

Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura

M.^a Carmen GONZÁLEZ LANDA
Universidad Complutense de Madrid

Para fundamentar un plan de acción en Didáctica de la Literatura se hace necesario interconectar e integrar presupuestos, conceptos y métodos de las *Ciencias de la Educación* (psicología y pedagogía) y de las *Teorías de la Literatura*, incardinándolo en el *marco institucional y humano* en el que debe llevarse a cabo (*organigrama núm. 1*).

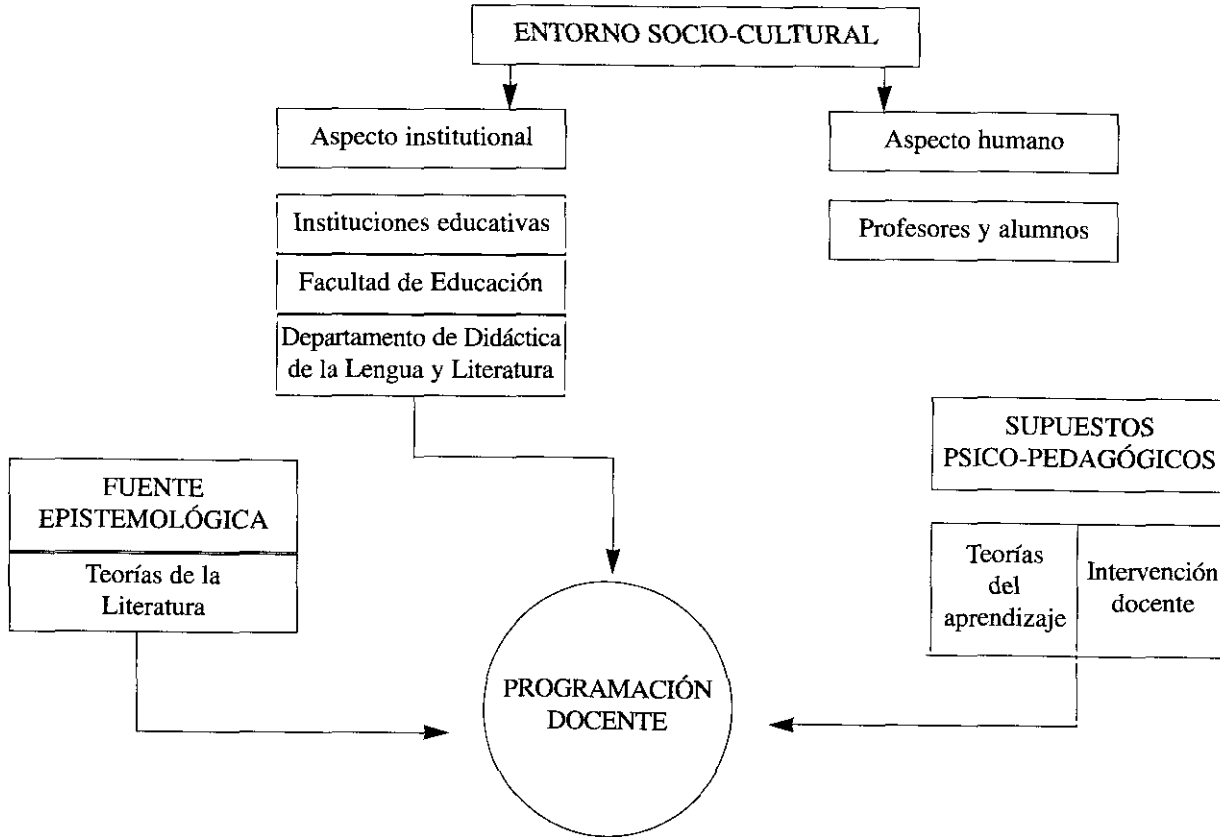
El entorno socio-cultural específico y la institución educativa en la que inscribo el contenido de este artículo es la *Facultad de Educación* de la Universidad Complutense de Madrid y me refiero a la docencia de futuros maestros en las distintas especialidades que contemplan los nuevos planes de estudio y la LOGSE, así como al profesorado en formación continua.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Al entender el aprendizaje como el desarrollo complejo e intrínseco de capacidades para pensar o actuar y en el que el sujeto es protagonista central, moviliza sus expectativas, intenciones, creencias, pensamientos... y no se limita a responder a las contingencias ambientales, sustento mi concepción de la docencia en los modelos *cognitivos*, que tienen su fundamentación epistemológica en el *racionalismo* y *entienden el conocimiento como construcción mental*; con un enfoque global del aprendizaje y que cuenta con la implicación activa del sujeto, cuyo desarrollo cognitivo supone en la reacomodación constante de su estructura mental ante la asimilación de nuevos conceptos.

Además, puesto que el conocimiento de lo literario no es un proceso «natural» en la medida en que lo es el aprendizaje primario del uso verbal oral, sino que forma parte de un «saber disciplinario», con mecanismos complejos para cuya asimilación son necesarios el desarrollo intelectual, de la intui-

ORGANIGRAMA 1



ción, imaginación y creatividad, considero que la Didáctica de la Literatura debe apoyarse en las teorías cognitivas del aprendizaje significativo.

De acuerdo con ello, expreso (ver *organigrama núm. 2*) las fases y tareas más fundamentales de una intervención docente adecuada a los planteamientos cognitivos asumidos.

En efecto, dado que este aprendizaje significativo requiere una acomodación entre la estructura cognitiva del alumno (significatividad psicológica) y los conocimientos de la estructura interna de las materias (significatividad lógica) que aquél ha de asimilar, el profesor debe conocer los conceptos inclusores de la estructura mental del alumno e igualmente elaborar organizadores previos de los contenidos objeto de enseñanza, en los que se destaque lo más importante de ellos y los tipos de relaciones entre los conceptos nuevos y conocidos.

A partir de ello es preciso:

- Fijar y secuenciar los objetivos para alcanzar en el proceso.
- Motivar a los alumnos para su implicación activa.
- Presentar, en primer lugar, los conceptos más generales que enmarcan las coordenadas en las que se inserta el contenido, con alusión a las semejanzas y diferencias básicas respecto a los previos.
- Establecer una adecuada secuencia y dosis de los conceptos derivados y el tipo de relación que mantienen con los generales.
- Facilitar las operaciones mentales en los alumnos al suscitar ejemplos y experiencias relevantes respecto a los contenidos que se proponen.

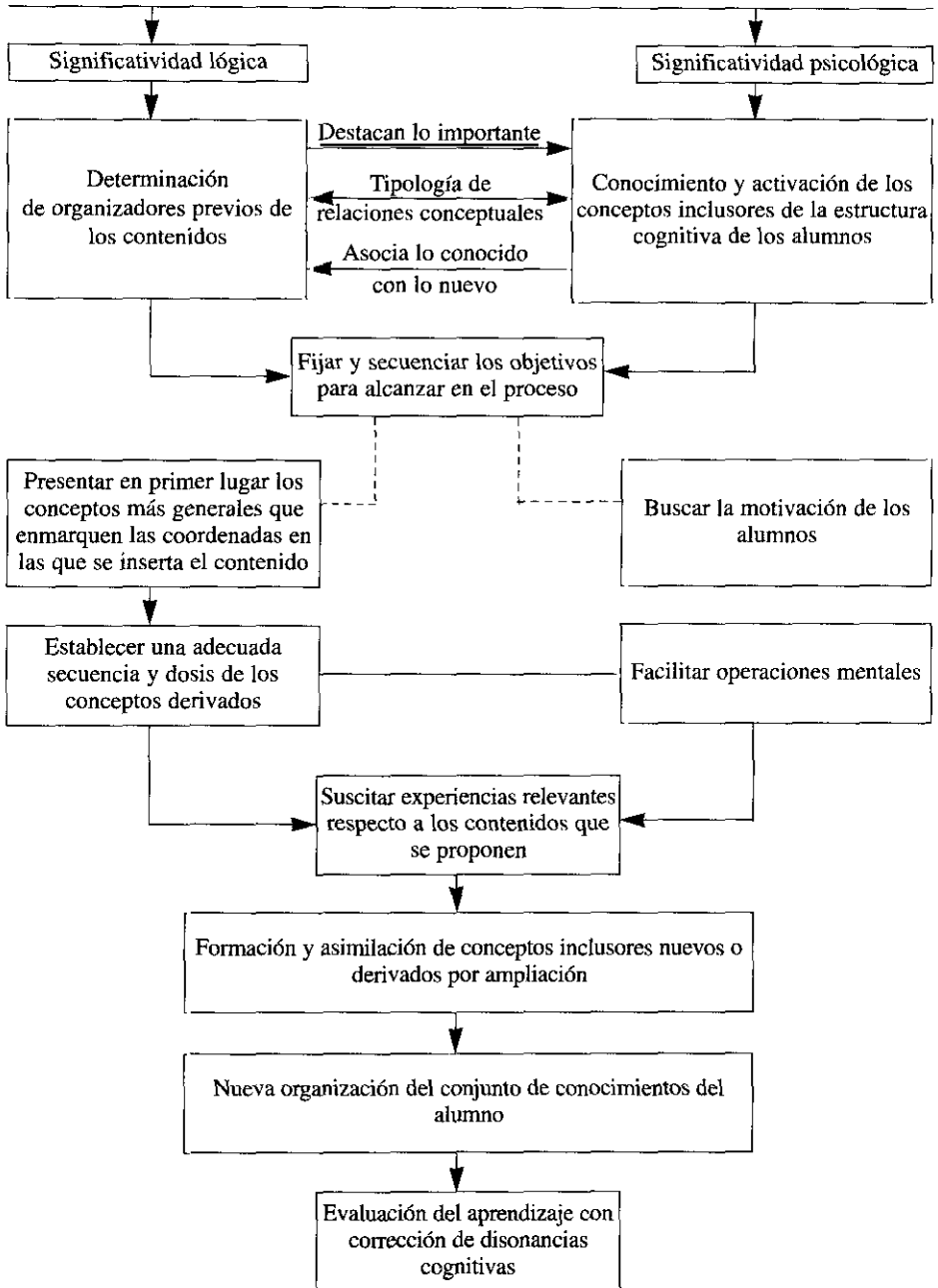
Con todo ello se consigue la activación de los conceptos inclusores previos de los alumnos y la formación y asimilación de conceptos nuevos o derivados por ampliación, los cuales al interactuar dan lugar a una nueva organización del conjunto de sus conocimientos.

Toda esta dinámica de enseñanza-aprendizaje es analizada y mejorada mediante la *evaluación* inicial (para conocer sus conocimientos previos), *continua* y *final del proceso completo* y *de los aprendizajes de los alumnos*, con refuerzo de los progresos alcanzados, así como detección y corrección de las disonancias cognitivas que se produzcan.

En síntesis, la ayuda educativa puede definirse como el soporte dado a los alumnos en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos de atención y motivación, y en proporcionarles medios correctores y de seguimiento detallado en sus progresos y dificultades, mediante la función mediadora del profesorado.

Didáctica específica y Teorías de la Literatura

Por su parte, tanto los presupuestos teóricos que investigan la naturaleza y funcionamiento de los textos literarios como los procedimientos que inter-

ORGANIGRAMA 2**INTERVENCIÓN DOCENTE**

vienen en su producción y en su recepción asumen papel determinante para la fundamentación de la Didáctica específica de la Literatura, son su *fuentes epistemológicas*. El *organigrama núm. 3* expresa que para una plena interpretación de la literatura deben tenerse en cuenta todos los componentes que participan en el proceso de comunicación estética: autor, texto, receptor y mundo, lo cual conduce a un planteamiento de síntesis entre teorías.

Se trata de tener en cuenta no sólo el texto en sí sino también la serie intertextual de la que participa y el ámbito extratextual del emisor, receptor y sus respectivas circunstancias personales y socio-culturales; ello puede facilitarse presentando las teorías de la literatura en tres marcos generales no impermeables entre sí:

- *Teorías textuales*: que atienden prioritariamente al texto porque consideran que es un objeto de conocimiento suficiente y debe abordarse en sí mismo. Entre estas, la *Poética clásica* y la *Poética moderna* con sus hitos más sobresalientes: *formalismo* y *derivados*; *new criticism* y *estilística*.
- *Teorías contextuales* según las que el texto es un producto en el que se manifiestan otras series culturales a las que el análisis del texto se subordina. Entre ellas, las que privilegian alguna de las instancias de la enunciación: *emisor* en la *psicocrítica*, *receptor* en la *estética de la recepción* y en la *deconstrucción*, o bien atienden preferentemente al referente o la sociedad, así la *hermenéutica* y la *sociocrítica*.
- *Teorías simultáneamente textuales y contextuales* porque integran el texto en el contexto, considerando los cuatro elementos irreductibles y constantes en el funcionamiento del texto literario como comunicación estética: el emisor, el texto, el receptor y la realidad representada. Entre éstas, la *retórica* y su *recuperación actual*, la *intertextualidad*, la *semiótica* y la *pragmática* como desarrollo de aquélla.

