

ACERCA DEL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS COMO INSTRUMENTO DOCENTE (SIGNIFICACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO)*

ANTONIO CHICHARRO CHAMORRO
Universidad de Granada

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La preocupación teórica y práctica acerca de la enseñanza de la literatura y su saber, ni que decir tiene que, con altibajos en su desarrollo, tiene ya una larga historia en algunos países europeos, Francia es el caso, y una menos lejana atención en nuestro propio medio social —*Revista de Literatura* ha contribuido significativamente a incrementar esta atención desde un principio—, medio que va a guiar las reflexiones siguientes. Ahora bien, en las dos últimas décadas dicha preocupación se ha enriquecido significativamente en nuestro país, de lo que da idea el volumen de publicaciones existente en este sentido (v. el trabajo bibliográfico de Porro Herrera, por ejemplo). En el centro de los debates suscitados siempre se vio envuelta la historia literaria, a la que algunos se esforzaban —y esfuerzan— en mantener empecinadamente con la

* Si todo trabajo adquiere determinadas deudas teóricas y de otro tipo por razones históricas, aun sin saberlo, el presente estudio las mantiene además abiertamente con los profesores Pablo Alcázar y Antonio Sánchez Trigueros, al haber sido escrito teniendo muy presente la experiencia docente y metodológica en el bachillerato del primer profesor citado, así como las reflexiones expuestas al respecto por Sánchez Trigueros, ya que estos profesores y yo mismo formamos parte de una comisión andaluza, constituida con ocasión del Cincuentenario de la Muerte de Antonio Machado y promovida por el Comisario de dicho evento, el profesor Jorge Urrutia, para elaborar un método de análisis y enseñanza de la poesía para el bachillerato. Queda, pues, recogida tal deuda. En particular, la que se refiere a la nueva estrategia a seguir frente a los textos.

ayuda de un instrumento docente, el comentario de textos, y a la que otros intentaban sustituir con ese mismo medio. En cualquier caso se nos ha pasado una veintena de años desde entonces, tiempo este en que nuestro país ha cambiado hasta el punto de que tanto la historia literaria como el mismo comentario de textos se encuentran en crisis por razones sociales, teóricas y prácticas, aunque bien es verdad que tal crisis no ha posibilitado todavía una reacción clara y contundente en sentido distinto, reacción que afecta, al parecer, a sectores poco numerosos del profesorado.

De cualquier forma en los últimos tiempos tal preocupación se ha hecho notar lo suficiente como para poder nutrir una corriente importante en este sentido, lo que justifica la necesidad de propiciar la reflexión al respecto.

SITUACIÓN TEÓRICA GENERAL, COMENTARIO DE TEXTOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

En principio, no puede olvidarse la situación teórica general existente que, como todo el mundo sabe, ha propiciado un fuerte debate entre, de una parte, posiciones filológicas e historicistas (no digo históricas) extremas y, de otra, posiciones teóricas que hacen recaer en el receptor un protagonismo hasta ahora inusual en el proceso de producción y reproducción literaria. Unas y otras perspectivas se miran con recelo, defendiendo en un caso la suprema verdad lingüística de los textos, los verdaderos protagonistas, contrastada con su propia historia, y en otro la suprema verdad de que no hay una verdad única sino que son muchos los procesos históricos de construcción de verdades a propósito en nuestro caso de la literatura. Las cosas se han puesto de una manera que el propio Mainer en su reciente libro *Historia, literatura, sociedad* (1988, pp. 34 y ss.) incluye en el mismo un apartado curiosamente titulado «Petición de un pacto», aunque resulte más deseable la superación de la necesidad de un pacto teórico mediante la construcción de una teoría integral de las prácticas sociales, artísticas y literarias, que no desconsidere el *espacio literario* del texto y de su ejecutor ni olvide la historicidad de base de ese espacio ni tampoco el funcionamiento histórico del mismo, donde recoge las siguientes palabras del profesor Lázaro: «Hoy pululan doctrinas interpretativas que hacen recaer la responsabilidad del significado en el lector, y que descartan por imposible la averiguación no sólo de la *intentio auctoris*, esto es, de lo que el

