

*Fernando Lázaro Carreter*

# Hacia una moderna pedagogía de la literatura

«No creo que exista un procedimiento infalible de enseñar literatura, un método que haga lectores —la misión del profesor, en definitiva, es hacer lectores— de modo seguro. Enseñar, pero, en particular, enseñar literatura, esto es, despertar la afición a leer, depende de las facultades propias del profesor, entrenadas por lo que haya visto hacer a sus propios profesores. En ninguna rama del saber es tan fundamental como en ésta la tradición pedagógica. Esa tradición, que falta en España, y que constituye la causa del fracaso de todos los planes de enseñanza. Y es más de lamentar en el caso de nuestra disciplina.»

Con estas palabras iniciaba, el pasado 28 de octubre, el profesor Fernando Lázaro Carreter el ciclo que impartió en la Fundación Juan March titulado «Hacia una moderna pedagogía de la literatura». Lázaro Carreter, semanas después de dar este curso, a principios de diciembre, fue elegido director de la Real Academia Española.

El martes 29 de octubre habló de «El texto literario y el acceso a la lectura»; el jueves 31, de «Teoría literaria y práctica escolar»; y, por último, el martes 5 de noviembre se ocupó de «La literatura en la enseñanza secundaria» y de «Didáctica del texto» conjuntamente.

Se ofrece a continuación un amplio resumen de estas conferencias.

Ni por naturaleza ni por años

soy escéptico, pero sí por lo poco interesados que, en nuestras cosas, estas de las que vamos a tratar, he visto siempre a los poderes públicos. Especialmente en la pedagogía de nuestras disciplinas, nunca apoyada por las acciones de formación de profesorado que exigen.

Cuando hace cuarenta años contribuí, con Samuel Gili Gaya y Rafael Lapesa, a introducir en España el Comentario de textos como método principal de la enseñanza literaria, pensamos que habíamos logrado una victoria, un verdadero avance. Pero era imprescindible, para que aquello no quedara en letra muerta en los planes de estudios, que se desplegara una acción didáctica sobre los profesores, a los que, de la noche a la mañana, no se podía exigir destreza en

la aplicación del método; era necesario que los exámenes contribuyeran a que el comentario sirviera para aquello a que iba destinado. Pero ningún apoyo recibió el profesorado, y los temas de examen fijados por el Ministerio convirtieron el comentario en sólo un elenco de preguntas con mucho de acertijo, en un puro pretexto para el control de conocimientos, es decir, en la negación misma del método.

Por todas partes se alzan dudas sobre el destino de la cultura de transmisión escrita. Son dudas que responden a la revolucionaria entrada de los medios audiovisuales y de la información electrónica en el ámbito de la comunicación. Tras el deslumbramiento, inquietante para muchos y de arrobó para los más, que tal irrupción produjo, se está alcanzando la serenidad



**Fernando Lázaro Carreter** (Zaragoza, 1923) fue catedrático en Salamanca y en la Universidad Autónoma de Madrid y se jubiló como catedrático de Teoría Literaria en la Universidad Complutense de Madrid. Preside la Fundación «Germán Sánchez Rui Pérez» y, en diciembre de 1991, fue elegido director de la Real Academia Española. Entre sus libros, pueden destacarse: *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, *Estilo barroco y personalidad creadora*, *Estudios de Poética*, *Estudios de lingüística y De Poética y poéticas*.

precisa para admitir que información audiovisual y lectura no se excluyen, antes bien deben ser complementarias.

Hay una razón poderosa para asegurar el reinado del libro en su actual soporte y formato, o en cualesquiera otros que la técnica provea. Y es que la cantidad de información que puede proporcionar la lectura por unidad de tiempo es, como mínimo, tres veces mayor que la recibida por el oído.