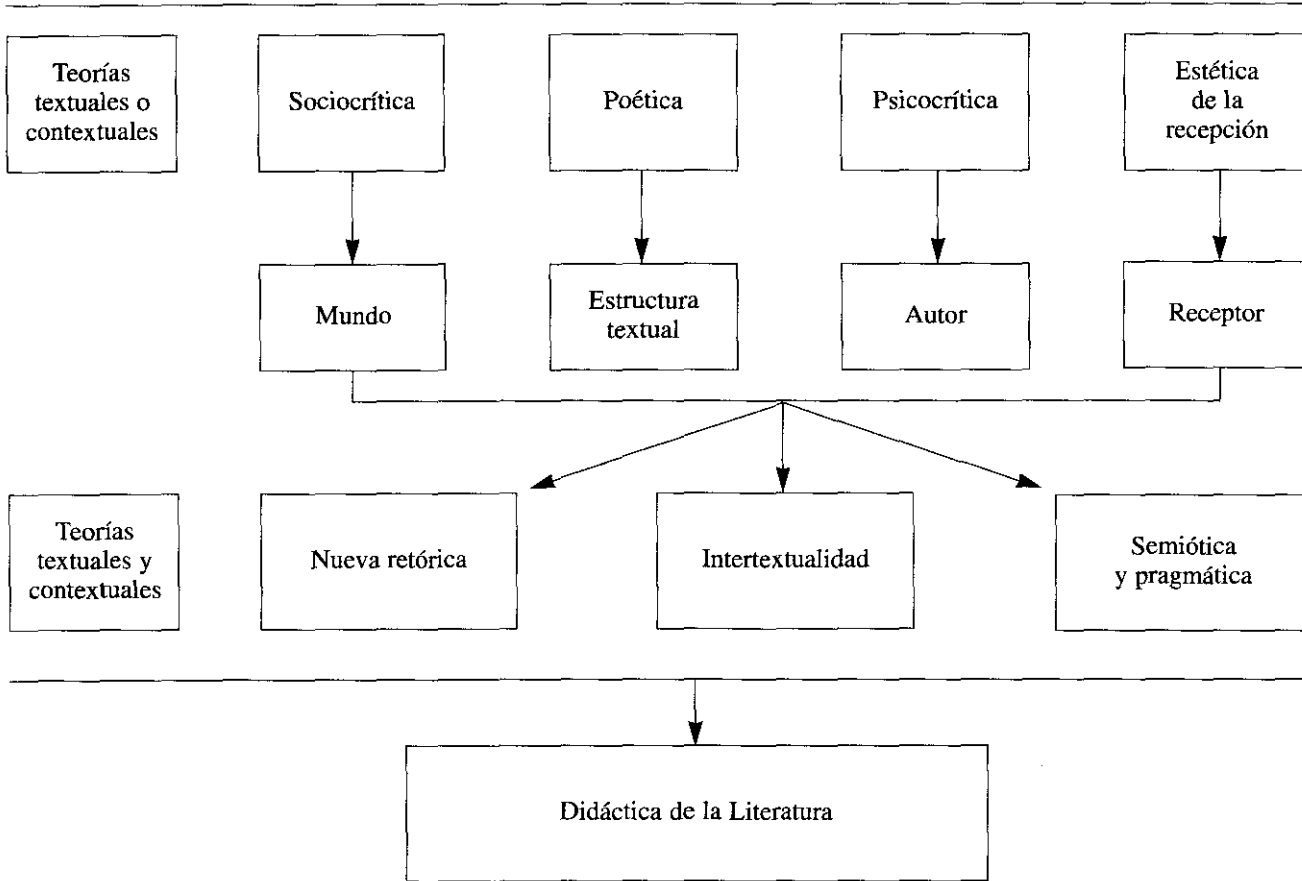
A continuación me refiero a algunas de ellas tratando de determinar en qué aspecto orientan la Didáctica de la Literatura.

Como es sabido, la *poética clásica* en sus más famosas formulaciones (*Poética* de Aristóteles, *Arte Poética* de Horacio, tratado de *De Sublime*) se ocupó sobre todo de los aspectos de *constitución estética del sistema literario*, de la *teoría del «decoro» estilístico*, de la *estructura y disposición del texto literario* (sobre todo del de la tragedia) y, de modo incipiente, de las *modalidades textuales y géneros literarios*.

Es conocida la influencia que, desde su difusión en Occidente a mediados del siglo XVI, ha ejercido la *Poética* de Aristóteles en la teoría literaria de todas las épocas.

En nuestro siglo es encomiable la pretensión de la *poética moderna* por crear una *ciencia literaria autónoma* a partir de las cualidades intrínsecas de los materiales.

FUENTE EPISTEMOLÓGICA



Mediante la confrontación entre lengua cotidiana y lengua poética, los *formalistas rusos* (*organigrama núm. 4*) trataron de caracterizar los textos literarios como *productos verbales cuyo lenguaje se muestra particularmente perceptible por el uso de procedimientos desautomatizadores y cuya creación responde a una finalidad estética*. Sus aportaciones permiten atender en la Didáctica a las particularidades del «lenguaje literario» como soporte del contenido antropológico, cultural, sociológico y simbólico de los textos literarios.

Los trabajos de los formalistas continuaron en el «*Círculo Lingüístico de Praga*». En la *tesis 3c* de dicho círculo (ver *organigrama núm. 5*) se recogen sus postulados acerca de la «*lengua poética*», es decir, la lengua de las obras de creación estética; éstas son vistas como construcciones dinámicas en las que todos los elementos de los distintos niveles lingüísticos subsisten en mutua relación y de meros instrumentos se convierten en generadores del efecto estético o provocadores de la atención al signo en sí mismo o función poética, propia de los textos creados con intención estética. Este planteamiento orienta para evitar, en la didáctica, el método de estudio que disocia el contenido de las particularidades artísticas.

En la apertura del formalismo a la semiótica, *Mukarovsky* entiende la obra literaria como una *totalidad de valores* (culturales, religiosos, estéticos...) pero organizada de tal modo que el valor estético domina y reorganiza el dominio extraestético. Esta concepción es adoptada en lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de la literatura por los *diseños curriculares* propuestos para las distintas etapas educativas en la actual reforma porque permite acoger las múltiples funciones humanizadoras de la literatura.

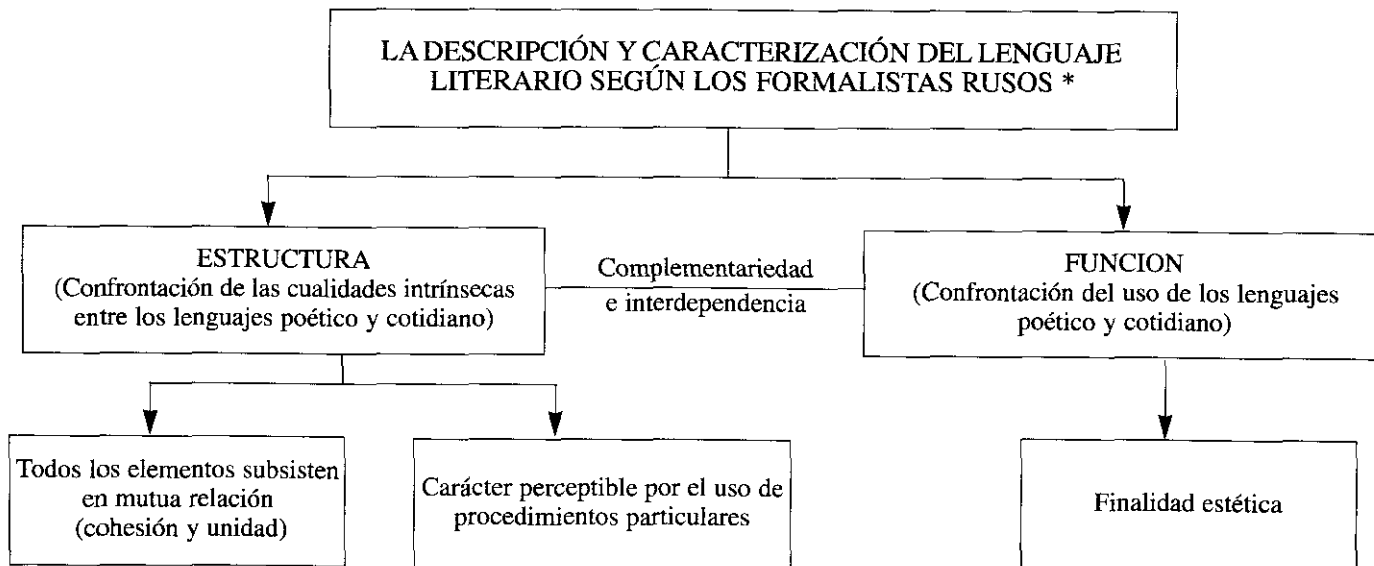
En síntesis, los formalistas demuestran que en los textos poéticos la potenciación de los elementos constructivos de todos los niveles lingüísticos responde a una intención formal que afecta a su globalidad y que debe ser considerada para la interpretación de los mismos como objetos estéticos y para acceder a los niveles más hondos de la expresión humana que con otro tipo de lenguaje no se alcanzan.

Como continuación de la actividad de los formalistas, el *enfoque estructuralista* centra su atención en el código utilizado para la creación literaria. La obra se concibe como un *signo autónomo* de dependencias internas: cada elemento posee una *forma*, realiza una *función* y mantiene relaciones *paradigmáticas* o *sintagmáticas* con los otros.

El desarrollo del estructuralismo inicial, después de la Segunda Guerra mundial, contribuye, entre otras aportaciones, al establecimiento de la *narratología* como ciencia del discurso narrativo. Así, el estudio de la estructura del relato aplicado por Propp a los cuentos populares rusos se reformula, en los años 50, por Souriau para el teatro y por Lévi-Straus para el mito y se continúa en los trabajos de Greimas, Brémond y Genette, entre otros. Por ejemplo, el modelo analítico para el discurso narrativo propuesto por G. Genette,

ORGANIGRAMA 4

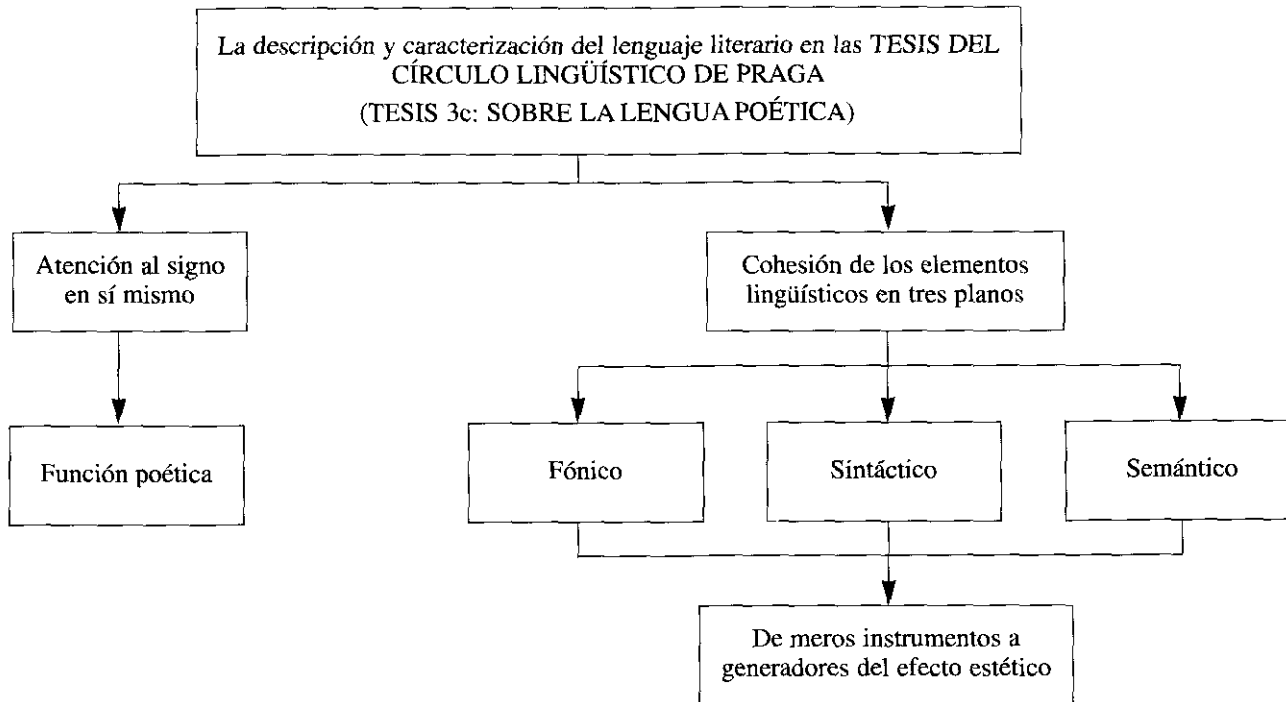
42



M.^a Carmen González Landa

* Comienzan a publicar sus trabajos desde 1916.

ORGANIGRAMA 5



con los complementos semánticos necesarios, es aprovechable en la Didáctica de la Literatura no sólo para su utilización en la descripción de ese tipo de discurso sino también para la orientación de su creación en el taller de escritura, pues muestra los elementos constituyentes de los textos narrativos y los modos en que pueden combinarse.