autor quiso decir en su obra, sino también la *intentio operis*, y niegan que sea posible el acceso al significado de la obra misma, si es que alguno tiene fuera de la intención de quien la lee. Se desentienden así del empeño que el filólogo puso siempre en introducirse en la época del texto, en su entorno literario e histórico, y hasta en la mente del poeta, narrador o dramaturgo, para descubrir sus designios artísticos y la significación de su escritura. Y sustituyen este esfuerzo por interpretaciones personales, por lecturas individuales, que desplazan la obra de su matriz temporal y la traen a la más rabiosa actualidad, o, lo que es lo mismo, a un libre, y muchas veces inconsciente albedrío» (*apud* Mainer, 1988, pp. 35 y 36).

Ni que decir tiene que la situación teórica, tajantemente descrita en sus líneas fundamentales por Lázaro, junto a la realidad de un bachillerato socialmente masivo, es lo que está propiciando un debate que, en el campo de la enseñanza de la literatura, tiene como uno de sus centros de interés la práctica del comentario de textos literarios. Precisamente en relación con el segundo factor señalado, Brioschi y Girolamo (1988, pp. 64 y 65) han hecho notar algunos cambios que determinan sin duda la enseñanza de la literatura: «La escuela desempeña, desde esta perspectiva, una función decisiva: sobre todo desde que se completó, tanto en España como en todos los países industriales, un proceso considerable de «escolarización de masas», que ha involucrado a grupos hasta ahora marginales al público literario. Aparte, su responsabilidad acaba de realizarse con otro fenómeno característico de las sociedades avanzadas, el surgimiento de una cultura específicamente «juvenil», típicamente orientada hacia la comunicación audiovisual más que a la escrita. En suma, gran parte de la actual población estudiantil vive su encuentro con la literatura casi exclusivamente en el aula, por el espacio de algunas horas semanales de clase. Esta responsabilidad acrecentada, no obstante, hace más delicadas las dificultades y contradicciones de la enseñanza literaria». Algo parecido afirmó tempranamente Lázaro Carreter en su conocidísimo e influyente trabajo «Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación», de 1973, aunque allí propone una solución docente muy concreta: la que representaba el comentario de textos, instrumento éste, por otra parte, que no ha surtido los beneficiosos efectos deseados: «Evidentemente, la táctica no puede ser la misma en la llamada ahora básica, y en el bachillerato, que en la Universidad. Reciben las primeras millones de jóvenes ciudadanos cuyo futuro profesional discurrirá por múltiples sendas que no atraviesan el territorio de las letras. Por otra parte, parece que el nuevo sistema edu-

cativo no va a depararnos largo contacto con ellas. Se trata, pues, de compensar con la intensidad lo que la extensión no permite, captándolos con un trabajo cuya utilidad les resulte innegable» (1973, pp. 23-24). Se trata de la explicación de textos.

Así, pues, y en relación con el primer factor, si redujéramos nosotros también la situación del comentario propiamente dicho a una u otra vía teórica fundamental, habríamos de deducir la existencia de un comentario de textos de base filológica, muy atento a la verdad textual, ilustrador en buena medida de la historia literaria, y la existencia de otro tipo de comentario o aproximación textual, basado fundamentalmente en el lector, y en las teorías al respecto, y en el aumento y máxima rentabilización de su capacidad de descodificación y de producción de significación. Queda claro que con la utilización del primer tipo de comentario lo que se persigue en el bachillerato, que es el nivel que más nos preocupa, pues es donde dicho instrumento docente ha sido masivamente impuesto, es sembrar la semilla de la filología y de la crítica literaria en los alumnos, aunque para ello se sacrifique la virtualidad de la lectura literaria propiamente dicha u otros tipos efectivos en beneficio de una lectura de cierto espíritu arqueológico, inoportuna o no muy oportuna en este nivel, dada la realidad de las aulas y el índice de prioridades en el que ocupa un puesto de primer orden el de crear y formar lectores. Ni que decir tiene que esta firmación la hago válida para ese nivel de la enseñanza indicado, ya que la investigación filológica, y su enseñanza, en la universidad es una actividad necesaria por razones que en este momento debo dar por supuestas, aunque alguna de ellas la esgrima Coseriu al afirmar (1987, p. 15): «Quiero decir que la enseñanza universitaria prepara efectivamente especialistas, se propone preparar especialistas, técnicos en las diferentes disciplinas, incluso técnicos de la enseñanza, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria. la finalidad, en cambio, de la enseñanza secundaria, es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad».

