

TEMAS DE PEDAGOGIA

**SENTIDO Y ALCANCE
DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA
EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

Por
EMILIA DE ZULETA

LAS páginas que siguen no aspiran a formular doctrina original y propia ni agotar una problemática. Reunimos, simplemente, un conjunto de reflexiones dirigidas a un núcleo de profesores jóvenes, con la única autoridad de una experiencia personal vivida intensamente

Queremos manifestar, además, nuestra más expresiva gratitud a los grandes críticos e investigadores cuyo pensamiento nos orientó en nuestra tarea: Croce, T. S. Eliot, Richards, Wellek, Menéndez Pelayo, Menéndez Pidal, Amado Alonso, Dámaso Alonso, Pedro Salinas, Guillermo de Torre, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y muchos otros que no mencionamos expresamente.

I. PLANTEO DEL PROBLEMA

Toda reflexión sobre la enseñanza de la literatura —en cualquiera de los niveles de la educación—, supone un planteo con dos dimensiones diferentes, íntimamente ligadas entre sí. La primera atañe a su transmisión como saber, la cual aparece condicionada por la naturaleza específica de lo literario. La segunda dimensión corresponde a su valor formativo y educativo dentro del proceso general de la educación y en cada nivel particular de dicho proceso.

Con respecto a la primera dimensión, es indudable que la naturaleza de lo literario, su condición de obra de arte creada en el len-

guaje, su compleja integración de forma y contenido, su universal relación con las demás órbitas del arte y del conocimiento, imponen a su transmisión como saber una serie de determinaciones insoslayables, previas a toda metodología.

Con respecto a la segunda dimensión, la de su valor formativo y educativo dentro del proceso de la enseñanza, innumerables factores de orden filosófico, pedagógico, social y aun político, provocan una multiplicación constante de criterios.

En síntesis, la naturaleza misma de lo literario establece una serie de pautas para la enseñanza; por el contrario, no es tan fácil llegar a un acuerdo más o menos unánime sobre el valor, el sentido y el alcance de esta enseñanza. Una y otra dimensión están presentes en toda meditación seria sobre estos temas. Cómo, por qué, para qué se enseña literatura, tales son las preguntas acuciantes que han llegado a constituir una verdadera tradición, no sólo entre los profesores y pedagogos, sino también entre innumerables teorizadores, historiadores, investigadores, críticos y creadores de literatura.

Algunos testimonios.

Dentro del propio ámbito hispánico es posible seleccionar una serie de textos verdaderamente significativos y esclarecedores sobre estos temas.

Hacia fines del siglo XVIII, Melchor Gaspar de Jovellanos, cabal ejemplo de los hombres de la España Ilustrada que intentaron una integración equilibrada entre lo tradicional y lo nuevo, define de este modo la utilidad e importancia de los estudios literarios: *La exactitud del juicio, el fino y delicado discernimiento; en una palabra, el buen gusto que inspira este estudio, es el talento más necesario en el uso de la vida. Lo es, no sólo para hablar y escribir, sino también para oír y leer, y aun me atrevo a decir que para sentir y pensar; porque habéis de saber que el buen gusto es como el tacto de*

Sentido y Alcance de la Enseñanza

*nuestra razón; y a la manera que tocando y palpando los cuerpos nos enteramos de su extensión y figura, de su blandura o dureza, de su aspereza o suavidad, así también tentando o examinando con el criterio del buen gusto nuestros escritos o los ajenos, descubrimos sus bellezas o imperfecciones, y juzgamos rectamente del mérito y valor de cada uno. Y continúa: En fin, perfeccionando nuestras ideas y nuestros sentimientos, nos descubre las gracias y bellezas de la naturaleza y de las artes, nos hace amarlas y saborearnos con ellas, y nos arrebatara sin arbitrio en pos de sus encantos*¹.

Como se ve, inspirado por una preocupación docente, propia de su personalidad y de su momento, Jovellanos insiste en el valor formativo de la literatura dentro de un planteo racionalista y moral. Los estudios literarios desarrollan el buen gusto, o sea la perfección de las ideas y del pensamiento mediante la cual el hombre enriquece su relación con la realidad y desarrolla su capacidad para distinguir y juzgar. Tal es el fin de la enseñanza de la literatura, dentro de un programa de educación intelectual y moral.

