



# *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*

Teresa Colomer<sup>1</sup>

## **1. La evolución de la enseñanza literaria**



Puede decirse que la didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta. Durante esos años empezó a hacerse evidente que el modelo de enseñanza literaria gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales. Esta constatación provocó una crisis a la que la reflexión educativa ha intentado hallar soluciones a partir de los avances producidos en las distintas disciplinas de referencia durante este período y, poco a poco, se han ido trazando nuevas coordenadas educativas.

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. El modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y de unas prácticas de enseñanza en el aula. A partir del análisis de estos elementos pueden esquematizarse los grandes ciclos de la evolución de la enseñanza literaria en los siguientes modelos didácticos<sup>2</sup>:

## **1.1. El aprendizaje del discurso oral y escrito**

Este modelo fue el vigente desde finales de la Edad Media hasta, prácticamente, el siglo XIX. No respondía propiamente al propósito de enseñar literatura, sino que ésta aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes, etc.). Asimismo se entendía que la literatura proporcionaba también los valores morales que debían contribuir a conformar la personalidad de los aprendices. La retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba, tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto.

## **1.2. La posesión del patrimonio histórico**

El siglo XIX atribuyó una nueva función a la enseñanza literaria a partir de la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia. En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar.

El modelo didáctico surgido de estas premisas ha sido enormemente estable. El estudio escolar de un manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos ha constituido la práctica de la enseñanza de la literatura, entendida como acceso a la cultura, al menos hasta la presente década de los setenta. Además de su estabilidad en el tiempo, el modelo ha sido, también, esencialmente el mismo desde la escuela primaria a la universidad, en el bien entendido que los alumnos de todas las edades (es decir, que todos los ciudadanos) formaban una misma comunidad de lectores en potencia (a través de la «noticia» de los autores y de su reverencia anticipada) o en acto. Asimismo, la idea de un camino único de progreso venía reforzada, a través de todas las etapas educativas, por la concepción de la lengua literaria como lengua modelo, como cúspide de todas las posibilidades expresivas.

## **1.3. La capacidad de interpretar el texto**

Durante la década de los sesenta, la escuela, como institución social, tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de enseñanza cultural y lingüística. Los factores que

determinaron el fin del modelo anterior se hallan estrechamente vinculados entre sí, pero pueden distinguirse las siguientes líneas de fuerza:

1. La nueva organización de las sociedades postindustriales, con una fuerte explosión demográfica y una progresiva necesidad de ampliar el período de escolarización de todos los ciudadanos. La extensión de la etapa secundaria mostró la dificultad de mantener un modelo de enseñanza concebido para los sectores minoritarios de la población.

2. La necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura y, por lo tanto, el fin de la enseñanza literaria como eje de configuración de los aprendizajes. El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo. La multiplicación de las obras literarias en la nueva sociedad de consumo, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias artísticas hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes, para toda la población. La literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. Las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar de la lectura en su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme.

3. El fracaso de las esperanzas de democratización y progreso social a través de la escuela, al constatar el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de adolescentes enteramente escolarizados. La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la misma literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasaba a manos de la ciencia y de la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaba un poderoso canal en el desarrollo de los *mass-media*. Así, a las áreas artísticas y de humanidades pareció corresponderles, como mucho, el intento de formar a la población en el disfrute de un ocio de mayor calidad.

4. Los cambios teóricos producidos en las disciplinas de referencia. El primer modelo didáctico alternativo, surgido en la década de los sesenta, resulta especialmente deudor de la búsqueda de una nueva formulación sobre el carácter de lo literario llevada a cabo desde el formalismo y el estructuralismo. A partir de las nuevas premisas teóricas se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner en su lugar la necesidad de formar *lectores competentes*. Se sustituyó, pues, la idea de una información a transmitir -los datos y los juicios de valor sobre las obras- por la de una competencia a desarrollar. Ello conllevaba, naturalmente, la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector-aprendiz, mientras que el análisis *científico* de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más apropiado para revelar la *literariedad* de las obras y la *función poética del lenguaje*.

Este modelo de formación interpretativa supone el referente inmediato de los cambios actuales, si bien puede afirmarse que, en la práctica, ha venido funcionando de un modo superpuesto al modelo historicista decimonónico. Algunos de sus elementos, como la formación de la competencia o el acceso al texto, continúan sólidamente

consolidados en la didáctica actual de la literatura. Otros, como su definición de literatura o la concepción del comentario de texto, han sido duramente cuestionados: en el primer caso, por la continuación del debate teórico sobre la definición del fenómeno literario al que nos referiremos a continuación; en el segundo, por una nueva concepción, tanto de lo que debe aprenderse a través de los textos, como de la forma en que puede hacerse a la luz de los avances psicopedagógicos de la última década.

#### Evolution de la enseñanza de la literatura

Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades
Aprendizaje elocutivo	Retórica	Textos clásicos	Comentario Copia y glosa
Posesión del patrimonio colectivo	Historia	Textos nacionales	Manual de historia (antologías)
Capacidad de interpretación	Instrumentos de análisis	Textos (nacionales)	Antologías
Ocio cultural			Comentario

## 2. La definición de la literatura y sus repercusiones didácticas en los países de nuestro entorno △▽

Inicialmente, fueron los avances producidos en las teorías lingüísticas durante la década de los sesenta los que propiciaron la renovación del área de lengua y literatura. La nueva fundamentación lingüística negó a la literatura su carácter de lengua modelo y pasó a definirla como una desviación de la norma. Consecuentemente, su enseñanza dejó de ser el eje del aprendizaje escolar y, en un giro copernicano, fue englobada en el aprendizaje funcional de la lectura, entendida ésta como forma social de acceso tanto a la información como a la ficción. Las preocupaciones de los enseñantes de lengua se desplazaron hacia cuestiones como la lengua oral, el dominio de la expresión, la relación con los *mass media* o la lectura de la imagen, mientras que las clases pasaron a basarse en el aprendizaje de la gramática descriptiva y en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde la teoría literaria propiamente dicha, el estructuralismo, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga, propició la ruptura con la enseñanza de la historia literaria. El Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski, acostumbra a tomarse como el inicio emblemático de este cambio. Sus actas (1971) constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a la creación del modelo didáctico centrado en la explotación interpretativa del texto.