Ahora bien, el debate en torno a la pertinencia o no del comentario de textos no sólo proviene del estrictamente considerado horizonte teórico descrito, sino que su negación procede al mismo tiempo de otro frente, el de la invocación de la necesidad de la experiencia literaria directa, esto es, creadora, a través de lo que se viene llamando *taller literario*: «La base de nuestro método —escriben Sánchez Enciso y Francisco Rincón (1987, p. 8)— y de nuestras propuestas concretas para la EGB y el bachillerato, es la valoración de la creación, del acto “creador”

como sustento y motivación de todo el aprendizaje expresivo (lingüístico) y cultural (literario). Para esas creaciones personales, en las que el individuo "vive" la insustituible experiencia artística y expresa lo que le caracteriza como tal (sus sentimientos, sus anhelos, su naciente "visión del mundo") la tarea pedagógica consistirá en fijar objetivos motivadores y coherentes, y en suministrar las pautas y las herramientas de trabajo que los hagan posibles». Algo parecido afirma María Victoria Reyzábal (1987, p. 375) al razonar la importancia de esta vía didáctica: «Al profesor de lengua y literatura —afirma— le cabe la tarea de mostrar los caminos gozosos de la poesía (literatura), la gratificación de un lenguaje que no se restringe al pragmatismo de la comunicación cotidiana [...] En esta concepción, la didáctica de la lengua y la literatura entiende la creación textual como objetivo prioritario que favorece las potencialidades del discente».

En fin, creo que ya va siendo hora de dejar dicho de manera abierta y clara que el comentario de textos, tal y como se viene entendiendo hasta ahora, ya nos detendremos en esto, me parece un instrumento docente caduco. No obstante lo afirmado, quiero dejar también claro que, en parte por las razones señaladas por Brioschi y Girolamo, en parte por mis dudas sobre la efectividad de los talleres literarios, como soporte sobre el que articular un amplio período de aprendizaje de la literatura y no como experiencia ocasional, y en parte por mi creencia en que sin teoría no hay práctica, al menos práctica consciente y eficaz, no sólo hay que recuperar el *espacio* que tiende a dejar el comentario de textos, sino que también urge proceder a redefinir teóricamente dicho espacio, teniendo en cuenta los siguientes criterios y objetivos fundamentales: Resulta pertinente el empleo de una metodología o el fomento de una aproximación que vaya de lo general a lo particular para, partiendo de una visión omnicomprendensiva —más que literaria y más que torpemente filológica, esto es, una visión incorporada a la propia vida complejamente considerada— de la cultura y de las corrientes y elementos básicos en que se unen sus diversas prácticas y formalizaciones, el alumno adquiera conciencia crítica de los diversos sentidos de las prácticas literarias, de su identidad en origen con otras prácticas artísticas, de sus equivalentes funciones sociales respectivas y, cómo no, de la posibilidad de adquirir algunos elementos que le permitan la descodificación crítica de determinados textos, una vez terminado su obligado y fugaz contacto con la literatura. En cualquier caso, lo que se persigue no es, por decirlo con palabras de Delbouille (1970, p. 95), descubrir

en los textos la prueba de la verdad del hombre, sino *formular los procesos según los cuales los hombres construyen sus verdades*.

