que íbamos a emplear: la manipulación de textos y la imitación.

El "Diccionario Práctico del Comentario de Textos Literarios" de Rafael del Moral[7] fue nuestro recurso imprescindible, además de las cassettes de canciones populares y los poemas de los poetas José de Espronceda, Antonio Machado y de García Lorca.

La canción española, pues, fue nuestro referente de partida para conocer y estudiar las estrofas de arte menor. Una canción tan popular como "Mi carro", de un cantante almeriense, Manolo Escobar, nos introdujo en el estudio de la cuarteta :

Mi carro me lo robaron
Estando de romería.
Mi carro me lo robaron
Anoche mientras dormía.

De la cuarteta asonantada:

Me dicen que le quitaron
Los clavos que relucían,
Creyendo que eran de oro
De limpios que los tenía.

Y de la seguidilla simple:

Donde quiera que esté
Mi carro es mío,
Porque en él me crié
Allá en el río.

Los alumnos, después de oír la canción, la escriben al dictado y, a continuación, de forma estrófica. Posteriormente, se acordó empezar por el estudio de la cuarteta asonantada: buscan entre las canciones populares este tipo de estrofa, después en sus libros de poemas y, por último, componen una cuarteta asonantada.

Como ejemplo práctico, veamos cómo se estudió la redondilla:

Partimos de una canción popular almeriense:

En el puerto te besé,
Te conocí en la Alcazaba,
Y en la caleta llorabas
El día en que te dejé.

En el Diccionario Práctico del Comentario de Textos Literarios de Rafael del Moral estudiamos la redondilla y analizamos el ejemplo que cita de Lope de Vega –*Dame licencia, Señor,/ para que deshecho en llanto/ pueda en vuestro rostro santo/ llorar lágrimas de amor.*

[7] del Moral, R. (1995): *Diccionario práctico del comentario de textos literario.* Verbum, Madrid.

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes

A continuación, los alumnos leen en sus libros de poemas y encuentran, por ejemplo, estas redondillas:

La tarde más se oscurece;
Y el camino que serpea
Y débilmente blanquea,
Se enturbia y desaparece.
(A. Machado)

Galán de talle gentil,
la mano izquierda apoyada
en el pomo de la espada,
Y el aspecto varonil.
(J. De Espronceda)

Y descubren esta otra en una canción popular:

A mi escopeta certera
Anoche la tiré al río,
Que con ella he malherío
A mi perra perdiguera.

Por último, trabajando en equipo de dos o tres, compusieron la siguiente:

¡Por fin llegó Navidad!
Comeremos polvorones,
Sin olvidar los turrones,
Y después ¡tres kilos más!

A parir de este momento, el profesor deja de ser un impartidor de conceptos para convertirse en el coordinador de un grupo de investigación y trabajo, y surge la necesidad de responder a la pregunta ¿qué es un poema? Primero pusimos un ejemplo, ante la llegada de la primavera, si utilizamos un lenguaje coloquial informal, podremos decir algo así como:

"Era primavera porque estaba to verde".

En cambio, si utilizamos un lenguaje cuidado, el mensaje que emitimos, más o menos, sería:

"Se notaba que era primavera porque en los árboles podían verse las primeras hojas verdes".

Sin embargo, Antonio Machado, ante el mismo hecho, nos ofrece esta obra de arte:

La primavera besaba
Suavemente la arboleda
Y el verde nuevo brotaba
Como una verde humareda.

Descubrimos pues, que un poema es una obra de arte realizada con palabras, y que como cualquier arte, el texto poético es una aleación de dos materiales. Al primero, irracional, lo llamamos musa, genio, inspiración, etc. al segundo, racional, lo denominamos técnica. El primero no puede enseñarse. Eso sí puede desarrollarse y ejercitarse a través de la lectura. Pero, como el cariño verdadero, ni si compra ni se vende. El segundo, la técnica si puede enseñarse. A través de los estudios de métrica, podemos saber perfectamente lo que es una seguidilla, una quintilla, etc. Lo que jamás se podrá enseñar es a encerrar en una tercerilla la emoción que contienen estos tres versos:

A mi puerta has de llamar,
No te he de salir a abrir
Y me has de sentir llorar.

Lo que si podremos componer es una tercerilla técnicamente tan perfecta como la anterior. Por ejemplo:

Soleares son fideos
Si no tienes tenedor,
Te los comes con los deos.

Creo que, a través de estos ejemplos, ha quedado claro el método que proponemos: la manipulación y la imitación de textos. Por último, comprendimos igualmente que, íntimamente unido a

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes

lo literario y a lo musical, y como uno de sus componentes principales, la fonética del lenguaje tiene un papel capital en la dicción y en el timbre de las creaciones folklóricas de cada pueblo. En consecuencia, la poesía popular toma el carácter tímbrico de la pronunciación lingüística propia del medio en que nace y se desarrolla. Si la cuarteta asonantada que, para terminar, vamos a exponer, no tuviera la fonética andaluza, perdería sin duda toda su carga emotiva:

De noche me sargo al patio
Y me jarto de llorá
En ver que te quiero tanto
Y tú no me quieres ná

En cuanto a la prosa, seguimos el método que propone la editorial Planeta Agostini en sus cuadernos titulados "El placer de escribir", y que, a grandes rasgos, resumimos: en primer lugar se explica la figura del narrador, los distintos tipos de narradores y su importancia a la hora de escribir un texto. Manipulamos textos reescribiéndolos con otro narrador distinto. A continuación hablamos del tono y de los distintos tonos, y, como en el caso anterior rescribimos textos con un tono distinto.

Vimos la necesidad de escribir con claridad y cohesión, y, por consiguiente, de la importancia de la utilización correcta de las tildes, los signos de puntuación y los nexos extraoracionales. O sea, comprobamos la necesidad de saber Lengua, que no Gramática. Siguiendo con el método citado, y que como está publicado no entramos en detalles, vimos que la Literatura, más que decir, muestra; de ahí, la importancia del detalle.

Como nuestro método, tanto en poesía como en prosa, consiste en la imitación y manipulación de textos, nos planteamos qué tipo de textos nos podrían servir como modelos. En ningún momento dudamos en la elección de la literatura juvenil , pues, además de modelos para imitar, buscamos el placer de la lectura. Éstas, pues, tuvieron un carácter voluntario, nunca impusimos a los alumnos una lectura determinada.

Quisiéramos terminar diciendo que, como ya hemos expuesto, éste no es más que un método más de los tantos posibles, uno de esos palos de ciego que tendremos que ir dando los profesores de literatura hasta que esta etapa de transición acabe y los programas oficiales nos faciliten una programación coherente con el nuevo modelo educativo del programa de literatura.

ACTAS XXXV (AEPE). Pedro VÁZQUEZ CABRERA. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN LA LOGSE
Centro Virtual Cervantes