La investigación teórica francesa sobre la naturaleza del lenguaje literario derivó hacia la semiótica y sus propuestas explicativas intentaron aplicarse, asimismo, al comentario escolar de textos. Los instrumentos de análisis literario se multiplicaron, además, con los provenientes de la reflexión sociológica aplicada a la literatura. Así, desde la Universidad de Bourdeaux, Escarpit recogió la corriente que va de Auerbach a Lúkacs y a la Escuela de Francfort, y, especialmente, la obra de Goldmann sobre la relación entre literatura y estructuras socioeconómicas; mientras que, desde Liège, la literatura fue formulada por Dubois como «institución» que se relaciona con las estructuras sociales del poder, corriente que se mezclará con otras derivaciones marxistas en los trabajos de Bourdieu y de lo que ha venido a denominarse «sociocrítica», en autores como Mitterand. La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa que había cuestionado, como en ningún otro país, la función social de la enseñanza a partir del fracaso de las expectativas sociales en la escolarización de los adolescentes en la etapa secundaria. Finalmente, también debe señalarse como referente en la innovación didáctica al grupo  $\mu$ , en su recuperación de la retórica para el análisis de la función poética del lenguaje.

Todas estas referencias hallaron su traducción didáctica a través de revistas especializadas como *Le Français aujourd'hui Pratiques*. La estrecha relación existente entre los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país con la producción educativa francesa introdujeron con regularidad todas estas aportaciones a la renovación de la enseñanza literaria. Así, las ideas básicas de las poéticas estructuralistas y generativistas sobre la forma de abordar el texto literario desde su *especificidad* habían provocado también en España la instauración del comentario de texto en la etapa secundaria (Correa y Lázaro, 1957; Lázaro, 1974), mientras que los trabajos de Propp (1971) sobre los cuentos maravillosos y su extensión a los relatos de iniciación de la novela juvenil (Goldstein, 1979) obtuvieron una gran difusión en la práctica escolar.

El punto de partida del debate italiano puede situarse en la aparición en 1972 de la *Sintesi di Storia letteraria* de Asor Rosa, donde se planteó el papel de la literatura en la nueva escuela de masas. La crisis de la historia literaria y el manual de literatura como ejes de la práctica educativa condujeron la polémica italiana a través de dos líneas interrelacionadas de interés: Por una parte, la reflexión sobre la relación ideología/cultura y literatura/historia sociocultural llevó, por ejemplo, a replantearse la enseñanza de la literatura en el interior de una materia de "historia cultural" (Colombo, 1985). Por otra, el desarrollo de nuevas perspectivas semióticas permitió la crítica a las anteriores traslaciones educativas que fueron denunciadas como meros utillajes formales, inadecuados para los fines educativos. En este camino resultó fundamental la obra de Eco que incorporó la relación entre el texto y el lector y abrió la puerta a la influencia de las teorías sobre la recepción de la Escuela de Constanza, teorías que han tenido una influencia más tardía en los países mediterráneos, como más tardía ha sido la influencia de Bakhtin y la de Lotman y la Escuela de Tartu en la continuación del debate entre literatura y cultura.

Los movimientos de renovación italianos, con asociaciones como CIDI, LEND, MCE y sus revistas y publicaciones correspondientes, han tenido también una fecunda relación con los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país. La renovación de la educación lingüística se ha beneficiado sin duda de esta relación y algunos aspectos de la nueva formulación de la *educación literaria* -incluso esta misma

denominación- pueden rastrearse en la influencia italiana. Es el caso evidente, por ejemplo, de la entusiasta adopción de las propuestas de Gianni Rodari (1973) para la renovación de la redacción literaria en la escuela primaria. En la etapa secundaria, la influencia ha permanecido en un nivel teórico -con Segre y otros autores como referente de autoridad- a pesar de algunos artículos de síntesis del debate didáctico italiano sobre la enseñanza literaria en la etapa secundaria (Campillo, 1990) y de la difusión de sus propuestas de programación (Bertoni del Guercio, 1992). En cambio, recientemente, han empezado a aparecer algunos materiales didácticos que vienen a coincidir con algunos de los enfoques ya adoptados en la renovación de los manuales de lengua y literatura de aquel país, tales como la vertebración de los aprendizajes a través de los tópicos literarios universales.

La enseñanza de la literatura en los países anglosajones no ha estado programada tradicionalmente sobre el recorrido patrimonial de la literatura, ni se ha basado en el uso del manual histórico. En los años setenta se trataba de una enseñanza situada en una escuela pragmática, regida por la obra de Richards (1924; 1929), expresión de la preocupación del *New Criticism* y de la crítica objetiva en el campo pedagógico, y volcada al *close reading*. El aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían, así, sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación. Por ello, la crisis de la enseñanza de la literatura en los países anglosajones se produjo de un modo bien distinto a la ruptura producida en los países latinos, donde, como hemos visto, se había caracterizado por la insatisfacción por la focalización histórica, la defensa del acceso al texto y la preocupación por los problemas ideológicos y socioculturales derivados del fenómeno literario.