Respecto a la Didáctica, las *tendencias inmanentistas* de la crítica literaria han proporcionado instrumentos valiosos para el conocimiento de las obras literarias que deben utilizarse en la enseñanza de la literatura, entre otros, la orientación hacia los textos en sí mismos, el evitar el método de estudio que disocia el contenido de las particularidades artísticas, la conveniencia de considerar los textos como un todo del que se parte y de cuya unidad y cohesión hay que dar cuenta, la clarificación de los niveles de descripción del lenguaje poético, etc.

Esta atención a la estructura inmanente y material del texto literario es ineludible porque constituye el soporte que consigue expresar y permite acceder a los fundamentos antropológicos (impulsos subconscientes y conjuntos simbólicos) que la obra literaria ofrece.

Además, para la Didáctica esta perspectiva inmanentista subraya la necesidad del rigor en los análisis y acentúa la consideración del texto en su cohesión y unidad desde la que las partes adquieren su función y dentro de cuya estructura global los recursos estéticos particulares deben ser valorados. En otro orden, en la dinámica del aprendizaje el reconocimiento de estructuras fónicas, sintácticas y léxicas recurrentes permite observar la complejidad de la codificación de los signos en los textos estéticos y utilizar, en su análisis e interpretación, conceptos de semántica estructural como los de campo semántico e isotopía. Metodológicamente también son aprovechables la consideración dicotómica del signo según Saussure, la comparación por semejanzas y diferencias, operaciones de *recorte* (tanto sintagmático como paradigmático) y *ensamblaje*; todo ello permite ser aplicado no sólo en el análisis e interpretación de los textos sino también en su manipulación creativa.

Desde la *Estilística*, Leo Spitzer alude a tres indicios, aprovechables didácticamente, para considerar un hecho como estilístico: frecuencia, acentuación por muchos recursos o falta de justificación en su contexto. También supone un avance metodológico importante la propuesta de Rifaterre al sugerir sustituir la norma extratextual, casi imposible de determinar, por el contexto estilístico intratextual como referencia desde la que observar los desvíos de la lengua literaria en los textos estéticos. Para la progresión didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora también es clarificadora su distinción de dos tipos de lectura:

- La lectura lineal que registra lo que satisface o rechaza lo que decepciona la expectativa del lector y reduce los recursos retóricos del texto literario, enviando al lector a una «mímesis» del mundo real.

- La lectura que contempla el texto como «monumento» único en el que sus «desvíos» se consideran productores de una matriz situada a un nivel superior del discurso: el texto leído oculta otro y puede desvelarse desde lo intertextual.

Por otra parte, la *psicocrítica* (ver *organigrama núm. 6*) supone un enfoque que, en sentido general, utiliza los elementos del psicoanálisis y de su interpretación de los sueños al servicio de la crítica literaria y entiende la producción literaria como selección y condensación de los deseos, pulsiones y conflictos del autor o de los mitos colectivos, tratando de dar cuenta simultáneamente de la vida y de la obra, en la que se reconoce un estatuto *onírico* (sueño individual), *mítico* (sueño colectivo) o *lúdico*.

El método de la *psicocrítica*, elaborado por Mauron, puede orientar la lectura desde esta perspectiva y ayudar a descubrir la proyección del inconsciente personal (sueño) o de los mitos colectivos en la obra literaria, considerando: elementos repetidos no por casualidad; elementos inesperados, es decir, no pertinentes, chocantes; elementos integrantes de una estructura simbólica cohesionada; ello subrayará los elementos relacionados con aspectos oscuros de la biografía del autor o de la subjetividad humana y conducirá al descubrimiento en la obra del inconsciente del autor o de los mitos que trata.

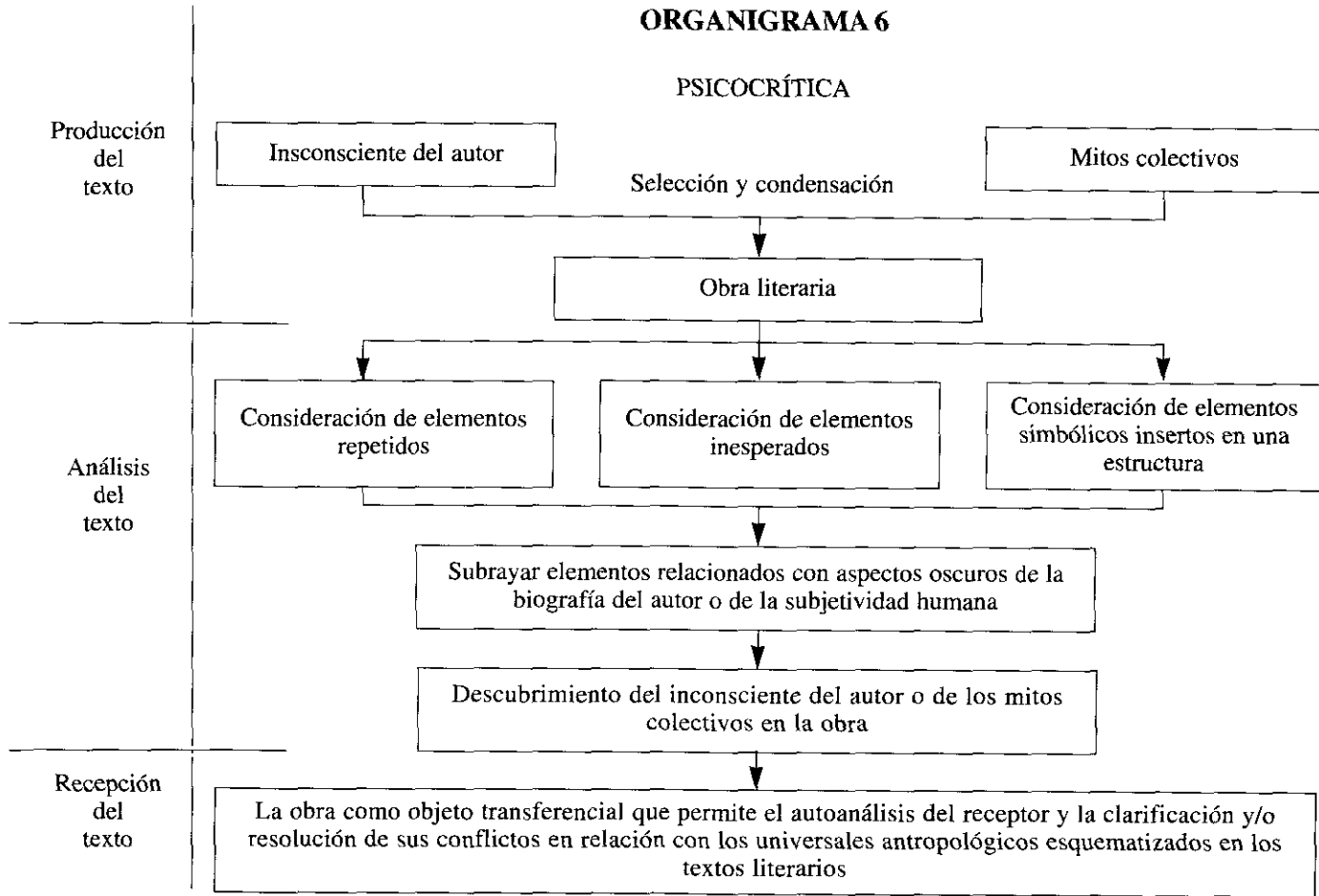
En Didáctica, la psicocrítica es interesante porque vincula el valor de la literatura con su potencialidad de profundización antropológica y pone de manifiesto las diversas funciones que los textos literarios asumen en relación con el desarrollo global del ser humano y con la posibilidad de clarificación y solución de conflictos psíquicos con los que los niños también se enfrentan y necesitan resolver: catártica, compensatoria, de sublimación, etc. Este tipo de lectura permite el autoanálisis utilizando la obra como objeto «transferencial».

La orientación de *Lacan* concibe el psicoanálisis como un instrumento cultural, como la antropología, el estructuralismo, la filosofía, la estética, que opera una reducción racional aprovechable en la crítica literaria y, a su vez, contempla la literatura como instrumento de elaboración, profundización y verificación de los conceptos que fundamentan la experiencia psicoanalítica. Según él, la lectura se interesará no tanto por la biografía psicológica del autor cuanto por profundizar en la subjetividad humana (lógica del deseo, el valor y la ética, la identidad personal, etc.). La literatura puede ayudar al psicoanálisis en afinar sus instrumentos y, a su vez, la teoría y crítica literaria pueden beneficiarse de aquél para interpretar los destinos que los textos literarios expresan.

También son susceptibles de aplicación metodológico-analítica para acceder a *los universales antropológicos esquematizados en los textos literarios*: la tipología de los arquetipos de *Jung*, la poética de los símbolos de *Bachelard*, que vincula la ensoñación poética con cada uno de los elementos

ORGANIGRAMA 6

PSICOCRÍTICA



de la cosmogonía antigua y erige el texto en gobernador de la experiencia en vez de derivarse de ella, así como los atlas simbólicos de *Durand*.

Igualmente, las dos tendencias en que se desdobra la *sociocrítica* (ver *organigrama* núm. 7) también son aprovechables en la Didáctica de la Literatura:

La *socioliteratura* se ocupa de la repercusión de las instituciones literarias (organismos, mundo editorial, instituciones educativas) en la producción, gustos, consumo, costes, difusión, o bien en la selección, conocimiento, consagración y conservación de las obras literarias o en la notoriedad de los escritores y la distinción entre literatura de masas y cultivada; los docentes tenemos que asumir nuestra responsabilidad en todo ello.

La *sociocrítica*, por su parte, contempla los textos literarios como reflejo de la sociedad en la que se inscriben y nos permiten profundizar en ella; analiza los procedimientos por los que la forma estética incorpora lo que articula el texto con lo social.

La creación literaria se entiende como una práctica social entre otras, que implica selección y condensación de problemática y personajes reconocibles socialmente.

El texto es el molde que da soporte a la ficción, y su recepción requiere la noción de mediación (Goldmann) ya que la obra literaria nunca es simple imagen mimética de la realidad o de lo social, sino que cuenta siempre con estructuras mediadoras (la ideología, el saber histórico, el discurso, la institución, el sistema retórico normativo y hasta el intertexto), por ello es preciso reconocer en la ficción marcas sociales pero también las transformaciones que han sufrido al ser insertadas en la estructura estética.

En la Didáctica, el estudio diacrónico de la literatura puede proponerse destacar, caracterizar e interpretar las estrategias retóricas de los movimientos literarios sucesivos tal como se argumentan en sus discursos programáticos (manifiestos, polémicas, etc) y se concretan en las producciones textuales de los escritores adscritos a ellos.

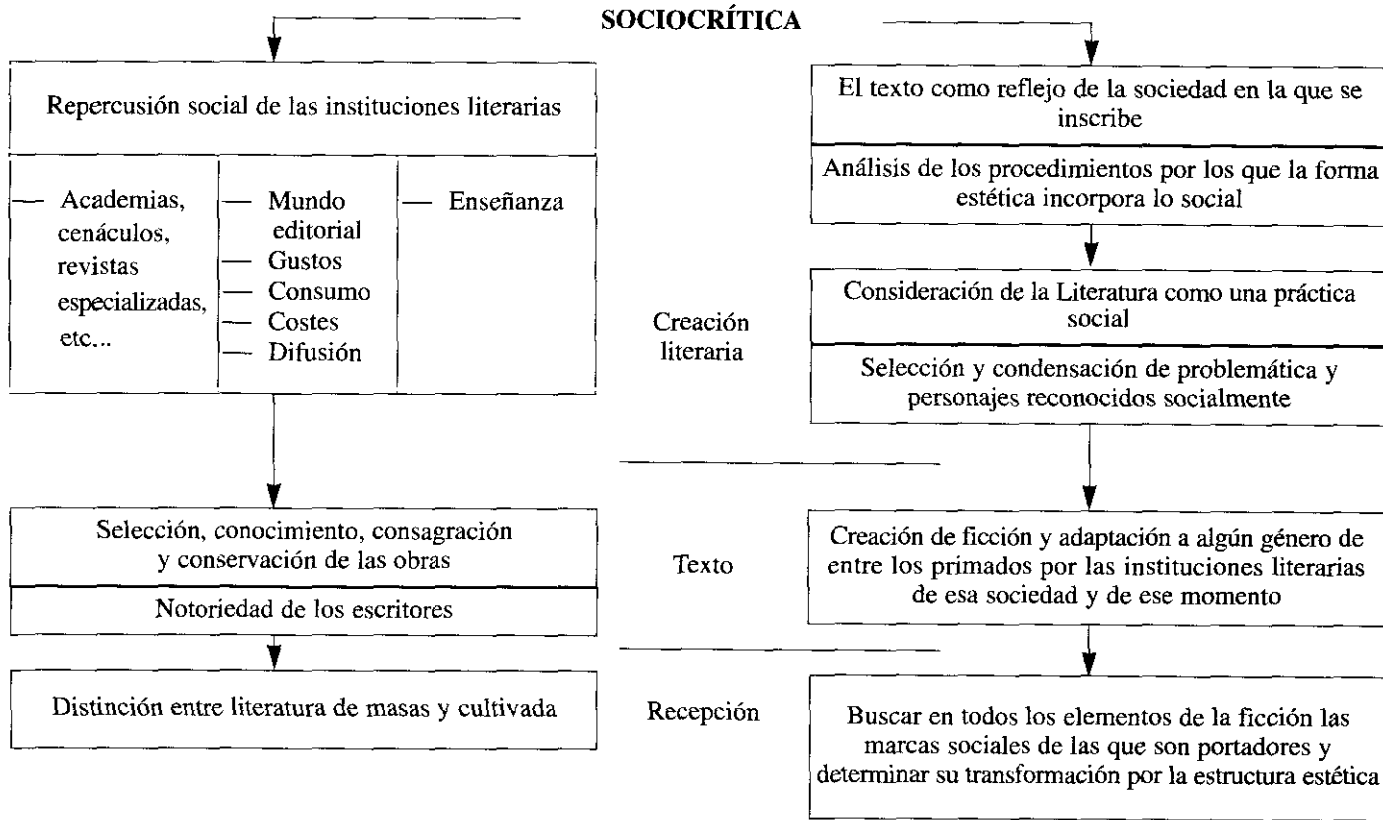
Para el desarrollo del sentido crítico de los alumnos se pueden analizar y comparar obras en las que se asumen los valores y el modelo de sociedad establecido, otras alternativas o correctivas.