Una disminución en la actividad lectora de un país, o la distancia de éste respecto de la actividad lectora en los países cultural y económicamente más avanzados, deberían ser motivos de alarma más graves que los

índices negativos de la economía. Mejor dicho: son solidarios. Estimular la lectura mediante el sistema docente y fomentarla y estimularla como una necesidad de los ciudadanos tendría que ser un objetivo mayor de los gobiernos.

Porque la afición a la lectura y la aptitud para leer no son disposiciones innatas. Los niños devoradores de historietas y de libros ilustrados, que mantendrán esa inclinación al llegar a la edad adulta, son más bien excepciones, si no han encontrado clima propicio en su familia o en el círculo de sus amigos. Quiere esto decir que esa afición y esa capacidad deben ser creadas en un primer momento y recreadas o estimuladas después. Hay acuerdo general y unánime, entre los pedagogos de la lectura, en que ésta ha de ser inculcada en la infancia y la primera juventud. Y ello no es fácil en el caso de esa gran mayoría de niños que parecen mantener ante la letra impresa una resistencia obstinada.

### *Acceso al libro*

La primera condición para que surja la adicción al libro es que éste sea accesible. Y al libro se llega por pocos caminos: la compra, el préstamo y la biblioteca. Mientras la adquisición es asunto personal, las bibliotecas caen directamente bajo la acción pública: son su responsabilidad, a la que colaboran benemérita-mente, es cierto, fundaciones e instituciones privadas, como ésta.

La naturaleza de la curiosidad infantil y las posibilidades de influir en su voluntad hacen que sea la infancia la edad propicia para imbuir hábitos lectores, y que tal responsabilidad recaiga, por tanto, sobre maestros y profesores. Por supuesto, nadie pensará que la alfabetización de los niños puede darse por concluida con la simple transformación de lo que está escrito en voz. La sonorización co-

recta, sílaba a sílaba y palabra a palabra, de las líneas de un papel, está muy lejos del acto pleno de leer.

Leer, pues, no es sólo un movimiento de la mirada y de la mente de izquierda a derecha, sino también de derecha a izquierda, como un ir y venir de lanzadera que teje el significado del texto (en definitiva, *texto* quiere decir 'tejido'). El indicio sonoro de que la significación ha sido aprehendida, al menos en un nivel mínimo, es la entonación: una pedagogía de la lectura que no controle continuamente la entonación del alumno, está destinada al fracaso o, cuando más, a producir esos locutores de radio y televisión que manifiestan bien a las claras el divorcio entre su voz y su mente. Ese primer momento de la enseñanza y del control de entonación me parece básico en la pedagogía de la lectura, y, por tanto, en la formación de lectores.

Por todo ello, hay que inducir en los ciudadanos el deseo de leer; literatura, por supuesto, y otras cosas que no son literatura, pero literatura sobre todo. De cómo puede afrontar el profesor esa ardua tarea, se hablará en las páginas que siguen.

### *Teoría literaria y práctica escolar*

Poco podemos intervenir nosotros en las causas externas de la crisis de la literatura; ni en el modo de producir ésta estética e ideológicamente. Sólo podemos reflexionar sobre nuestro trabajo como profesores, para mejorarlo en caso preciso.

Todos sabemos que el desarrollo actual, casi monstruoso, de la teoría literaria, en Europa y en América, es un hecho reciente. Frente al impresionismo subjetivista con que, desde sus orígenes, se practicaban la crítica y la historia, hubo ya en el siglo pasado reacciones de tipo científico positivistas, cuya manifestación más potente fue el «historicismo», basado en el

supuesto de que una obra era el resultado de su tiempo, de que comprender una obra implicaba «reconstruir» el medio en que surgió, y que tal reconstrucción era susceptible de verificarse con la máxima objetividad.

La insuficiencia de ese sistema fue denunciada enérgicamente por los críticos idealistas de los años 30 y 40, que le reprochaban su alejamiento del texto, esa distancia fría que establecía con una criatura tan viva como es la obra de arte, y con su creador. Comenzaba así, pero desde bases intuitivas, la reconquista de los textos, supuestamente secuestrados por los historiadores.