Los medios educativos de Gran Bretaña se vieron conmocionados por el impacto de algunas obras como la de Widdowson (1972), que situaba los cambios didácticos derivados de las teorías lingüísticas en el contexto literario, o la de Fish (1980), que permitía relacionar la enseñanza con la crítica literaria a la luz de la nueva dinámica sobre la recepción del texto. A pesar de ello, resulta evidente que fue en los Estados Unidos donde se mantuvo un debate más intenso sobre la enseñanza literaria. La obra de Rosenblatt (1978) tradujo las teorías deweyanas al campo de la educación literaria y desencadenó la reivindicación de una enseñanza literaria centrada en la experiencia individual de los estudiantes. Esta tendencia ganó adeptos a fines de los años sesenta y supuso una fuerte reacción al monopolio ejercido por el *New Criticism* en la escuela secundaria. El Congreso de Dartmouth en 1966-67 expresó un nuevo acercamiento humanístico a la literatura y abrió el camino a la difusión del «Response Centered Movement» y de la crítica subjetiva (Holland, 1969). Lógicamente, las teorías germánicas de la recepción fueron bien recibidas en este contexto, pero la tendencia anglosajona les reprochó su circunscripción a la definición teórica de un lector modelo y, por su parte, incluyó el interés por los procesos psicológicos del lector y el análisis de las respuestas específicas.

La atención a la respuesta subjetiva de los lectores y la evaluación de los resultados del proceso educativo han sido dos temas especialmente desarrollados en el área anglosajona. Los artículos aparecidos en *Research in the Teaching of English*, una de las revistas más significativas, es una buena prueba de este predominio de intereses. También resulta innovador, desde la perspectiva de los países latinos, la acentuación de la optatividad en los *curricula* de enseñanza, tanto británicos como estadounidenses, así como el uso frecuente de las encuestas evaluadoras por parte de instancias exteriores al

propio sistema educativo, prácticas que se están introduciendo en estos momentos en nuestro país en distintos grados y en diferentes niveles educativos.

En definitiva, el camino recorrido por la teoría literaria en estas décadas en su definición del fenómeno literario ha tenido múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos<sup>3</sup>. En estos momentos, la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura.

En este sentido, la teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. El reciente interés por la narración, por ejemplo, ha destacado que las narraciones se utilizan para detener el constante fluir de los acontecimientos y otorgar sentido a la experiencia, de manera que, como dice Hardy (1977), las historias que se ofrecen a los jóvenes pueden entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura.

Así, pues, la focalización sobre el texto llevada a cabo en la década de los sesenta se ha ampliado, tanto hacia los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector. Se postula que los textos literarios no presentan propiedades retóricas especiales -sino que, bien al contrario, la literatura es capaz de englobar todo tipo de discursos- ni responden a un concepto universal y objetivable de literatura, sino a un uso social de comunicación regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto. Si el lector cuya colaboración se requiere es el alumno de la educación obligatoria, la enseñanza de la literatura se ha visto enfrentada con mayor urgencia a definir qué es lo que la literatura aporta a los adolescentes actuales y cómo éstos pueden aprender las reglas del juego.

### **3. Las líneas de renovación didáctica**



Hemos señalado que, bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción

sociocultural del individuo. Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo, y no, como ocurrió en la década de los setenta, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico. Si entonces los avances de la lingüística provocaron, tanto la atención educativa hacia la expresión de los alumnos, como la colocación del texto en el centro de la enseñanza, en los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. En este sentido, la sustitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente. Este cambio de orientación didáctica ha producido diversas líneas de renovación que señalaremos a continuación.

### 3.1. El acceso al texto

La reivindicación del contacto entre las obras literarias y las nuevas generaciones en formación parte de la idea de que la comprensión y el placer obtenido con su lectura desarrollarán la competencia literaria de los alumnos y alumnas. La renovación didáctica producida al tomar el acceso al texto como punto de partida puede verse, en primer lugar, en las nuevas formas de lectura adoptadas por la escuela, en segundo lugar, en la introducción posterior de una nueva concepción del uso de la escritura literaria y, finalmente, en la recuperación de las formas orales de interpretación artística. Asimismo, el acceso al texto ha fomentado la búsqueda de modos de familiarización y contacto de los alumnos y alumnas con las formas actuales de producción y consumo cultural del fenómeno literario.

#### 3.1.1. La lectura literaria

Si bien, teóricamente, la lectura de los textos literarios había pasado a ser el eje de las actividades a partir del comentario de texto, pronto se cuestionó el modo de hacerlo. Se señaló, así, que los estudiantes no hacían más que asistir pasivamente al complejo despliegue de medios del profesor, asumiendo su interpretación y manteniéndose alejados de cualquier posibilidad de recepción y fruición personal de los textos. En consecuencia, se reivindicó la recepción directa y no mediada de las obras, así como la selección de éstas según su posibilidad de provocar el *placer del texto*. La experimentación de esa fruición se consideró el objetivo escolar por excelencia y el único medio de conseguir la creación, durante la infancia y adolescencia, de *hábitos lectores perdurables*<sup>4</sup>.

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje insistieron en que la implicación del lector suponía un requisito esencial para el progreso de la competencia literaria. Justamente el placer y la gratificación obtenidas por el lector a lo largo de sus lecturas fueron vistas como el motor del desarrollo de su dominio literario. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada



por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. El aprendizaje explícito de reglas parecería así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas. También éste fue el punto de partida de una de las experiencias didácticas que tuvo un impacto más temprano en nuestro país, la de Lacau, en 1966. Tal como esta autora afirma:

Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial [...], era preciso convertir al lector adolescente en *colaborador, personaje, creador de proyectos completos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias*, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía.

(1978:27)

Si el lector interpreta la obra a partir de su experiencia literaria y de vida, la necesidad de manejar una gran variedad de obras capaces de adecuarse a las capacidades lectoras y a los intereses vitales de todos los adolescentes llevó a la escuela las obras de la naciente literatura juvenil.