Venimos hablando de la situación teórica actual y del comentario de textos, así como de ciertas perspectivas futuras, y aún no hemos planteado la fundamental cuestión del lugar teórico que ocupa dicha actividad en el conjunto de los estudios literarios entendido en su más amplio sentido, lo que resulta fundamental no sólo para saber qué negamos, sino también para conocer los límites del *espacio* recuperado. Hora es de entrar en ello.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL COMENTARIO DE TEXTOS Y SU LUGAR EN LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Ni que decir tiene que el comentario de textos viene siendo entendido como la dimensión escolar de la crítica literaria. Veamos algunas afirmaciones y razonamientos en este sentido. Así, Elena Barroso afirma (1988, p. 118): «En gran medida la concreción en el aula de la actividad crítica viene estando íntimamente ligada al comentario de textos». Por su parte, Isabel Paraíso en su libro sobre *El comentario de textos poéticos* (1988, p. 7) comienza señalando precisamente que el comentario de textos literarios es un grado de conocimiento superior a la simple *lectura*: «De hecho, se basa en la lectura como todas las disciplinas literarias: Historia de la Literatura, Crítica literaria y Teoría de la Literatura—, pero la enriquece con otros conocimientos procedentes de estas disciplinas; por eso ofrece un grado de madurez y ponderación de que carece la lectura apresurada [.../...] El Comentario de textos (literarios) —termina diciendo— forma parte, en realidad de la Crítica literaria: Es una técnica que examina y valora un producto literario de breve extensión».

Dado el carácter escolar de tal aproximación a los textos literarios, Carlos Reis (1979, pp. 17 y ss.) comienza reflexionando sobre las dos perspectivas fundamentales de la didáctica literaria: la que encara el fenómeno literario como *objeto de conocimiento* y la que medita sobre él en la condición de pura *manifestación artística*. En el primer caso, lo que más se valora son los componentes de carácter cultural (temas, ideología, sociedad) y por tanto una finalidad fundamentalmente informativa; y en el segundo caso, de finalidad formativa, se parte de la noción de que la lectura crítica se asienta en una actitud de empatía para con el fenómeno literario, lo que hace perder su sentido incluso a

la didáctica de la literatura. Reis propone al respecto una solución de síntesis, por la que el comentario de textos no abdique ni de las contribuciones que puedan provenir de un conocimiento riguroso ni tampoco de aquéllas provenientes de las cualidades de receptividad y sensibilidad del lector, lo que en cualquier caso no quiere decir que el comentario deba ser entendido como lectura inmanente, ya que el texto en cuestión será valorado según la dimensión asumida por el comentario de textos: el texto en relación con la obra integral en que se inserte, el texto y la producción del autor globalmente considerada, el texto y el período que sirve de fondo. Reis señala además que el comentario de textos, dimensión escolar de la crítica literaria, como venimos viendo, puede aspirar a un grado de rigor cuando se asienta en bases teóricas sólidas, normalmente de tipo *textual* (y no *pretextual* o *subtextual*, por ser excesivo para el carácter escolar de esta práctica) y conjuga el análisis y la síntesis, esto es, la descripción de los componentes de incidencia formal y la deducción de sentidos del texto en base a una posición subjetiva.

Pues bien, si se trata de una práctica escolar crítico-literaria en la que se articulan en un todo indisociable una visión de la literatura como objeto de conocimiento y otra como manifestación artística, no podemos dejar de preguntarnos por el lugar que la crítica literaria misma ocupa en el conjunto de las disciplinas literarias. La crítica, como no voy a descubrir yo ahora, no se comprende sin entrar en relación con la historia y la teoría literarias, aunque tal distinción básica del saber literario haya sido objeto de matizaciones que han terminado en un intento de superación de ambigüedades clasificando los estudios literarios por el tipo de acercamiento al objeto. De esta manera, como se sabe, se unificarían las de mayor proximidad a los textos en un grupo, tales como la crítica, y habría que añadir el comentario de textos, ciertas formas de lectura y las tendencias filológicas y hermenéuticas. En un segundo grupo entrarían aquellas aproximaciones en las que se da un primer grado de alejamiento del hecho singular. Un tercer grupo albergaría las tendencias teóricas propiamente dichas que sólo se relacionan virtualmente con los hechos singulares. A pesar de este intento de superación de la tradicional clasificación del saber literario, cabe señalar que la clasificación de las disciplinas literarias debe efectuarse atendiendo al punto de vista, objetos y objetivos de una determinada aproximación a los objetos literarios, más que ser consecuencia de una simple y lineal clasificación por el hecho de aproximarse o no a las obras literarias