Tras la guerra mundial sobrevienen dos hechos que van a influirse mutuamente. Por un lado, se produce el crecimiento extraordinario de los alumnos en las Facultades de Letras, inducido poderosamente por las posibilidades de trabajo que transitoriamente ofrecen, dado que ha aumentado enormemente el número de escolares en los grados primario y medio.

Se constituye así un grupo social y cultural extenso, un público especializado, ya no formado por personas simplemente aficionadas a la literatura, sino por profesionales. Ese importante sector de universitarios, graduados y estudiantes es el medio social en que va a poder desarrollarse, en cierto modo demandada por él, una investigación de mayor ambición intelectual.

Los nuevos investigadores sienten la precisión de establecer unas bases nuevas para el estado de los textos, que, en cierto modo, se corresponden con aquello que los colegas científicos están acometiendo en el análisis de la materia, y en la revelación de sus secretos más íntimos.

Cabe preguntarse, situándonos en nuestro tiempo: ¿es que resulta necesario cambiar los procedimientos tradicionales de enseñar literatura? Da la impresión de que los resultados que se están obteniendo con esos sis-

temas obligan a ello. Otra cuestión frecuente que se plantea es por qué han de aprender literatura los ciudadanos, y no música o pintura u otras artes.

Podemos contestar con la conocida «boutade» de Barthes cuando le preguntaron: «¿Se puede enseñar literatura?» Y él contestó: «A esa pregunta, que recibo como un latigazo, responderé con otro, diciendo que lo único que hay que enseñar es literatura».

De hecho, hoy los alumnos y la sociedad que nos los envía son, en general, renuentes a aceptar la necesidad de nuestra enseñanza, y es muy difícil que podamos hacer prevalecer nuestras razones.

Podríamos fundamentar una en lo que Barthes, en un libro célebre, ha llamado *Le plaisir du texte*; pero no creo que lográramos mucho. Otra más, más solemne, podría ser la aducida por Jean Allier, en un trabajo titulado, precisamente, *Pourquoi enseigner la littérature*, donde sostiene que el análisis de la obra literaria como mundo autónomo requiere el mismo esfuerzo de comprensión que el mundo real y conduce a un aprendizaje para la vida.

### *La literatura en la enseñanza secundaria*

Un asunto que nos afecta mucho, del que se habla poco y con más resignación que energía, es el del estatus de la enseñanza literaria en la Enseñanza Media, su presente, su porvenir. Si hubiera que definir con un adjetivo su presente, habría que calificarlo de confuso. Y tal como se vislumbra su porvenir, sólo cabe imaginarlo lóbrego. Lo peor de todo es que esta situación se está aceptando como un hecho fatal y hasta cierto punto lógico.

Me parece urgente reaccionar: la cultura, cuya defensa y difusión nos ha sido confiada en uno de sus princi-

pales sectores, está sufriendo una amputación, de la que no podemos hacernos solidarios. No es cierto que la literatura haya dejado de interesar; lo que ha cambiado es su función; no es cierto que se haya perdido el hábito de lectura: se lee menos literatura, es cierto, pero se siguen leyendo otras cosas, porque no puede ocurrir de otro modo.

Si la literatura desempeña otra función, en el conjunto de las actividades sociales, debe cambiar también el modo de afrontar nuestra propia función. Y que, por tanto, lo que más nos urge es definirla, discutir y llegar a acuerdos acerca de nuestra misión o de nuestras misiones.

En primer lugar, creo que el objetivo fundamental de nuestra misión, en lo que a la enseñanza se refiere, es el de facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita, les permita una institución social confortable. Dicho de otro modo, hemos de luchar por que la ineptitud expresiva no se erija contra ellos en causa de discriminación. Es evidente, pues, que se está defendiendo una causa democrática. Y a su servicio deben ponerse, por igual, la clase de lengua y la de literatura.