La definición de los adolescentes como un nuevo sector social con intereses específicos durante los años setenta propició la creación de la novela juvenil como posible enlace entre los hábitos de lectura de la infancia y la incorporación a la ficción adulta moderna. El inicio de colecciones juveniles coincidió en el tiempo en los distintos países, y aún en los autores y títulos publicados. En ellas aparecieron reediciones de obras juveniles clásicas y narraciones propias de una franja compartible por parte de lectores adultos y adolescentes<sup>5</sup>. Pero la novedad que caracterizó este nuevo producto fue la irrupción de temáticas adolescentes y técnicas poco convencionales hasta entonces en los libros infantiles. Si la necesidad de fantasía narrativa de muchos adolescentes se había refugiado en el cómic, la ciencia ficción o el reportaje de aventuras, estos medios traspasaron entonces sus recursos a la nueva novela juvenil. Esta apareció como un campo propicio para el desarrollo del realismo urbano y la introspección psicológica, a los que se añadió pronto el renacimiento de la magia y la fantasía a través de géneros cercanos a los intereses de esta edad: la ciencia ficción, la épica mítica y la *fantasy*. También se produjeron nuevos fenómenos como la creación de libros-juego, e incluso se asistió a la resurrección de un género que se daba por desaparecido: la *school's story*. Con todo ello, la etapa secundaria reprodujo la polémica sobre el uso escolar de estos textos que se había saldado, lógicamente con mayor facilidad, en la escuela primaria a través de su adopción generalizada.

Se inició así la integración de espacios de lectura libre en la escuela con el uso de la biblioteca escolar y de programas de lectura individual y silenciosa. El área anglosajona ha sido especialmente activa en este campo, si bien en nuestro país fue la pedagogía francesa la que ejerció una mayor influencia en la defensa del contacto libre y directo de los estudiantes con las obras a su alcance. Cabe recordar que la Ley de Educación de

1970 estableció ya la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros, de acuerdo con la aparición de la nueva concepción social de la lectura a que hemos aludido anteriormente, si bien es evidente que su desarrollo operativo para las actividades educativas supone aún una asignatura pendiente, más de un cuarto de siglo después.

La lectura más o menos libre de obras ha venido completándose en los últimos años con múltiples actividades de *animación a la lectura* (comentarios colectivos, presentaciones de libros, etc.). En este campo la escuela se ha visto implicada con los intereses editoriales. que ofrecen programas completos de lectura con actividades educativas a cargo de las editoriales. Los enseñantes se han encontrado así en una situación un tanto ambigua en la que, por una parte, pueden coincidir con los intereses del mercado, pero en la que, por otra, necesitan desarrollar criterios propios de juicio para la valoración y utilización de este tipo de obras.

### 3.1.2. La escritura literaria

El contexto de los años setenta puso en circulación entre los enseñantes los conceptos de *actividad, juego, expresión y creatividad*. Aparte de la influencia de las teorías generativas, la enseñanza de la lengua transformó sus prácticas influida por las disciplinas psicopedagógicas, con nombres como Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet como referencias. A la reivindicación del acceso directo a la lectura del texto se unió, entonces, la del aprendizaje de la literatura a través de la experimentación de sus técnicas y recursos por parte de los propios alumnos. Los talleres literarios, en sus distintas formas, surgieron así como un instrumento didáctico de primer orden en la enseñanza literaria.

La introducción de la expresión escrita como práctica creativa recogió, en realidad, dos tipos de herencias didácticas distintas. Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de escribir *a la manera de*. Desde esta perspectiva, por ejemplo, se ha objetado que muchos ejercicios de creación poética divulgados en la enseñanza no han hecho otra cosa que sustituir el modelo de discurso de referencia romántica o simbolista por el modelo instaurado por las prácticas surrealistas o de vanguardia. Por otra, se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza liberadora que permite *desbloquear* la creatividad personal. Así, Malineau (1975), en la introducción de su propuesta de juegos poéticos afirma que se propone «*hacer que los niños reencuentren sus energías y sus formas de inteligencia atrofiadas, utilizar estas energías con finalidades creativas y darles los medios lingüísticos para que puedan expresarse*».

Esta doble filiación remite a una tensión de fondo entre *juego abierto* y *juego regulado* que subyace al discurso pedagógico generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria y que puede hacerse extensiva, en parte, a la polémica sobre la lectura libre. Una parte de los argumentos se dirige a la defensa radical del placer espontáneo y compartido de la palabra poética. Sus defensores se mantienen imperturbables ante las críticas escolares sobre la falta de programación, sistematización y evaluación que suponen, ya que, como señala irónicamente Delas (1983) «*¡no se puede perder el tiempo cuando la imaginación toma el poder!*». Otra parte de los argumentos y de la práctica escolar se sitúan en la perspectiva del juego regulado. Esta

posición recoge el aspecto *lúdico* como motivación, pero su objetivo real es el análisis y la apropiación de las técnicas abordadas. En la contraposición que establece Delas se trataría de «*la imaginación "al servicio" del poder del discurso*».

Se puede objetar, siguiendo a Winnicott (1970) que los juegos organizados son «*una tentativa de mantener a distancia el aspecto atemorizador del juego*», pero la polémica remite en definitiva a la distinción entre juego/trabajo y a los límites de la institución escolar. Las propuestas de creación literaria en la escuela adoptan inmediatamente características de juego regulado y establecen una tensión entre su pérdida de promoción del deseo y su ganancia en eficacia metodológica, eficacia que pasa por el intento de establecer objetivos lingüísticos y literarios diversificados entre los distintos tipos de propuestas creativas. El énfasis en la experiencia del placer del texto implica entonces un objetivo de dominio de la lengua, del instrumento de representación de la realidad, del poder de su efecto comunicativo y estético. La introducción de la creación literaria en la enseñanza se justifica así, no en su efecto *desbloqueador* ni en la supuesta inmediatez de su gratificación, sino en su capacidad de permitir *tocar* la realidad de la lengua, de acceder a su reverso y, en definitiva, de contruir un placer constituido por la experiencia y el conocimiento.