particulares. Lo importante no es sólo conocer el grado de proximidad a un objeto literario, sino también cómo es tal aproximación.

A partir de aquí comprendemos que resulta inoportuno confundir, por el hecho de aproximarse a un objeto literario particular, una perspectiva teórico concreta, que establece una *distancia* con respecto a la obra al no aproximarse a ella literariamente, con una perspectiva crítica, esto es, con una perspectiva interpretativa, valorativa, «fascinada por su objeto», etc., cuya función social es distinta en origen a la puramente teórica concreta, esto es, a aquella que pretende construir un saber de orientación objetiva a partir de la determinación de la singularidad de un objeto. En el caso concreto del comentario de textos, su función social es bien distinta de la de una aproximación de vocación científica, aunque eso no le impida utilizar determinado material conceptual y metodológico riguroso que en cualquier caso operará sometido a la lógica global de este discurso radicalmente no científico, como todo el mundo supone. Althusser (*apud* Azpitarte, ed, 1975, p. 13) ha dejado dicho con cierta rotundidad al respecto que la función social de las disciplinas literarias así entendidas «tiene como función dominante no tanto el conocimiento de tal objeto como la definición y el aprendizaje de reglas, de normas y de prácticas destinadas a establecer en los “letrados” relaciones “culturales” entre ellos y esos objetos. Ante todo, saber manejar tales objetos para consumirlos como “conviene” [...] Por su relación particular, las letras o las humanidades dan de esta forma un cierto *saber*: no el saber científico de su objeto ni tampoco un saber sobre el mecanismo de su objeto, sino una cierta erudición necesaria para la familiaridad, un *savoir-faire*, muy precisamente un *saber-como-hacer-para* apreciar-juzgar, para degustar-consumir-utilizar tal objeto».

Expuestos, a grandes rasgos, el «lugar» que ocupa el comentario de textos en el complejo entramado del saber literario y la función social dominante del mismo, en absoluto deben entrañarnos los orígenes escolares de dicho instrumento y su específica función ideológica, incluida su función lingüística utilitaria: Desde 1880, señala Marcos Marín (1977, p. 39), se emplea en Francia la técnica del comentario, con particular incidencia a partir de primeros de este siglo, actividad ésta muy relacionada «con preocupaciones de tipo retórico, intermedias entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura, con una concepción clasicista: el estudio de los autores clásicos, que sirven de modelo, permite corregir el propio estilo, y nos ayuda —termina diciendo Marcos (*ibídem*)— a dominar nuestra lengua como medio de expresión. Se trata del conocido *comentario de autores*, o lectura comentada de los clásicos». De cual-

quier forma se trata de una reacción en contra de los excesos de la historia literaria. «Esta metodología se difundió durante las primeras décadas del siglo XX —dice Paraíso (1988, p. 8)—, por algunos países europeos, especialmente en el ámbito alemán, dentro de la corriente crítica llamada Estilística». A España llegó fundamentalmente, como es de todos conocido, a través del libro de Evaristo Correa y Fernando Lázaro, aunque la preocupación por el comentario existía ya tiempo antes, historia ésta, incluso en su vertiente legislativa, realizada sagazmente por Sánchez Enciso y Francisco Rincón (*ibídem*, pp. 92 y ss.), lo que nos libera de tan doloroso menester.