En segundo término, es misión trascendental enseñar a leer, es decir, adiestrar a los alumnos para una *lectura lúcida* de toda clase de mensajes que solicitan su adhesión. No se nos debe ocultar la finalidad de esta enseñanza, que atiende a forjar ciudadanos libres, capaces de interpretar los mensajes por el haz y por el envés. La literatura se nos presenta aquí también como medio didáctico admirable para convertir a los jóvenes, de lectores pasivos que suelen ser, en lectores activos y avispados.

Precisamente ese empleo de la literatura para enseñar a leer debe facilitar otra de las misiones sociales del profesor, que es la de suscitar el gusto por la literatura misma, iniciar a los muchachos en el infinito placer de

leer, elevando progresivamente su exigencia de calidad.

Por fin, tampoco puede ser olvidada una cuarta misión, que es la de proporcionar a los estudiantes una información suficiente de lo que ha sido el desarrollo cronológico de la literatura, como parte importante de nuestro patrimonio cultural, motivando en ellos el respeto a nuestros máximos escritores pretéritos y el deseo de conocerlos cada vez mejor.

La función del profesor de lengua y literatura, por lo que se ha dicho ya, ha cambiado sustancialmente. Ya no es, primariamente, un transmisor de conocimientos gramaticales y de informaciones acerca de la literatura diacrónicamente ordenada, sino, ante todo, profesor de expresión y de comunicación. No es que aquellas viejas tareas hayan sido pospuestas; es que se hace preciso ensanchar el ámbito de nuestras enseñanzas, para que la literatura pueda ser salvada como disciplina escolar.

Hoy, por unas razones u otras, la Enseñanza Media no cumple lo que de ellas se espera. Y no se trata de criticar a los profesores en particular, sino a la Enseñanza Media como institución (con el COU y la nefasta selectividad incluida), que no ofrece el marco adecuado para que los esfuerzos individuales rindan mejor fruto.

### *Didáctica del texto*

Se admite de modo general que la misión esencial de estimular la capacidad expresiva de los alumnos y la de adiestrarlos para una lectura lúcida son solidarias. Quiero decir que preparándolos para una cosa se les facilita para la otra. Y se comparte también la creencia de que esto puede alcanzarse mediante una adecuada *pedagogía del texto*.

El comentario de texto es un *ejercicio*; la vigente *pedagogía del texto*, por el contrario, quiere ser una *práctica*, esto es, una actividad de produc-

ción y no de comprobación. Porque es el ejercicio lo que permite comprobar lo que ya se sabe teóricamente, y la práctica aspira a que el educando aprenda a *producir* textos, mediante el descubrimiento de sus artificios, de sus recursos fundamentales, en el estudio de otros textos.

Se considera que a la pedagogía productora del texto debe dedicar la mayor parte de su tiempo y lo mejor de su esfuerzo el profesor de lengua y literatura. Y parece lógico que su trabajo en el aula tendría que estar determinado muy estrictamente, y en sentido vertical de dependencia, de la teoría literaria que hoy es, sobre todo, una teoría del texto. Sin embargo, resulta ser muy difícil establecer esa relación, por varias causas concurrentes, de las que resalto éstas:

A) No hay una teoría, sino muchas teorías dispersas, como consecuencia de la complejidad de los textos en todos sus niveles (formal, semiótico y pragmático) y en todas las circunstancias de su producción, desciframiento y funcionamiento directo.

B) La perspectiva única que, por exigirle el rigor del método, adopta cada una de las teorías. Ello hace que, simultáneamente, se estén desarrollando discursos teóricos que parecen no tener nada en común los unos con los otros. De hecho, nada tienen en común, salvo que su objeto, el texto, es el mismo.