Las técnicas de escritura creativa aparecieron en España, por una parte, en la etapa primaria a partir de la pedagogía freinetiana basada en la producción del *texto libre* y del impacto causado por la obra de Rodari, y, por otra, a través de los talleres para adultos de autores sudamericanos como el colectivo argentino Grafein (1981). La difusión de los talleres literarios en la etapa secundaria se produjo durante la década de los ochenta a partir de la experiencia de talleres por géneros literarios realizada por Rincón y Enciso (1985) y ha estado presidida por la influencia de obras de referencia como la de Queneau (1947) y los trabajos del grupo OULIPO<sup>6</sup>.

Las técnicas utilizadas mayoritariamente a partir de estos trabajos (Delmiro, 1994; Calleja, 1992; Moreno, 1989; Franco, 1988; Samoilovich, 1979, etc.) pueden dividirse en tres grandes grupos según se refieran a la manipulación de las obras (cambio del punto de vista, inversión paródica, etc.), a la creación de textos originales a partir de algún estímulo o consigna (una asociación insólita de palabras, etc.) y a la creación textual a partir de modelos retóricos determinados (un subgénero narrativo, el paso de un género a otro, etc.). Estas nuevas prácticas educativas han tenido, sin duda, efectos beneficiosos en la enseñanza literaria, entre los cuales pueden destacarse los siguientes:

1. La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.

2. La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasta estos años -tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de género-, ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.

3. La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario -el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico-estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto- por una amplia gama de

operaciones de lectura, escritura y oralización que, a través de montajes, exposiciones, etc., ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios.

### 3.1.3. La interpretación oral de textos literarios

La evolución de la enseñanza literaria hacia la promoción de la actividad y de la expresión de los alumnos y alumnas ha conducido también, recientemente, a la revitalización de las actividades de interpretación oral, ya se trate de dramatización, de recitación de poemas o de simple lectura en voz alta. Estas actividades habían ido languideciendo con la desaparición de sus antiguas funciones de celebración emocional de los textos nacionales o de difusión del escrito en una sociedad poco alfabetizada, pero reaparecen ahora asumiendo nuevos sentidos en el marco de la concepción educativa actual: la expresión personal en las actividades de dramatización, la dicción del texto como vía de comprensión del significado y de apropiación afectiva, la vivencia de la literatura como actividad y referentes compartidos con los demás, etc. Al mismo tiempo, su presencia en las aulas empieza a verse como un objetivo a desarrollar que requiere el análisis de los distintos elementos que intervienen en la interpretación oral de los textos para su posterior inclusión en programas de ejercitación y aprendizaje (Jolibert, 1992).

### 3.1.4. La familiarización con el circuito social del fenómeno literario

Un último tipo de actividades englobables en la atención por el contacto directo entre la literatura y los aprendices adolescentes es el que se refiere al conocimiento y uso de los aspectos de producción y difusión social de los textos literarios. Esta tendencia didáctica ha generado nuevas prácticas educativas tales como el análisis de los libros en tanto que objeto de consumo cultural -con sus catálogos, reseñas, colecciones, etc.-, la asistencia a representaciones teatrales, la familiarización con las librerías y formas de venta comercial o el conocimiento de la relación entre producción literaria y leyes del mercado. Se intenta así incorporar a todos los sectores sociales a las formas actuales de uso y disfrute de los textos, al conocimiento crítico de su circulación social y, en definitiva, a la contextualización en las sociedades postindustriales de una literatura percibida por los alumnos como algo eminentemente escolar.

## **3. 2. La comprensión del texto**

La familiarización con los textos literarios y la experimentación de su gratificación han supuesto uno de los grandes ejes de renovación didáctica. Pero el progreso de la competencia literaria requiere también del progresivo dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos con una profundidad cada vez mayor. Los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva. Pensemos, por ejemplo, en cómo el valor formativo de la lectura de un poema radica en gran parte en su capacidad de desestabilizar la lectura espontánea, de trastornar el orden lógico-referencial de nuestros hábitos de comprensión del mundo y en hacer visible el proceso de construcción del sentido. Es evidente que la elipsis, la concentración, el potencial alusivo o la semantización de todos los niveles del texto literario requieren un esfuerzo interpretativo más intenso que el habitual en la recepción de otros textos y, en ese proceso, resulta básica una intervención educativa que permita aumentar la propia capacidad de lectura.

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje ha llevado a las aulas la experimentación de nuevas formas de ayuda a la comprensión del texto. La idea central de estas innovaciones es la del protagonismo del aprendiz en la construcción de su conocimiento y la visión de las formas de intervención como ayudas para la elaboración de respuestas personales más complejas. Este principio central ha regido el análisis crítico de los ejercicios y actividades tradicionales, señalando, por ejemplo, cómo fomentan la pasividad intelectual o cómo se limitan a evaluar los conocimientos sin incidir en su adquisición.

Los programas de ayuda a la lectura derivados de la investigación en este campo se iniciaron refiriéndose básicamente al texto informativo, pero han sido adaptados a la situación de lectura literaria en muchas de sus tendencias y elementos. Así, las obras sobre educación lectora han insistido en que la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto educativo de construcción compartida<sup>7</sup>. En los últimos años se ha ensayado una amplia batería de tipos de ejercicios que puedan contribuir a esa construcción compartida. La representación gráfica, la discusión sobre elementos concretos (por ejemplo, la coherencia sobre distintas posibilidades anticipativas o de desenlace), la traducción a otra lengua, la información puntual del enseñante o la comparación -coincidente o contrastada, explícita o implícita- entre las obras leídas son vías complementarias para que los estudiantes vayan construyendo su conocimiento sobre el funcionamiento literario.