La vinculación de la *hermenéutica* filosófica (ver *organigrama* núm. 8) a cuestiones de poética y retórica literarias, que debemos a los planteamientos de *P. Ricoeur*, nos permite entender la recepción literaria como explicitación y verificación del sentido y la coherencia de los textos a partir de una preaprehensión intuitiva inicial que enlaza con la intención profunda del creador.

Aunque la hermenéutica no propone recetas para la Didáctica de la lectura, ofrece criterios para establecer su mayor o menor validez:

- La coherencia interna por ausencia de contradicciones lógicas.

ORGANIGRAMA 7



- La coherencia externa, por la que una lectura no puede contradecir ciertos datos objetivos de tipo histórico, lingüístico, etc que conciernen a la obra.

En el polo opuesto de la búsqueda de coherencia de la hermeneútica, podemos situar el *deconstructivismo* (ver *organigrama* núm. 8) por su presupuesto que niega la posibilidad de sentido totalizable en los textos. Según *Derrida*, la deconstrucción implica una desorientación activa y metódica.

Deconstruir es destacar las oposiciones e inconsecuencias, constatar las contradicciones lógicas, interrogar las jerarquías y detenerse en el conflicto entre el sentido literal y el figurado provocado por la relación problemática entre gramática y retórica como hace *P. De Man*, miembro de la Escuela de Yale, quien, en su *teoría del efecto retórico*, al poner en relación ambos planos observa las posibilidades de aberración referencial que la suspensión de la lógica de la gramática provoca en las estructuras retóricas: el signo lingüístico es visto como el lugar de confusión constante entre sentido referencial y sentido figurado, así la literatura sustenta su ausencia de referencialidad en la fuerza retórica del lenguaje.

En la perspectiva deconstructivista el texto se recibe como dinámica de constante construcción y deconstrucción de sentidos.

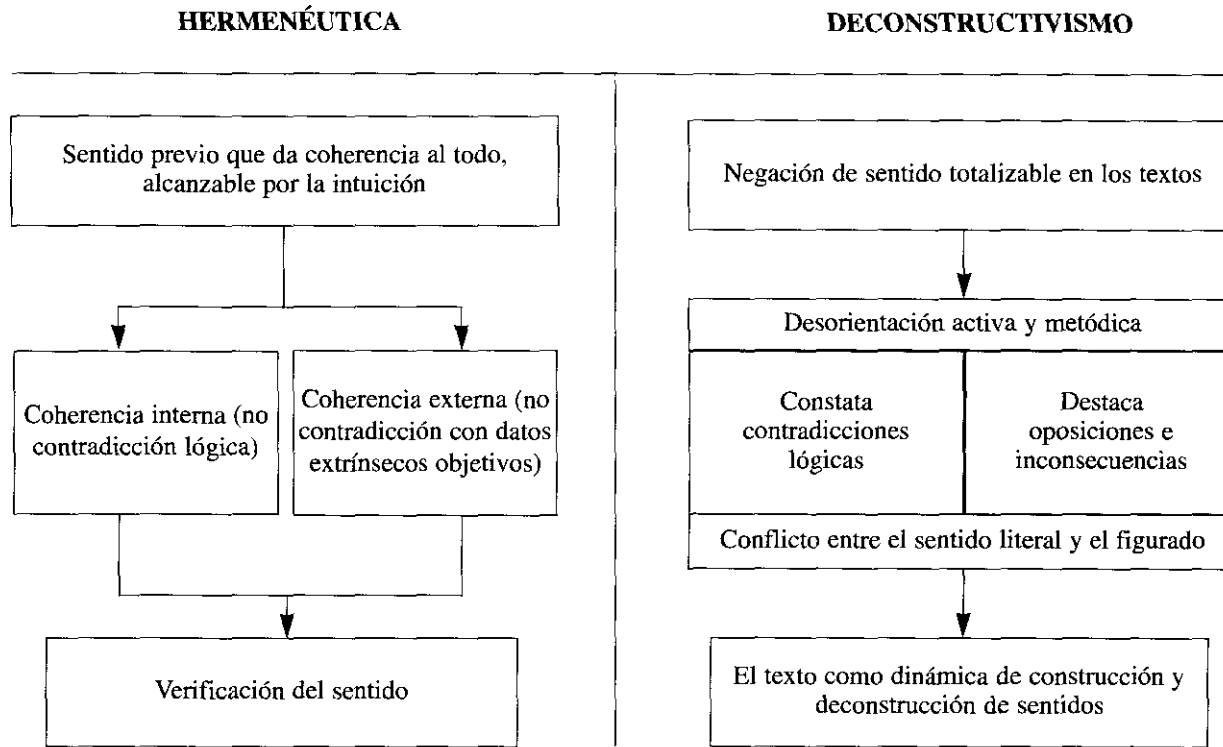
Entre las orientaciones de la teoría literaria simultáneamente textuales y contextuales considero la *recuperación de la retórica*, la *intertextualidad*, la *semiótica* y *pragmática* con sus derivaciones en la *estética de la recepción*.

Actualmente se está promoviendo la recuperación de la *retórica* (ver *organigrama* núm. 9) como teoría totalizante del discurso y de sus operaciones para el análisis de la complejidad textual: la *inventio* en la actual teoría de los temas, la *dispositio* como orientación de los esquemas macroestructurales y la *elocutio* como reformulación sistemática de los recursos verbales.

Esta división aristotélica de las fases de producción de un discurso es *didácticamente rentable* tanto para observarlas en discursos producidos como para aplicarlas conscientemente en la *creación* de otros, así la *inventio* o búsqueda de argumentos para la que se tiene en cuenta el mundo o los tópicos literarios, la *dispositio* que se vale de leyes lógicas y psicológicas para ordenar el contenido, la *elocutio* que selecciona y combina las palabras más apropiadas y bellas así como la *memoria* y *actio* como comunicación del mensaje con intervención de diversos sistemas de signos.

Respecto al análisis y conocimiento de la *elocutio* nos sirve la clasificación de las operaciones retóricas del «grupo mi» (ver *organigrama* núm. 10): *supresión*, *adjunción* y *permutación*, susceptibles de manifestarse tanto en el dominio *plástico* o del significante como en los de la *sintaxis*, de la *semántica* y en el de la *referencia*, ya que ponen de manifiesto que la retoricidad, la densidad y polisemia de los enunciados literarios se basa en ellas y se pue-

ORGANIGRAMA 8



den descubrir en *tres complejas fases analíticas*, que pueden utilizarse en la codificación e igualmente para observarlas y describirlas en los textos ya codificados, en cuyo análisis hay que poner en diálogo lo que disuena, lo no pertinente del texto con lo pertinente: mediante la 1) identificación de lo no pertinente; 2) con el cálculo de lo pertinente a partir de lo anterior 3) con la puesta en diálogo de ambos.

Este proceso metodológico permite describir la configuración verbal de los textos literarios y verificar la elaboración que muestra el carácter de la literatura como sistema modalizante secundario respecto del de la lengua natural; además, el conocimiento de estas operaciones retóricas posibilita el ponerlas en práctica en la creación de textos estéticos.

Por otra parte, la perspectiva de *Bájtín*, también abarcadora de las distintas instancias que intervienen en la creación y recepción de los textos literarios, permite considerar las ineludibles relaciones dialógicas del escritor con los textos contemporáneos o anteriores al de su creación y las del receptor con esta última y los textos constituidos en corpus. El proceso de producción textual se entiende como la absorción y transformación de otros textos y toda recepción requiere la comparación entre el texto leído y los que influyen en él.

En la Didáctica se puede asumir este «dialogismo» como método de interpretación y la *intertextualidad* (ver *organigrama núm. 11*) como componente necesario para el logro de la comunicación literaria, ello implica conocer el «intertexto», definido como conjunto de textos que entran en relación en un texto dado. En concreto, el análisis intertextual admite diversas posibilidades, por ejemplo las sintetizadas por G. Genette que son adecuadas para su utilización en la docencia de la literatura según convenga.

Igualmente, al ser la literatura un sistema secundario de signos verbales, en su enseñanza, son pertinentes las aportaciones de la *semiótica* como ciencia de los sistemas de signos, que trata de establecer las leyes generales de la significación y de la comunicación que intervienen en la utilización de los signos, en los diversos sistemas semióticos con los que los seres humanos contamos para obtener sentido y comunicarnos.

En efecto, ya que la Didáctica de la Literatura tiene que ver con este conocimiento y utilización de los signos verbales en creaciones estéticas puede servirse de los presupuestos semióticos.

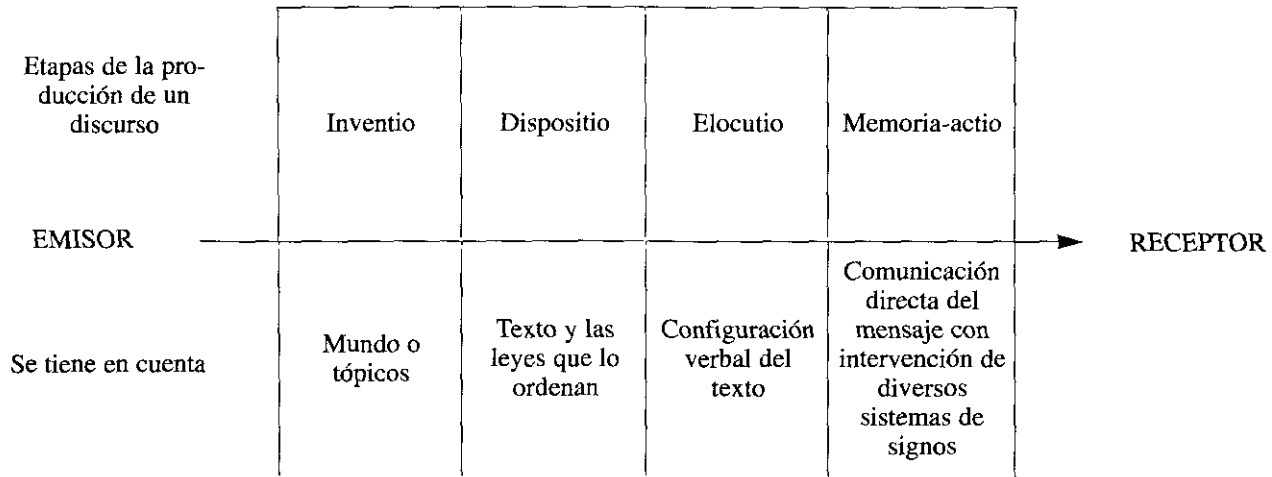
A principios de siglo, el filósofo americano *Peirce*, iniciador de la semiótica filosófica, acuña el término *semiosis* (ver *organigrama núm. 12*) para referirse al *proceso por el que algo funciona como signo* y perfila los cuatro componentes que comporta el funcionamiento de los signos:

- vehículo signico
- designado
- interpretante
- intérpretes

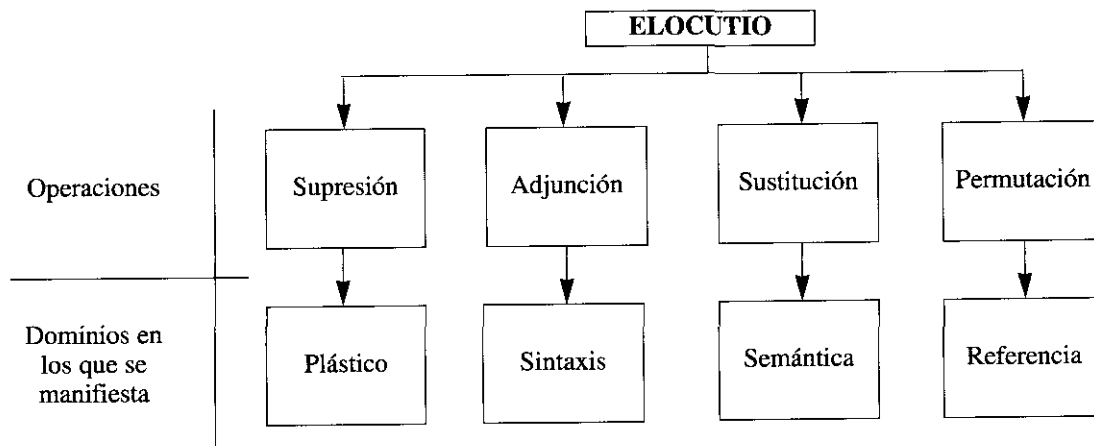
ORGANIGRAMA 9

52

RETÓRICA CLÁSICA



ORGANIGRAMA 10



Procedimientos para observar y describir las operaciones realizadas en los textos literarios:

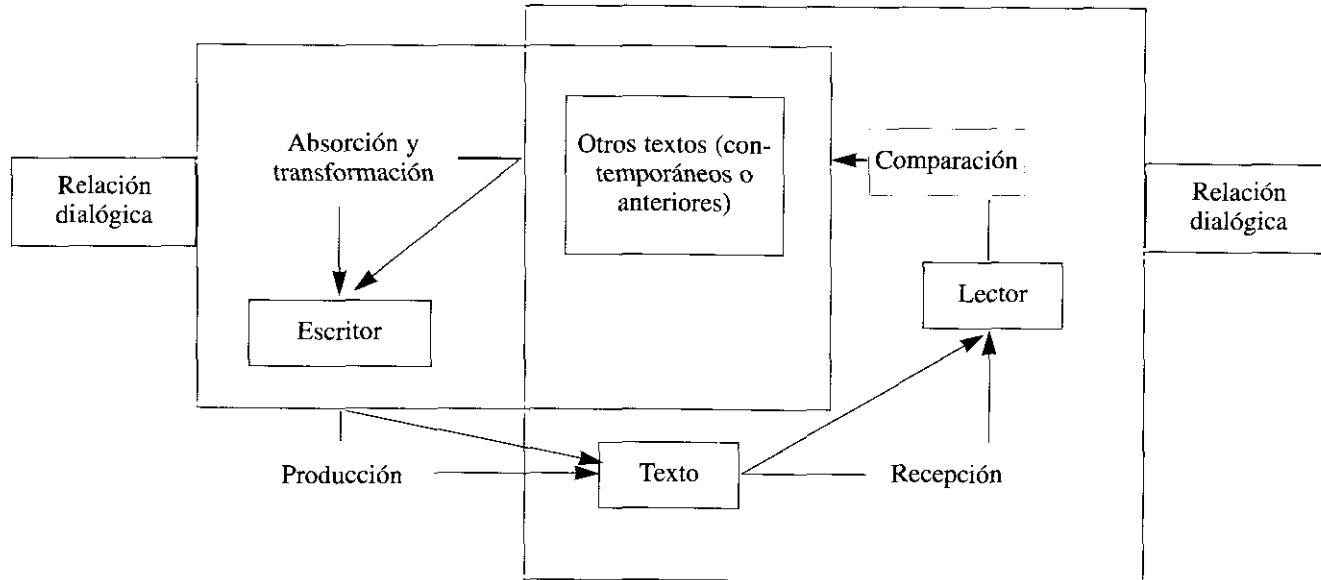
- 1.º Identificación de lo no pertinente.
- 2.º Cálculo de lo pertinente.
- 3.º Puesta en diálogo de los dos anteriores.

Posibilidades didácticas:

- 1.º Hacer lectores competentes, con capacidad de describir la configuración del texto y obtener el máximo rendimiento interpretativo.
- 2.º Experiencia de la Literatura como sistema modalizante secundario.
- 3.º Iniciación a la creación literaria por la práctica de las operaciones en cada uno de los dominios considerados.

ORGANIGRAMA 11

INTERTEXTUALIDAD



Peirce no sólo estudia los signos sino el funcionamiento de los signos: la semiosis; añade el contexto al tomar en cuenta el proceso de comunicación, la dimensión pragmática al incorporar los intérpretes (usuarios) y el interpretante o efecto de los signos en los intérpretes.

Años más tarde, *Morris* (ver *organigrama* núm. 12) reformula el planteamiento de Peirce y propone que en el estudio de los componentes que intervienen en el funcionamiento de los signos pueden establecerse relaciones diádicas:

- signo-signo: sintáctica
- signo-designado: semántica
- signo-intérpretes: pragmática

Con ello queda determinada la clásica metodología de estudio de los objetos semióticos.

Paralelamente, en Europa, *Saussure*, al describir la lengua como sistema de signos y definir el signo como la vinculación de significante y significado, fundamenta la semiología lingüística. Planteó también la necesidad de la semiología como ciencia más general que estudia la vida de los signos. Son conocidas las posibilidades didácticas y lúdicas del trabajo interrelacionado o disociado con ambos componentes del signo, como propone Rodari, por ejemplo.

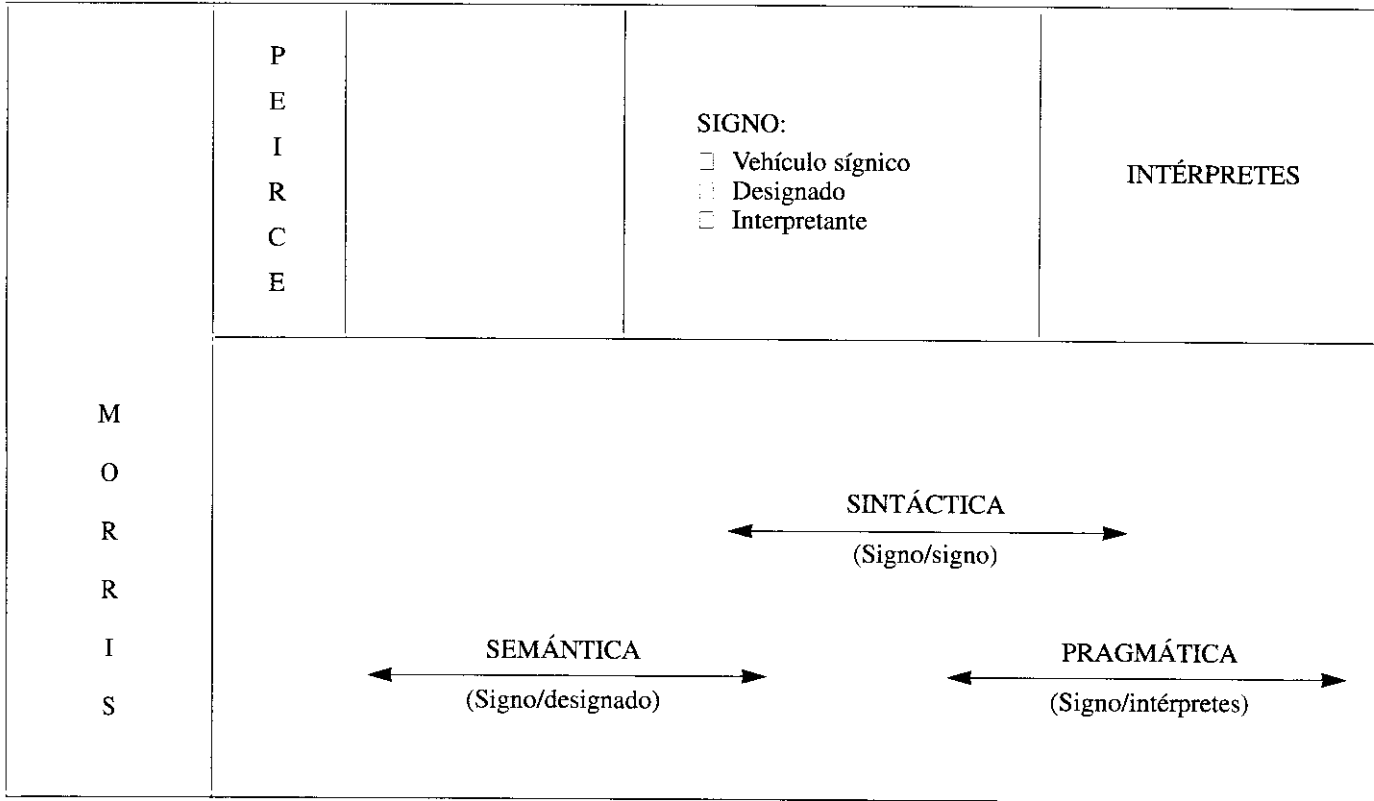
De la reformulación de *Hjelmslev* (ver *organigrama* núm. 13), en su famosa tetrapartición que distingue el plano de la expresión y el plano del contenido, compuestos a su vez de sustancia y forma, y que entiende el signo como unión de la forma (es decir, la sustancia conformada) de la expresión y del contenido, recogemos la distinción que establece entre la lengua natural como semiótica denotativa y la literaria como semiótica connotativa cuyo plano de la expresión es aquella semiótica denotativa. Esta apreciación es importante para interpretar los signos literarios porque el texto literario, además del significado lingüístico, permite otros sentidos literarios según los intérpretes.

Como aportación general de la semiótica es muy interesante para la Didáctica su ampliación del concepto de lenguaje (ver *organigrama* núm. 14) como «cualquier sistema organizado que produce sentido, sirve de medio de comunicación y emplea signos», porque gracias a ello atendemos no sólo a los sistemas semióticos *verbales* (la lengua natural y la literatura orales y escritas) sino conjuntamente a la pluralidad de sistemas disponibles con los que los seres humanos podemos manifestarnos y comunicarnos, entre otros:

- El de la *gestualidad*, constituido por las posturas y movimientos que afectan al cuerpo, al tronco y a los miembros y/o al rostro, es decir, la mímica.

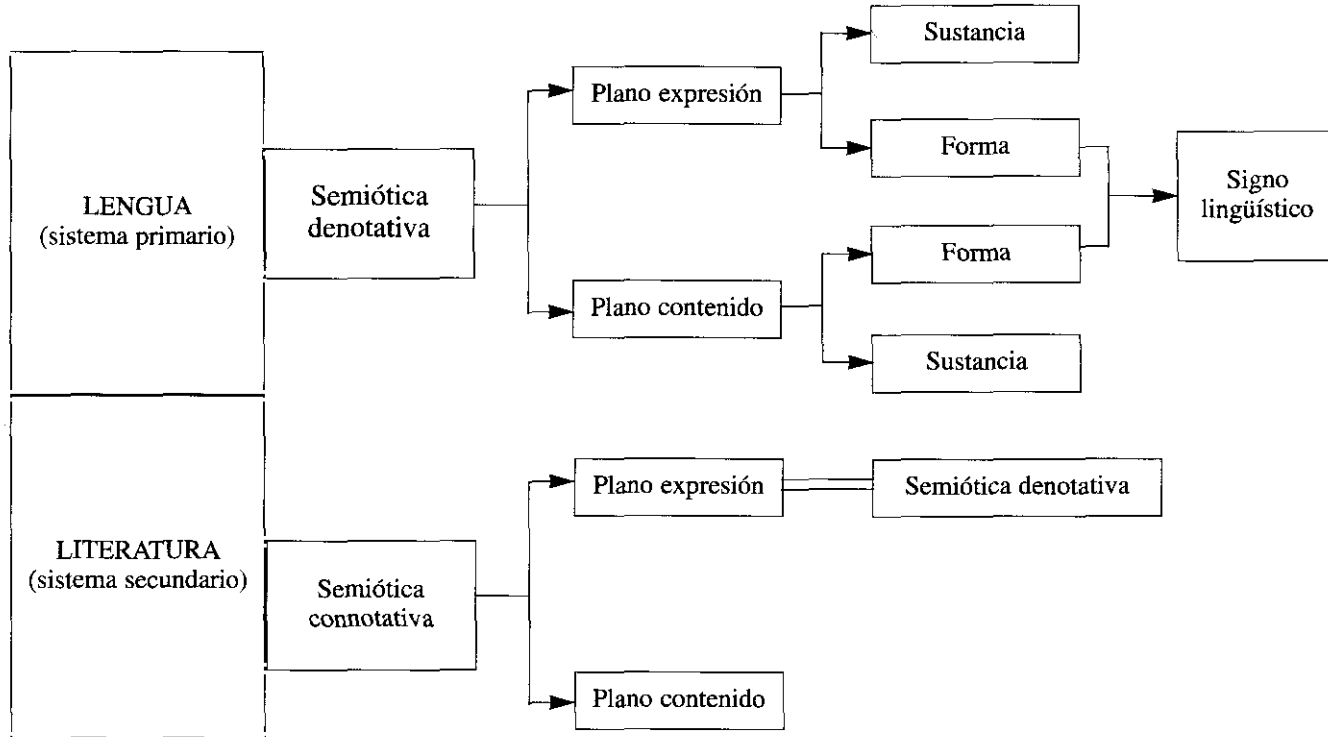
ORGANIGRAMA 12

SEMIOSIS



ORGANIGRAMA 13

HJELMSLEV



- El de la *música*: ritmos y melodías producidos corporal y vocalmente, o con ayuda de instrumentos musicales.
- El de la *proxémica*, al que competen las orientaciones, las distancias y los desplazamientos interesaciales e interpersonales, y da cuenta de la posición (proximidad-lejanía) de los sujetos en el espacio frente a los objetos o a otros sujetos.
- El de la *arquitectura*, que permite modificar el espacio y articularlo semánticamente con la ayuda de diversas construcciones.
- El del *grafismo* (dibujo, pintura, etc.).
- Los sistemas semióticos *formales* como el álgebra, el ajedrez, etc.