Pero ¿con qué texto hemos de trabajar? Ya sabemos que *texto* es cualquier discurso lingüístico organizado y que los ciudadanos frecuentan, sobre todo, textos no literarios (periódicos, eslóganes, radio, televisión, etc.). ¿No sería mejor ir derechos a estos textos, estadísticamente más frecuentados? Parece incuestionable que su estudio debe entrar en las aulas y que el profesor ha de capacitarse para su análisis. El periódico es objeto de especial atención en los nuevos planes. Tendremos que hacer entre todos un esfuerzo para hallar una pedagogía del texto periodístico.

El profesor de literatura va a tener que vérselas con textos periodísticos, pero ¿por qué no con otros? ¿Acaso los artículos periodísticos, los prospectos de medicamentos, las entradas de diccionario o las instrucciones para declarar la renta, por referirnos sólo a mensajes *escritos*, no son también *textos*?

El problema es el mismo en todos los países que, como el nuestro, se ven abocados a la transformación de una exclusiva pedagogía de la lengua y de la literatura, en una pedagogía del texto. Y como convención se admite que el aprendizaje reflexivo de la lectura del texto *literario* ha de *capacitar* para la lectura de cualquiera de sus géneros o tipos, y ello por tres razones: 1. Porque la literatura ofrece una gran variedad textual, una enorme profusión de géneros discursivos, lo cual permite, a la vez, elegir y cambiar; 2. Porque abundantes rasgos que pueden ser analizados en las obras literarias son comunes a otros muchos textos no literarios; y 3. No debemos intentar enseñar una técnica de análisis de determinados géneros textuales, como ejercicio de comprobación de lo que se ha enseñado según las lecciones de un cuestionario, sino que debemos poner nuestro objetivo en desarrollar en nuestros alumnos la aptitud para la lectura lúcida y la expresión satisfactoria de cualquier mensaje.

Quiero terminar con algunas indicaciones complementarias, que pueden resultar útiles para introducir la producción del texto en las aulas, con vistas a estimular la aptitud expresiva de los alumnos. Los franceses hablan de la transformación del aula en *taller*. Eso obliga a la formación de grupos de trabajo y a una técnica bastante precisa para que la actividad resulte fecunda y los grupos actúen coordinadamente.

Mientras enseñar matemáticas consiste en enseñar matemáticas, y enseñar dibujo consiste en enseñar a dibujar, la enseñanza de la literatura

consiste no en hacer literatura, sino en hacer discursos *acerca de* la literatura.

Ricardou y sus discípulos o seguidores representan hoy el extremo más radical del actual movimiento reformador francés, que pretende sólo ayudar a los alumnos a producir textos sin ninguna pretensión artística; bastará, si se logra, que esos textos sean coherentes y plausibles.

Las teorías de Ricardou me parecen excesivas; así como su desinterés por toda la literatura del pasado, su fe en que una buena teoría y un buen método pueden convertir en escritores a todo el mundo. Pero es razonable su deseo de deshieratizar la literatura, de tratarla como algo menos sagrado y lejano; esta sacralización es, en buena parte, culpable del desinterés que la mayor parte de los ciudadanos sienten por las letras, como cosa de raros, de inspirados, de soñadores, de gente que vive en la luna.

Una buena pedagogía del texto debe vencer esos celos y debe hacer más capaces a los escolares. Han pasado los tiempos en que el profesor se hallaba con alumnos proclives o, al menos, respetuosos ante nuestras explicaciones. La brutal exigencia que la vida nos hace a todos, les obliga a buscar la «utilidad» de sus estudios. Pasó también el tiempo en que el profesor podía desentenderse de ese utilitarismo, porque, si lo hace, quedará relegado.

Nuestro programa máximo ha de ser hacer que todos nuestros estudiantes participen del gozo que sentimos leyendo textos artísticos; una participación que, en general, no se reclama, lo cual es sentido por nosotros como una formidable renuncia a formas más altas de humanidad. Pero ese programa máximo, al que no podemos renunciar, tiene que ir precedido por otro programa llamémosle normal, del que en otros países son perfectamente conscientes nuestros colegas, para enseñar a cifrar y descifrar textos, con el modelo de los literarios.» •