Recientemente, ha empezado también a incorporarse el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza literaria. De este modo se ha producido, por ejemplo, la presencia de multimedia literaria en el aula, la experiencia de escritura o lectura compartidas por distintos centros docentes a través de la interconexión informática o la creación y uso de bases de datos sobre temas literarios pertenecientes al imaginario colectivo.

Los distintos tipos de ayudas a la comprensión acostumbran a combinarse en el interior de una unidad didáctica más amplia e igualmente variable. No cabe duda, por ejemplo, de que las propuestas de secuencias didácticas basadas en *itinerarios de lectura literaria* se inscriben en esta línea de construcción colectiva, de comparación y

contraste entre los textos (Díaz et al., 1994). O algunas propuestas de planificación general de enseñanza de la lectura han incluido la lectura literaria en su definición de los distintos ámbitos de actuación (Charmeux, 1985; Colomer, 1991). Puede señalarse, también el esquema de actividades *antes/durante/después de la lectura*, ampliamente experimentado en las clases de lectura del área anglosajona y trasladado a la literatura en las propuestas de Benton y Fox (1985) sintetizadas en el cuadro siguiente:

	<b>Temporalización</b>	<b>Actividad</b>	<b>Desarrollo</b>
<b>Estadio 1</b>	Antes	<u>Trabajo preliminar</u>	Preparación del contexto
<b>Estadio 2</b>	Durante	<u>Lectura del texto</u>	Respuesta personal
<b>Estadio 3</b>	Durante y después	Oportunidad para la respuesta individual	Formular y explorar la respuesta
<b>Estadio 4</b>	Después	<u>Grupal Individual, Trabajo personal</u>	Desarrollar, modificar y refinar la respuesta
		<u>Visualización, Grabación, Discusión, Escritura, Dramatización</u>	

(Adaptación de Benton y Fox, 1992:110)

### 3.3. La programación de los aprendizajes

La concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa hace que su programación escolar sea mucho más compleja que cuando se reducía, prácticamente, a una simple dosificación de la información a transmitir. Es aquí, pues, donde más escasa ha resultado la renovación didáctica, que se halla ante la dificultad de establecer concretamente qué elementos componen esa competencia y qué sucesión temporal es la más adecuada para su desarrollo.

Resulta relativamente sencillo definir algunos elementos de ese progreso como la distancia existente entre distintos polos: Desde un dominio escaso de las habilidades lectoras a un dominio experto que permita, por ejemplo, juzgar la coherencia de una obra desde la totalidad de sus elementos; desde los conocimientos implícitos sobre la construcción artística a los explícitos; desde la capacidad de disfrutar de un corpus restringido de textos a la posibilidad de obtener placer de otro más amplio; desde una forma de fruición limitada -por ejemplo, la argumental- a otras más elaboradas; o desde una recepción descontextualizada a un uso consciente de la relación con otros textos o con el contexto de creación para hacer más rica y placentera la interpretación de la obra. Todas estas líneas de desarrollo resultan útiles y dignas de tener en cuenta como pauta de autoanálisis cuando los enseñantes programan sus actividades, pero no clarifican las expectativas sobre los objetivos concretos de la educación literaria en la etapa secundaria que continúan moviéndose en una cierta imprecisión.

La renovación producida, pues, más que a la determinación general sobre *a dónde llegar* se ha dirigido a experimentar *la mejor forma de recorrido*. La primera gran alternativa a la programación histórica fue la de agrupar los textos por su pertenencia a los grandes géneros tradicionales: narración, poesía y teatro. Esta división subyace a la mayoría de propuestas y programaciones y, sin duda, resulta fácilmente operativa. Sin embargo, tanto para planificar el trabajo a realizar en el interior de cada uno de estos géneros, como para ofrecer una alternativa distinta, se han propuesto otros muchos ejes de programación que agrupan los textos literarios por sus temas, sus elementos retóricos, su ejemplificación de tópicos, sus relaciones intertextuales o contextuales e incluso, nuevamente, a partir de la evolución histórica, en algún intento de renovar esta programación tradicional a la luz de los nuevos principios didácticos.

Una de las experiencias más sugerentes en este campo es la actual línea de *trabajo por proyectos*, ya que ofrece algunas soluciones a las dificultades de integración de los diversos aspectos del aprendizaje literario y, aún, de la interrelación entre los objetivos lingüísticos y literarios. Esta línea de trabajo, presente en la revista *Pratiques* y en el equipo de investigación didáctica de la Universidad de Ginebra (con autores como Schneuwly, Bronkard, Dolç, etc.), ha empezado a ejercer recientemente su influencia en la renovación didáctica de nuestro país<sup>8</sup>. Podemos señalar algunas de las ventajas del trabajo por proyectos en los aspectos siguientes:

1. Integra los aspectos de acceso y disfrute del texto con las ayudas a su comprensión y con el aprendizaje y ejercitación de aspectos literarios concretos. Los tres tipos de actividades se producen al servicio de un propósito unificado, de manera que pueden ser percibidas por los estudiantes en el seno de una misma línea de progreso.

2. Interrelaciona las actividades de lectura y escritura. Tanto si el proyecto prima la lectura (en una audición de poemas, por ejemplo) como la escritura (en la creación de una colección de cuentos terroríficos, pongamos por caso), los alumnos se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos *de* y *sobre* la literatura que superan la división escolar tradicional entre la lectura del texto como algo externo y sancionado socialmente, y la escritura como ejercicios fragmentarios y de escasa elaboración.