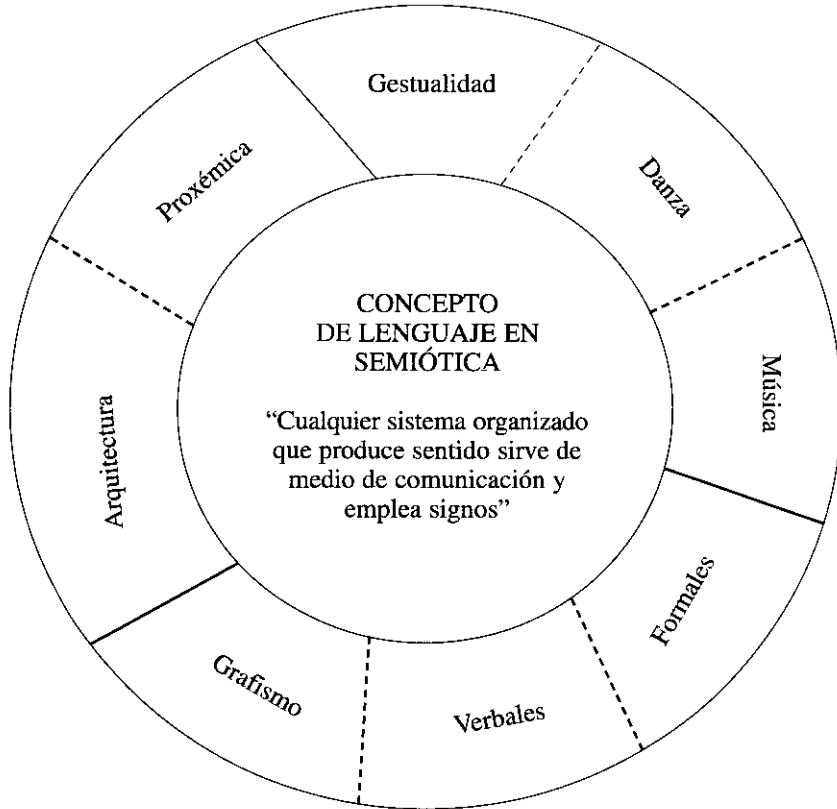
En efecto, todos los sistemas de signos, tanto los verbales como los no verbales, pueden considerarse «lenguajes», pues producen sentido y sirven de medio de comunicación; todos ellos son «expresivos, comunicativos y cognoscitivos», se constituyen y enriquecen recíprocamente, nacen y se desarrollan en el seno de la experiencia y comprometen, en mayor o menor medida, todas las capacidades humanas: las sensoriales (vista, oído, tacto), las emotivas (placer, deseo,...), las intelectivas (razonamiento, comprensión,...), las imaginativas (fantasía, creatividad,...); por ello, los profesores, especialmente los de enseñanza elemental, no deben disociar estas potencialidades, sino aprovecharlas para ayudar a los alumnos en su expresión y comunicación con los demás y con el mundo.

Sin embargo, en la Didáctica específica de los sistemas verbales hay que considerar que, aunque sin eclipsar a los otros, los sistemas semióticos verbales mantienen un estatuto privilegiado: por ser organizaciones estructurales que trascienden a los individuos que las utilizan; por la fuerza de su combinatoria; por poseer doble articulación; porque pueden servir de base a la construcción de otros sistemas semióticos y porque poseen función metalingüística (ver *organigrama núm. 15*).

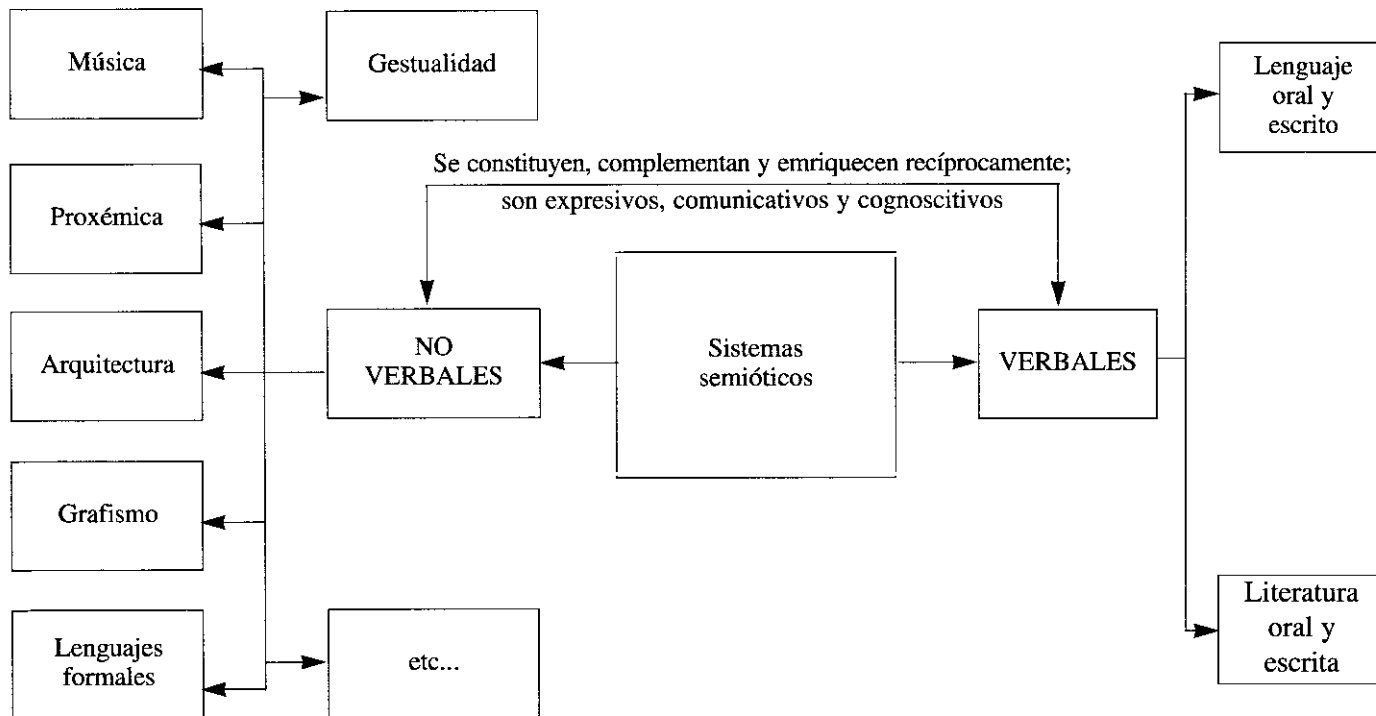
En esta perspectiva semiológica, la obra literaria (ver *organigrama núm. 16*) se contempla como una *construcción verbal* en la que el lenguaje ha sido sometido a diversos procedimientos desautomatizadores en los niveles fónico, sintáctico y semántico para realzar la función poética y responder a la intención estética del autor, y como un *proceso de comunicación* de un autor que cifra un mensaje llamado a ser interpretado por un lector u oyente en la literatura oral. A la competencia creadora del autor le corresponde seleccionar y combinar los signos de manera que se obtenga un producto estético: la obra literaria; el receptor es quien con su interpretación dará testimonio de que aquella obra sigue viva en el contexto y nuevas coordenadas desde las que él la descifra e interpreta.

Los elementos participantes en todo acto comunicativo, cuando intervienen en el proceso de comunicación estética sufren modificaciones particula-

ORGANIGRAMA 14



ORGANIGRAMA 15



res que han sido analizadas por la teoría literaria para tratar de alcanzar rasgos caracterizadores de lo literario.

En el enfoque semiótico se integra el estudio estructural de las obras con el de su dimensión pragmática y su participación e incidencia en el contexto.

Por su parte, el desarrollo de la *pragmática* (ver *organigrama* núm. 17) que ha proporcionado la *teoría de los actos de habla* de Austin ha sido aplicada a la especificación de la comunicación literaria en la orientación de la crítica conocida como *estética de la recepción*, ésta es particularmente interesante para la Didáctica ya que destaca la dimensión comunicativa de la literatura subrayando sus particularidades en la dimensión *ilocutoria* de las intenciones del emisor; en los desvíos lingüísticos perceptibles en la dimensión *locutoria*; y, sobre todo, en los *efectos* que determinados libros provocan en los lectores y cuyo conocimiento puede orientar la intervención educativa de los maestros respecto a la sensibilización de las motivaciones de lectura en los alumnos para que persigan y consigan diversos aspectos de su desarrollo integral (intelectual, afectivo, social, etc).

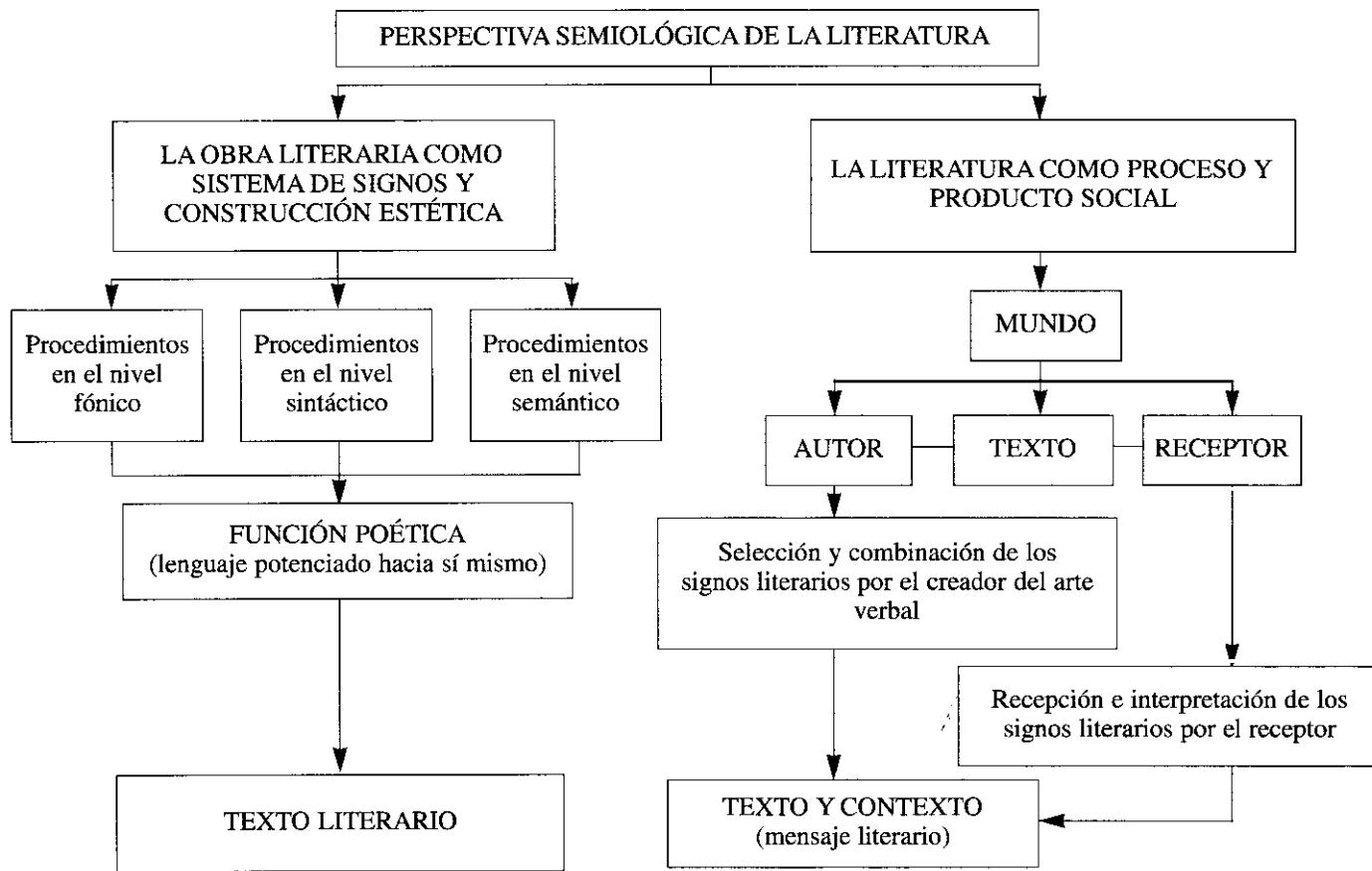
En efecto, la *estética de la recepción* supone un modo de análisis que desplaza la atención desde la pareja autor-texto hacia la relación texto-lector.