HACIA UNA ESTRATEGIA DISTINTA

Demostrado lo que todo el mundo sabía, esto es, que el *espacio* sobre el que se ha de operar es un espacio de abierta producción y reproducción ideológica, que difícilmente puede ser disimulado con el barniz de la especialización técnico-filológica, debemos concluir que, si bien dicho *espacio* no sirve para conocer efectivamente la realidad, sí debe servir al menos para reconocerla y reconocerse en ella, lo que resulta absolutamente conveniente para los alumnos. De esta manera la estrategia a seguir frente a los textos literarios, cuyo perfil he delineado antes, persigue la formación integral del alumno, y no sólo su formación literaria, al operar desde lo general a lo particular sobre las diversas formas simbólicas de lo real, entre las que también se encuentran las formas literarias a las que efectivamente se ha de llegar, pero desde las que resulta inoportuno partir. Persigue, por tanto, situar al alumno en la conciencia de los procesos de la construcción de las verdades y no en la suma verdad textual, y consecuentemente en la conciencia de que la literatura no es un supremo bien cultural estético ante el que hay que rendir pleitesía, sino que es una práctica social con dominante ideológica estética y, como tal práctica, memoria y acción históricas, con todas las grandezas, miserias y contradicciones de la vida, de la vida social.

Por otra parte, y no debe ser casualidad, esta fórmula de trabajo desde lo general a lo particular, etc., con clara conciencia de estar operando a partir de lenguajes secundarios, esto es, estructuralmente simbólicos, ha coincidido con el desarrollo de unas nuevas teorías que vienen a enriquecer nuestro conocimiento de los temas, mitos y símbolos,

lo que resulta fundamental para el profesor que pretenda seguir una estrategia en este sentido.

Finalmente, a la hora de disponer la receta del preparado no se olvide que, independientemente de que en un momento dado se articulen unos sucesivos pasos estratégicos concretos, en ningún momento éstos deben ser formulados desde una óptica metódica, esto es, desde una perspectiva que considere la utilización indefinida de métodos u operaciones. Conviene más actuar desde una perspectiva dialéctica, esto es, desde una actitud intelectual praxiológica, con lo que las puertas se mantienen abiertas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZPITARTE, J. R., ed. (1975): *Para una crítica del fetichismo literario*, Madrid, Akal.
- BARROSO VILLAR, E. (1988): «Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles esenciales», *Cauce (Revista de Filología y su Didáctica)*, núm. 11, pp. 107-122.
- BRIOSCHI, F. y GIROLAMO, C. di (con la colaboración de A. Blecua, A. Gargano y C. Vaíllo) (1988): *Introducción al estudio de la literatura*, Barcelona, Ariel.
- COSERÍU, E. (1987): «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria», en *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación del Profesorado, «Actas y Simposios».
- DELBOUILLE, P. (1970): «L'explication de textes: Fonctionnement et fonction», *Langue Française*, núm. 7, pp. 87-97.
- LÁZARO, F. (1973): «Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación», *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, pp. 7-29, 3.ª ed.
- MAINER, J.-C. (1988): *Historia, literatura, sociedad*, Madrid, Instituto de España-Espasa Calpe.
- MARCOS MARÍN, F. (1977): *El comentario lingüístico (Metodología y práctica)*, Madrid, Cátedra.
- PARAÍSO, I. (1988): *El comentario de textos poéticos*, Valladolid, Aceña Editorial-Ediciones Júcar.
- PORRO HERRERA, M.ª J. (1986): *El comentario de textos: problemas metodológicos en EGB y Enseñanzas Medias*, Córdoba, Universidad de Córdoba, I.C.E.
- REIS, C. (1979): *Comentario de textos (Metodología y diccionario de términos)*, Salamanca, Almar.
- REYZÁBAL, M.ª V. (1987): «El comentario y la producción textual», en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación del Profesorado, pp. 373-377.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1987): *Enseñar literatura (certezas e incertidumbres para un cambio)*, Barcelona, Laia.