3. Favorecen la asimilación de los aprendizajes. Los estudiantes recuerdan mejor la lectura de textos determinados si se halla incluida en el recuerdo global de un tipo de actividad extensa y con sentido propio. Así, por ejemplo, se recuerda mejor la lectura de un poema a través de su conexión con un itinerario de lectura que la realizada en un análisis puntual en el aula.

Otra línea que atañe a la programación y a la delimitación de nuevos contenidos proviene de los intentos de explotación didáctica del concepto de intertextualidad, acuñado a partir del dialogismo de Bakhtin y desarrollado por Kristeva y Genette, y de los métodos de análisis aportados en los últimos tiempos por la literatura comparada (Mendoza, 1994). Las propuestas didácticas agrupables bajo este epígrafe presentan una gran disparidad, ya que se hallan aún en una fase inicial de articulación metodológica, pero pueden destacarse las siguientes:

1. La potenciación del conocimiento de las interrelaciones producidas entre las literaturas que resultan familiares a los alumnos y alumnas, o bien a través de sus

estudios escolares de lenguas extranjeras, o bien de su competencia comunicativa y cultural en zonas con una fuerte presencia de más de una lengua.

2. La explicitación de las conexiones y utilizaciones sucesivas de las obras, tópicos y motivos literarios que configuran el imaginario colectivo actual y que pueden rastrearse en *textos* de muy diversa índole, tanto literarios como no literarios y tanto verbales como icónicos o audiovisuales.

Esta línea viene a coincidir a menudo con la propuesta de incorporar los modos audiovisuales de la ficción a los contenidos docentes como forma de enlace significativo hacia la literatura. Se trata así de aprovechar, por ejemplo, los aspectos comunes del lenguaje narrativo del cine y de la narración literaria o los recursos compartidos de la canción moderna y la poesía lírica. Desde la literatura, la oportunidad metodológica de esta vía viene justificada por la creciente desafección de sectores importantes de los adolescentes actuales por las programaciones escolares, en contraste con su amplio conocimiento de formas retóricas y de ficción a partir de la presencia abrumadora de formas de consumo audiovisuales.

3. Un uso instrumental de la intertextualidad como recurso didáctico para la comparación y contraste entre los textos, dotándolos así de la contextualización que se considera necesaria para su comprensión lectora, contextualización que puede referirse tanto al propio código del autor, como a su tradición literaria específica o a la producción artística del mismo período en otras lenguas. Así formulada, esta práctica educativa parece de escasa novedad respecto a los planteamientos teóricos tradicionales, pero, en realidad ha sido un recurso muy poco utilizado en las aulas, presididas por programaciones nacionales de estricto desarrollo lineal y enciclopédico.

## 4. La creación de un nuevo modelo didáctico △▽

Las innovaciones señaladas muestran un acuerdo generalizado sobre la concepción de la enseñanza de la literatura como una *educación literaria*. Esta educación viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo y ha ido caracterizándose por la asunción de la diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de prácticas educativas utilizables.

Los objetivos de esta educación literaria en la etapa obligatoria han sido definidos de muchas formas y con distintos grados de concreción. Pueden hallarse actualmente sistematizaciones muy variadas, desde las dirigidas a fines programáticos, como las oficiales de los planes de estudio, a las más teóricas que hacen derivar los objetivos de la formación literaria de sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos. Nos limitaremos a recoger aquí el espíritu subyacente a la mayoría de las nuevas definiciones y señalar que la educación obligatoria debería



conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Los objetivos de la etapa postobligatoria arrastran una indefinición mucho mayor en las propuestas educativas. Por una parte, se refieren a la ampliación progresiva de los objetivos anteriores. Por otra, abordan la necesidad de crear un mapa mental de la información cultural del fenómeno literario, sin que ello suponga el abandono de su inserción en la experiencia lectora. Para ello, es imprescindible que el debate sobre la enseñanza de la historia se retome con seriedad en la definición de los contenidos de esta etapa. Es cierto que la programación histórica fue acusada con fundamento de convertir procesos culturales muy complejos en una narración concatenada y falseadora de simplificaciones, pero también lo es que la mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgarlo desde los valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de *sentido del pasado*. Parece, pues, urgente elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas y que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en lo literario para poder caracterizar, finalmente, los objetivos de esta etapa.

Por otra parte, el protagonismo del aprendizaje otorgado a los estudiantes a través de la comprensión y fruición progresivamente compleja de los textos literarios lleva, necesariamente, a la multiplicidad de opciones, tanto en el corpus manejado, como en las actividades realizadas.

En lo que se refiere al corpus, si, por una parte, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos, por otra, fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo), o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural. En este sentido, la mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura juvenil en los currícula de la Reforma Educativa actual sancionan el proceso de apertura de la enseñanza de las literaturas nacionales en la enseñanza obligatoria. Cabe señalar, además, que, en España, una gran parte de las alumnas y alumnos reciben la enseñanza de la literatura a través de dos áreas de lengua, aparte de la lengua extranjera, de modo que la colaboración entre los docentes de las distintas filologías y la coordinación de sus programaciones ofrece un campo muy interesante para la diversificación del corpus.

En cuanto a las actividades, la reflexión psicopedagógica de los últimos tiempos ofrece un amplio espectro de posibilidades organizativas y de tipo de ejercicios que pueden facilitar la formación de lectores competentes. Si el papel del enseñante es el de introducir a las nuevas generaciones en el uso y disfrute de la comunicación literaria en

nuestra sociedad, es evidente que la lectura y la escritura literaria constituyen el núcleo de las actividades que deben realizarse. Es preciso, sin embargo, distinguir entre distintos tipos de actividades. Unas, como el fomento de la lectura o los montajes teatrales, se dirigen a la *experimentación de la comunicación literaria*, a la formación de la autoimagen de los alumnos y alumnas como lectores y a su conciencia de integrarse en una comunidad cultural. Otras, como el debate sobre las obras, los ejercicios de comprensión y expresión sobre los textos o la explicitación de las reglas ofrecen las ayudas necesarias para que los alumnos y alumnas sigan un itinerario de complejidad creciente en su *aprendizaje interpretativo*. Finalmente, otras actividades, como la sistematización de los elementos constructivos vistos o la ejercitación de recursos retóricos seguran momentos de *ejercitación y reflexión* necesarios para los dos ámbitos anteriores.