A grandes rasgos me refiero a continuación a las aportaciones de *Jauss* e *Iser* respectivamente dentro de este enfoque.

Jauss (ver *organigrama* núm. 18), en un intento de renovar la Historia literaria, considera que, desde la perspectiva diacrónica, toda obra literaria depende de una situación específica de comprensión; y que la historicidad de la literatura descansa sobre la experiencia que los lectores hacen en principio sobre las obras, sobre su «horizonte de expectativas» o conjunto de reglas preexistente para orientar la comprensión, el cual —a su vez— proviene de su experiencia previa sobre los géneros o de su conocimiento de la forma y temática de otros textos que el nuevo supone, es decir, de su competencia *intertextual*; también de su capacidad para establecer las diferencias entre mundo imaginario y realidad cotidiana (*extratextualidad*), así como de distinguir el lenguaje poético del práctico (*intratextualidad*). Según ello, el proceso de lectura requiere la reconstrucción del horizonte preexistente a la obra y la medición y valoración de lo que asume de la tradición y de lo que innova, lográndose con ello fundamentar las auténticas coordenadas para una Historia de la Literatura específica así como la superación de una crítica literaria exclusivamente inmanentista y que, por tanto, integra sus coordenadas extratextuales e intertextuales.

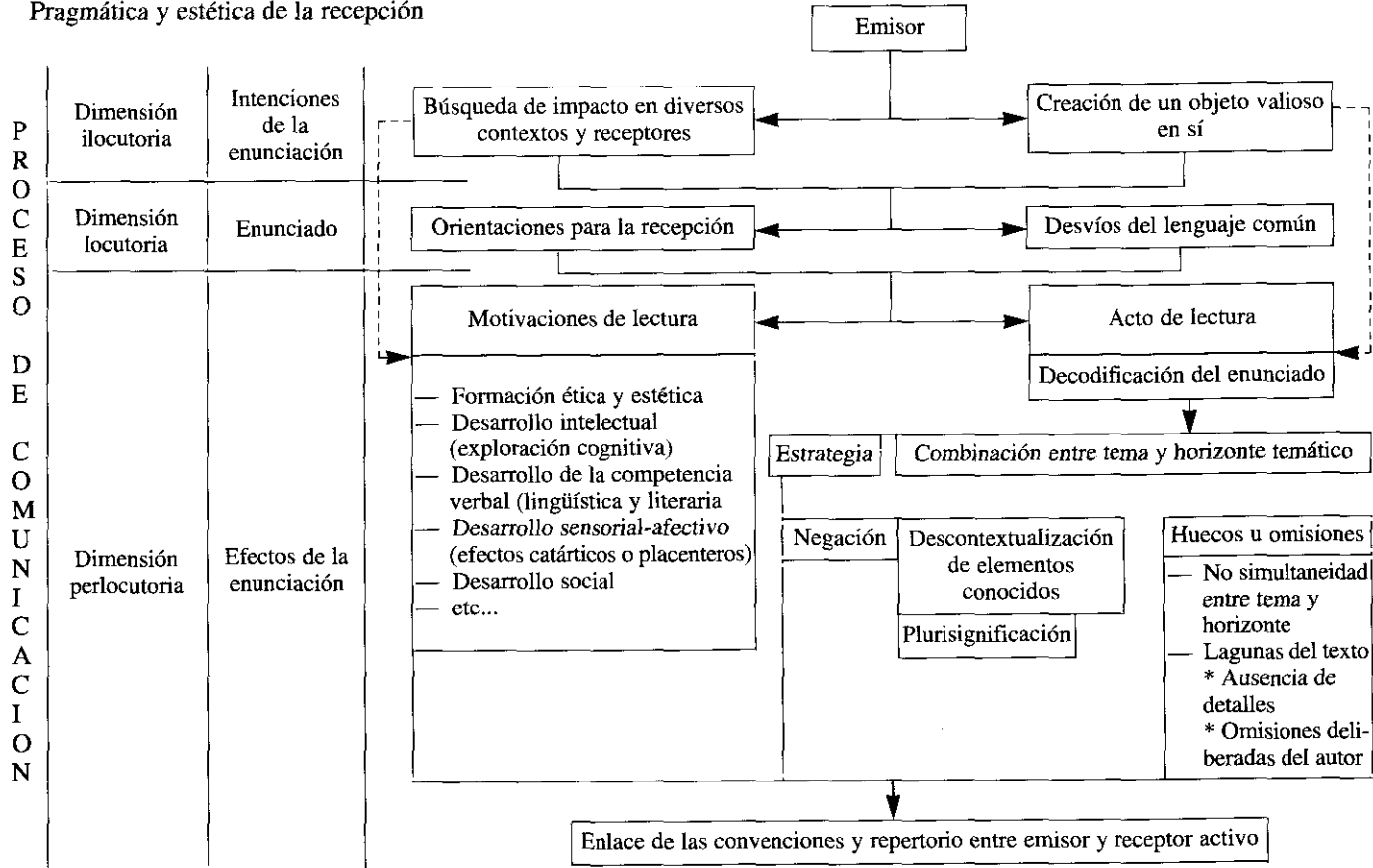
Desde la perspectiva sincrónica pueden estudiarse obras simultáneas, clasificándolas e inscribiéndolas en géneros por presentar estructuras equivalentes, antagónicas o jerarquizadas entre sí. Este trabajo didáctico sobre los géneros es otra vía para desarrollar en los alumnos tanto su competencia lectora, porque el género de la obra facilita su reconocimiento y su juicio, como

ORGANIGRAMA 16



ORGANIGRAMA 17

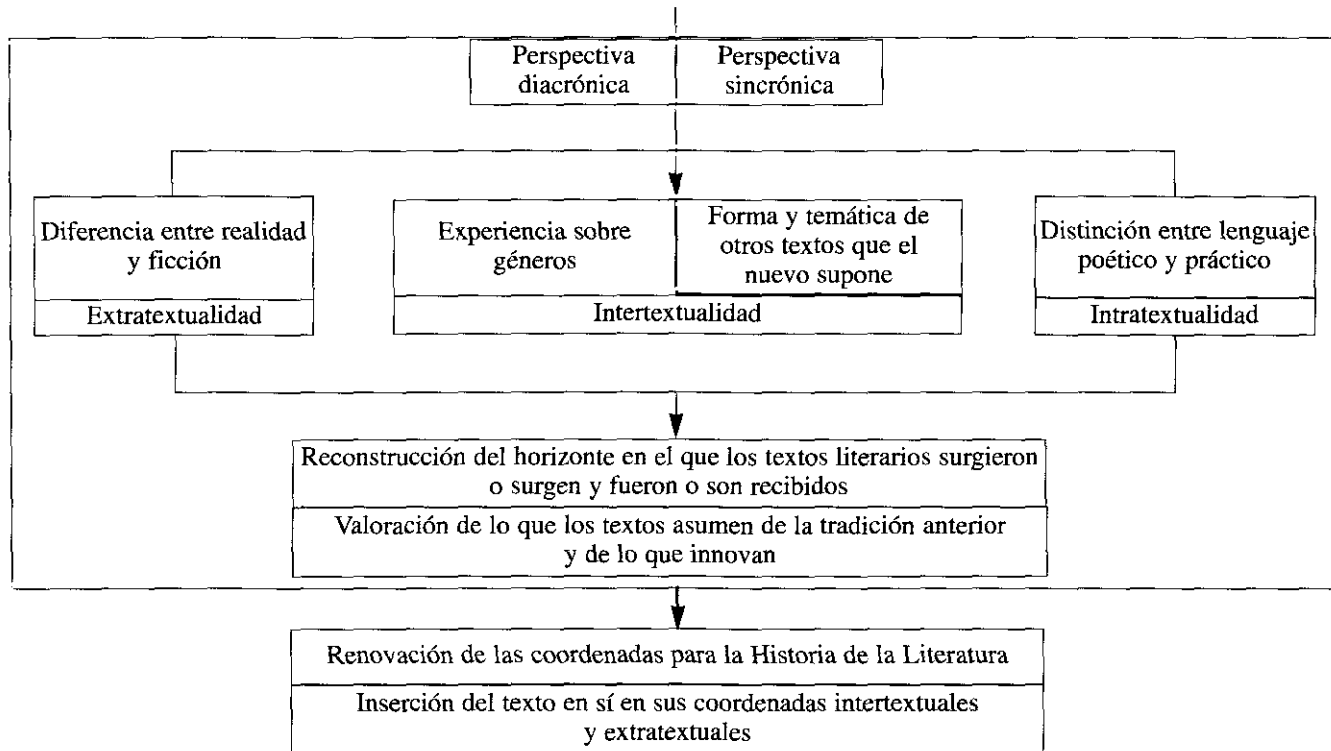
Pragmática y estética de la recepción



Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura

ORGANIGRAMA 18

La recepción literaria según Jauss



la competencia creadora porque las convenciones que los géneros proporcionan se pueden seguir o transgredir en el proceso de escritura.

La teoría de Iser (ver *organigrama* núm. 17), al centrar su trabajo en la elaboración de una teoría de la recepción interesada en el *impacto pragmático* de la obra en sí misma, formula nociones muy interesantes para la Didáctica como la de *estrategias* o conjunto de procedimientos y posibilidades combinatorias sobre las que deberá apoyarse el acto de leer, conjugando lo perceptible en el campo visual del lector (a lo que Iser llama *tema*) con lo que se encuentra en «el fondo» (a lo que Iser denomina *horizonte*). Además subraya dos caracteres particulares de los textos literarios: la *idea de negación* o desvalorización de lo conocido venido de lo extratextual a causa de la descontextualización que sufre al insertarse en el texto de ficción y en donde descansan las posibilidades plurisignificativas de aquél y la de *indeterminación*, por la que el texto es visto como un esquema provisto de *huecos u omisiones que interrumpen la coherencia textual para que el lector la restablezca*. Estos *huecos* pueden resultar de la falta de simultaneidad entre tema y horizonte, o por junciones omitidas en el texto (lagunas) tanto por ausencia de detalles como por omisiones deliberadas del autor.

EL logro de la comunicación supone una serie de convenciones (*repertorio*) provenientes del contexto sociocultural, normas literarias y presencias intertextuales que la lectura debe actualizar como puente para que las del autor y receptor lleguen a ser comunes.

Esta perspectiva acentúa la necesidad de *participación activa de los receptores* para la culminación de la comunicación estética, otro de los aspectos ineludibles para ser atendido en la didáctica.

Para un diagnóstico y evaluación de la competencia lectora de los alumnos y para estimular la recepción de los textos literarios como tales, y no sólo como si respondieran a circunstancias de enunciación normales, son clarificadores los dos tipos de recepción a los que alude *Stierle*, partiendo de una analogía entre acto de lenguaje y discurso ficcional distingue, de modo parecido a Rifaterre:

- La llamada por él «*recepción cuasi pragmática*» como la que provoca el acto ilocutorio en circunstancias de enunciación normales y en la que el texto de ficción se oculta en favor del campo de la práctica (recepción propia de la literatura de consumo).
- La «*recepción pseudo-referencial*» orientada sobre la ficcionalidad del texto y que revaloriza todas las formas de autorrepresentación literaria. En este tipo de recepción más que colmar las lagunas del texto conviene interrogarlas, pues no son mero estímulo primario de la creatividad de la lectura sino modificación del sistema de pertinencia textual cuyo impacto debe evaluar el lector, cuestionando lo que el texto calla. Esta recepción pseudo-referencial requiere lectores cada vez más competentes.

La propuesta semiótica de *lectura cooperante* de U. Eco es cercana a las de los teóricos de la estética de la recepción hasta aquí aludidos. Destaca la necesidad del trabajo cooperativo del lector para completar lo no dicho siguiendo las condiciones establecidas textualmente para el *lector modelo*.

Según Eco, el trabajo cooperativo del lector se concreta en:

- Inferir a partir del texto un contexto posible que la continuación de la lectura tendrá que confirmar o corregir. Para ello se cuenta con la «*enciclopedia*» (lo que «se dice» o «se sabe» en el contexto sociocultural de que se trate, presupuesto por el texto y actualizado por el lector). Para actualizar las estructuras discursivas el lector confronta su manifestación lineal con el sistema de reglas aportado por la lengua en que está escrito y por la *competencia enciclopédica* a la que esta lengua reenvía.

El «*tópico*» es una hipótesis cooperativa construida por el lector para orientar las actualizaciones; la lectura consiste en la construcción sucesiva de «*tópicos*» que se van modificando al verificar o contradecir las conjeturas que implican.

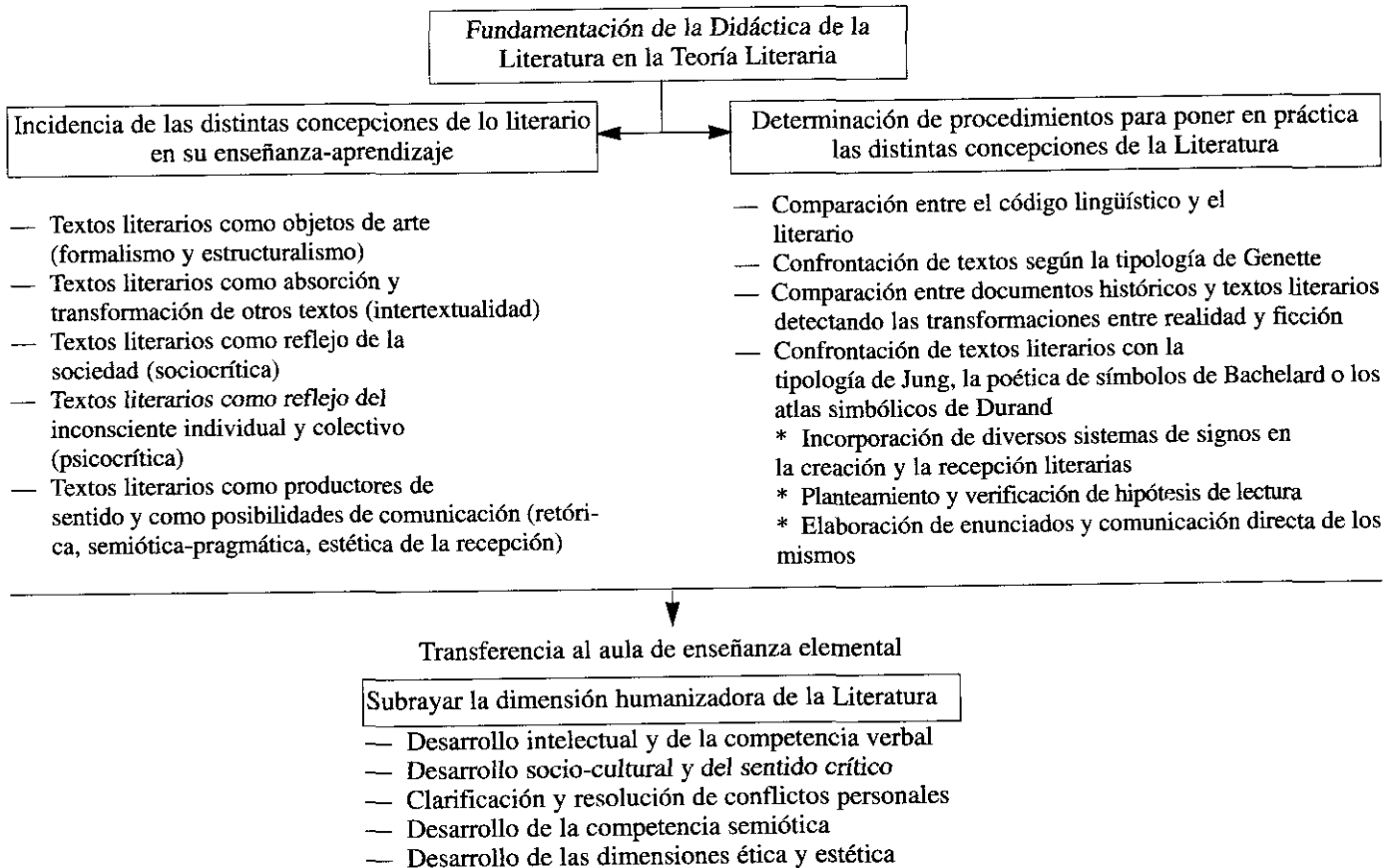
El concepto de «*mundo posible*» sostiene y dirige el comportamiento «proposicional» de los personajes.

Una síntesis de las posibilidades de las teorías recorridas hasta aquí como *fuerza epistemológica* de la Didáctica de la Literatura se expresa en el *organigrama núm. 19*. En efecto, el conocimiento de las distintas concepciones acerca de la literatura, que las diversas teorías defienden, permite adecuar y diversificar o interrelacionar los *objetivos* que pueden perseguirse en su didáctica: educación estética y competencia verbal si los textos son vistos como objetos de arte, como indica el formalismo y el estructuralismo; desarrollo de la competencia literaria a través del trabajo intertextual; ampliación de la cultura, orientación del sentido crítico y profundización antropológica según proponen la sociocrítica y la psicocrítica; así como capacitación para el desciframiento de los signos y su uso en la búsqueda de sentido y en la comunicación.

Paralelamente, de esta *fuerza epistemológica* y de las concreciones metodológicas que utilizan en la investigación las diversas teorías se obtienen posibilidades de aplicación en la didáctica, así: tareas de comparación entre el código lingüístico y el literario; entre documentos históricos y textos literarios; entre textos, architextos, paratextos, metatextos, etc.

Toda esta formación orientará y fundamentará la capacitación de los futuros maestros para realizar la transferencia de la dimensión humanizadora de la literatura al aula de enseñanza elemental, readaptando los objetivos y los métodos al procurar el desarrollo integral de los niños y en sus diversas facetas: ética, estética, lúdica, intelectual, semiótica, verbal, social y afectiva.

ORGANIGRAMA 19



Bibliografía

- ARISTÓTELES (1974): *Poética*, trad. de V. GARCÍA YEBRA, Madrid, Gredos.
- *Retórica*, trad. de A. TOVAR, (1985), 3.^a ed., Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires, Paidós.
- BACHELARD, G. (1958): *El aire y los sueños*, México, FCE.
- (1965): *Poética del espacio*, México, FCE.
- BAJTIN, M. M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México-Argentina-Colombia-España, Siglo XXI Editores.
- ALLYBALLY, Ch. (1951): *Traité de stylistique française*, 3.^a ed., Paris, Klincksieck.
- BARTHES, R. (1973): *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*, Madrid, Siglo XXI.
- BOBES, M. C., y otros (1977): *Crítica semiológica*, Universidad de Oviedo.
- CASETTI, F. (1980): *Introducción a la semiótica*, Barcelona, Fontanella.
- CLANCIER, A. (1976): *Psicoanálisis, literatura, crítica*, Madrid, Cátedra.
- CÍRCULO LINGÜÍSTICO DE PRAGA (1929) (1970): *Las tesis del Círculo*, Madrid, Comunicación.
- CULLER, J. (1975): *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama.
- DERRIDA, J. (1982): *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Cátedra.
- (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía (La retirada de la metáfora)*, Barcelona, Paidós/ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (ed.) (1985): *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus.
- DUK, T. A. VAN (1969): «Sémantique structurale et analyse thématique», *Lingua*, 23.
- (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (1987): «Literatura y actos del lenguaje», en *Pragmática de la comunicación Literaria*, Madrid, Arco/Libros, pp. 83-121.
- ECO, U. (1972): *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.
- (1979): *Obra abierta*, Barcelona, Ariel.
- (1976): *Signo*, Barcelona, Labor.
- (1985): *Tratado de semiótica general*, 3.^a ed., Barcelona, Lumen.
- (1981): *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- EICHEMBAUM, B. (1970): «La teoría del método formal» (1927), en TODOROV (ed.): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Signo, pp. 21-54.
- ERLICH, V. (1955): *El Formalismo ruso*, Barcelona, Seix Barral.
- (1976): *El formalismo ruso. Historia, doctrina*, Madrid, Cátedra.

- ESCARPIT, R. (1971): *Sociología de la literatura*, Madrid, Oikos Tau.
- FERRERAS, J. I. (1980): *Fundamentos de sociología de la Literatura*, Madrid, Cátedra.
- FOKKEMA, D. W., y IBSCH, E. (1984): *Teorías de la literatura del siglo XX*, 2.ª ed., Madrid, Cátedra.
- FREUD, S. (1972): *Tótem y tabú*, en *Obras Completas*, t. V., Madrid, Biblioteca Breve, pp. 1745-1850.
- GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- GARCÍA BERRIO, A. (1973): *Significación actual del formalismo ruso*, Barcelona, Planeta.
- (1977) (1980): *Formación de la teoría literaria moderna*, I, Madrid, Cupsa; II, Universidad de Murcia.
- (1989): *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra.
- GARCÍA BERRIO, A., y HERNÁNDEZ, T. (1988): *La Poética: tradición y modernidad*, Madrid, Síntesis.
- GENETTE, G. (1988): *Géneros, «tipos», modos*, trad. de M. A. GARRIDO GALLARDO, en *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco/Libros, pp. 183-233.
- (1990): *Figuras III*, Barcelona, Lumen.
- (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1962), Madrid, Taurus.
- GIROLAMO, C. DI (1978): *Teoría crítica de la literatura*, Barcelona, Crítica.
- GOLDMANN, L. (1967): *Para una sociología de la novela*, Madrid, Ciencia Nueva.
- (1968): *El hombre y lo absoluto*, Barcelona, Península.
- GREIMAS, A. J. (1966): *Semántica estructural. Investigación metodológica*, Madrid, Gredos.
- (1970): *En torno al sentido*, Madrid, Fragua.
- (1976): *Ensayos de semiótica poética*, Madrid, Planeta.
- GREIMAS, A. J., y COURTES, J. (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- GRUPO μ (1987): *Retórica general*, Barcelona, Paidós.
- (1977): *Rhétorique de la poésie*, Bruselas, Complexe.
- HJELMSLEY, L. (1943): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, 1974, Gredos.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- (1987): *Problemas de investigación de la recepción*, trad. de J. A MAYORAL en *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros, pp. 215-244.
- JAKOBSON, R. (1967): *Fundamentos del lenguaje*, Madrid, Ayuso.
- (1973): *Ensayos de poética*, México, Madrid, Buenos Aires, FCE.
- (1981): *Lingüística, poética, tiempo* (conversaciones con Krystina Pomorska), Barcelona, Crítica.

- JAKOBSON, R. (1983): *Lingüística y poética*, 2.^a ed., Madrid, Cátedra.
- JAUSS, H. R. (1987): *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*, trad. de J. A. MAYORAL, en *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros, pp. 59-87.
- (1976): *La literatura como provocación*, Barcelona, Península.
- (1977): *Experiencia y estética y hermenéutica literaria*. Madrid, 1986, Taurus.
- JUNG, C. G. (1966): *Los complejos y lo inconsciente*, Madrid, Alianza.
- LACAN, J. (1978): *Le séminaire. Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- (1986): *Le séminaire. Livre IV. L'Éthique et la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- LOTMAN, J. M. (1978): *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- LOTMAN y ESCUELA DE TARTU (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- LUKACS, G. (1969): *Prolegómenos a una estética marxista*, Barcelona, Grijalbo.
- (1974): *Significación actual del realismo crítico*, México, Era.
- MAYORAL, J. A. (ed.) (1985): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco/Libros.
- MORRIS, CH. (1974): *La significación y lo significativo*, Madrid, Alberto Corazón.
- (1968): *Signos, lenguaje, conducta*, Buenos Aires, Losada.
- (1985): *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MUKAROVSKY, J. (1964): «Lenguaje estándar y lenguaje poético», en *Escritos de estética y semiótica del arte*, Barcelona, Gustavo Gili.
- OHMANN, R. (1971): «Los actos de habla y la definición de la literatura», en MAYORAL, J. A. (ed.), 1986, pp. 11-34, Madrid, Arco Libros.
- (1972): «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas», en Mayoral, J. A. (ed.), 1986, pp. 35-58, Madrid, Arco Libros.
- PERETTI, C. (1989): *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- (1988): *Del formalismo a la neorretórica*, Madrid, Taurus.
- PROPP, V. (1928): *Morfología del cuento*, 5.^a ed., Madrid, 1981, Fundamentos.
- RASTIER, F. (1972): «Sistemática de las Isotopías», en GREIMAS *et al.*, pp. 107-140.
- (1987): *Sémantique Interprétative*, Paris, PUF.
- (1989): «Mot, phrase, texte: pour une sémantique descriptive unifiée», Nanterre, *Actes sémantica*.
- RICOEUR, P. (1980): *La metáfora viva*, Madrid, Europa.
- (1983-86): *Temps et récit*, 3 vols., Paris, Seuil.
- RICHARDS, I. A. (1967): *Lectura y crítica*, Barcelona, Seix Barral.
- RIFFATERRE, M. (1979): *La production de texte*, Paris, Seuil.
- (1978): *Sémiotique de la poésie*, Paris, 1983, Seuil.
- (1976): *Ensayos de estilística estructural*, Barcelona, Seix Barral.

- SAUSSURE, F. de (1970): *Curso de lingüística general*, 8.ª ed., Losada, Buenos Aires.
- SCHMIDT, S. J. (1978): *Teoría del texto*, 2.ª ed. , Madrid, Cátedra.
- SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario*, Barcelona, Crítica.
- STIERLE, K. (1987): *¿Qué significa la recepción en los textos de ficción?*, en MAYORAL (ed.), Madrid, Arco/Libros, pp. 87-143.
- TINIANOV, I. (1972): *El problema del lenguaje poético*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOMACHEVSKI, B. (1928): *Teoría de la literatura*, Madrid, Akal.
- VIDAL BENEYTO, J. (1986): *Posibilidades y límites del análisis estructural*, Madrid, Editora Nacional.