En la práctica, estos tres tipos de actividades pueden distinguirse sólo en algunos casos o hasta cierto punto en la marcha cotidiana del trabajo escolar y bien puede suceder que precisamente intenten fusionarse los tres niveles en actividades globalizadoras. Como hemos visto, el modelo didáctico en formación se caracteriza por un amplio abanico de posibles concreciones tanto en el corpus escogido como en las actividades de enseñanza, si bien los criterios didácticos subyacentes han ido afianzándose hasta alcanzar un grado elevado de solidez y consenso educativo. En definitiva, pues, podemos resumir el sentido del cambio didáctico realizado en la enseñanza de la literatura en estos últimos años en el cuadro siguiente:

#### Construcción del individuo como ser cultural

Ejes	Corpus	Actividades
Implicación del lector	Multiplicidad del corpus	Articulación de actividades diversas
Dominio de las convenciones		
Ámbitos de actuación educativa		
Experimentar la comunicación literaria	Aprender a interpretar	Desarrollar habilidades
		Adquirir sistematizar conocimientos
Tipos de actividades		
Familiarización	Respuesta personal	Ejercitación
Intercambio informal	Construcción compartida	Adquisición de información
Lectura	Progreso programado	Evaluación
selección de textos adecuados a funciones y lectores diversos		
planificación de actividades de lectura y escritura (de cada ámbito o integrales)		

## Referencias



- AA.VV. (1971): *L'enseignement de la littérature*. Paris: Plon.
- ALVERMANN, D.E. et al. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid: Visor Aprendizaje;
- ASOR ROSA, A. (1972): *Sintesi di Storia letteraria*. Firenze: La Nuova Italia.
- BENTON, M.; G.FOX (1985): *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London: Oxford University Press, 1992.
- CAIRNEY, T.H. (1990): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- CALLEJA, S. (1992): *Todo está en los cuentos. Propuestas de lectura y escritura*. Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- CAMPILLO, M. (1990): «Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura». En: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 95-116
- COLECTIVO GRAFEIN (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- COLOMBO, A. (1985): «Storia de la letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma». En A.COLOMBO; C.SOMMADOSSI (Ed.): *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione Letteraria*. Milano: Edizione Scolastiche Bruno Mondadori.
- COLOMER, T. (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria» *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31.
- COLOMER, T. (1996): «La evolución de la enseñanza literaria». *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- COLOMER, T.; A.CAMPS (1995): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- COOPER, Ch.R. (1986): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor-MEC.
- CORREA, E.; F.LAZARO (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya, 11.º ed. Madrid: Cátedra, 1974.
- CHARMEUX, E. (1985): *Savoir lire au collège*. Paris: Cedic
- DELAS, D. (1983): «L'enjeu du jeu poétique». *Pratiques* 39, 79-100.
- DELMIRO, B. (1994): «Los talleres literarios (historia y propuestas)». En: C. LOMAS *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea-CEP de Gijón.
- DIAZ, A. et al. (1994): «Itineraris de lectura: el mapa no és el territori» *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 1, 61-18.
- ETREROS, M. (1995): "Historia literaria y pragmática". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 4, 49-56.
- FISH, S. (1980): *Is There a Text in The Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.-Harvard University Press.
- FRANCO, A. (1988): *Escribir, un juego literario*. Madrid: Alhambra;
- G.BERTONI DEL GUERCIO (1992): «L'ensenyament del text literari». En: T.COLOMER (coord): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, 87-104.

- GOLDSTEIN, J-P. (1979): «Michel Strogoff: initiation au récit, récit d'initiation». *Pratiques* 22-23, 49-68.
- GONZALEZ NIETO, L. (1993): «La literatura en la enseñanza obligatoria». *Aula de innovación educativa* 14, 15-21
- HARDY, B. (1977): «Towards a poetics of fiction: an approach through narrative». En: M.MEEK et al. (ed): *The Cool Web: The Pattern of Children's reading*. London: Macmillan, 12-24.
- HOLLAND, N. (1969): *The Dynamics of Literature Response*. New York: Oxford University Press.
- IEPS (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid: Narcea.
- JOLIBERT, J. (1992): *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris: Hachette.
- LACAU, M.H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.
- LAZARO, F. (1974): «Introducción». En *El comentario de textos*. Madrid: Castalia.
- MALINEAU, J.H. (1975): *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*. Paris: L'Ecole des Loisirs.
- MEIX, F. (1994): «Teorías literarias y enseñanza de la lengua». *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, 53-64.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Barcelona: La Muralla.
- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*. Pamplona: Pamiela
- PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- PROPP, V. (1928): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1971.
- QUENEAU, R. (1947): *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1987.
- RICHARDS, I.A. (1924): *Principles of Literary Criticism*, New York.
- RICHARDS, I.A. (1929): *Practical Criticism*, New York: Harcourt Brace.
- RINCON, F.; J.SANCHEZ ENCISO (1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- RODARI, G.(1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Avance, 1977.
- ROSENBLAT, M.L. (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale III: Southern Illinois University Press.
- SAMOILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Madrid: Altalena.
- WIDDOWSON, H.G. (1972): *Stylistics and the teaching of literature*. Longman.
- WINNICOT, D.W. (1970 ): *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

---

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Sútese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). [www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)



**editorial del cardo**