A fines del siglo XIX, Marcelino Menéndez Pelayo, fundador de la investigación y de la crítica española moderna, expone sus ideas acerca de cómo se debe enseñar literatura de un modo tal que encierre una definición de *para qué* se la enseña. En efecto, con motivo de su presentación a las oposiciones para la cátedra de Historia crítica de la literatura española, en la Universidad de Madrid (1878), el gran maestro español formula *Un programa para el estudio de la literatura española* y unas notas *Acerca de los méritos de dicho Programa*, donde se establecen claramente las relaciones entre lo histórico y lo estético en el estudio y en la enseñanza de la literatura. Entre otras cosas, dice allí: *No es acertado considerar al autor fuera de su época, pero aún es más dañoso anular su personalidad y convertirle en*

¹ JOVELLANOS, Melchor G. de, *Sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias*. (1797). (*Obras escogidas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1946. t. III. p. 103-104 y 105).

eco, reflejo o espejo de una civilización. Y añade: *La primero que debe hacer el profesor de cosas literarias es inspirar a sus discípulos el amor y la familiaridad con las obras artísticas bellas. Si no ¿para qué sirve su enseñanza?*² En resumen, ha de procurarse un equilibrio entre la historia y la crítica. Aquélla juzgará de la obra situada en su tiempo y lugar, ésta de su carácter como producto original y único de una personalidad creadora. El profesor deberá suscitar este conocimiento de la obra por medio del amor, lo cual no es únicamente un método de penetración, sino una finalidad esencial de la enseñanza: el goce estético de la creación literaria. En los mismos textos agrega Marcelino valiosas indicaciones acerca de la necesidad de conocer la obra total del autor antes de juzgar sobre cada una de ellas. Advierte, asimismo, sobre el peligro de las explicaciones totalizadoras, basadas en la existencia de unidades panteísticas como *estado, genio nacional, índole de la raza*.

Años más tarde, en 1914, Eduardo Gómez de Baquero, *Andrenio*, el famoso crítico de publicaciones periódicas españolas e hispanoamericanas, pronuncia frente a los alumnos de la Escuela Superior del Magisterio de Madrid una conferencia sobre *La enseñanza de la literatura*. No era esporádico este interés de *Andrenio* por los aspectos pedagógicos: había hecho estudios universitarios en letras y su preocupación en este orden se revela patente en muchos artículos suyos, hoy olvidados, debido a este destino efímero de la crítica periódica.

La conferencia de *Andrenio* apunta sólidamente al núcleo esencial, puesto que comienza con una definición precisa del objeto de la enseñanza de la literatura: el hecho literario. El hecho literario es el texto mismo de las obras, dice. A diferencia de los hechos que son los objetos de otras ciencias, permanece viviente y real; lo que cambia es

² MENÉNDEZ PELAYO, M. *Un programa para el estudio de la literatura española. (Estudios de crítica histórica y literaria. O. C. Madrid, C. S. I. C., 1941. t. I, p. 12 y p. 74).*

Sentido y Alcance de la Enseñanza

el medio histórico y el espíritu de la época, por eso, en su trayectoria posterior, a través del tiempo, quedará envuelto en un aura de diferentes glosas e interpretaciones. De ahí que agregue: *Por eso importa tanto tornar al foco objetivo, a los hechos*³.

A continuación propone los instrumentos necesarios: un manual bibliográfico y una serie de buenas antologías Enseñar pocos autores, los más importantes, utilizando la erudición pero teniendo siempre como eje el texto. Encarece, además, la importancia de que el profesor se trace un plan previo y que calcule el tiempo de que dispone para la enseñanza.

Esta preocupación minuciosa por el cómo se debe enseñar, no desvía su atención de los objetivos: la literatura es *...gran instrumento de humanismo, el medio de evitar que a fuerza de ser civilizados, dejemos de ser hombres*⁴.

Más conocido que este texto de Andrenio es la admirable conferencia dictada por Pedro Henríquez Ureña bajo el título de *Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común* (1930). A pesar de ello, conviene transcribir algunos párrafos clarividentes que conservan hoy toda su actualidad: *¿Cómo habremos de enseñar literatura en nuestras escuelas secundarias? Del único modo posible: poniendo al estudiante en contacto con grandes obras. Y sigue: El hábito y el amor a la lectura literaria forman la mejor llave que podamos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. La enseñanza literaria de los colegios, los liceos y de las escuelas normales tiene la obligación de encauzar el gusto de los futuros maestros: debe ponerlos en contacto vivo, ya lo sabemos, con las grandes obras, con la literatura genuina, la que es como planta perfecta, de flor lozana y fruto sazonado, enseñando a conocer en dónde hay exceso y vicio de hojarasca. Pero además el maestro debe vencer el prejuicio de que la*

³ GÓMEZ DE BAQUERO, E. *La enseñanza de la literatura (El renacimiento de la novela española en el siglo XIX*. Madrid, Mundo Latino, 1924. p. 221).

⁴ *Ibid.* p. 242.

buena lectura resulta siempre difícil para el niño y de que sólo puede dársele la deplorable literatura infantil, en cuya fabricación —no hay otro modo de llamarla— se ha suprimido todo jugo y todo vigor ⁵.

En resumen, postula Henríquez Ureña la necesidad de poner a los alumnos en contacto directo con las obras como método fundamental y básico para el aprendizaje. El desarrollo del hábito de la lectura literaria y la formación del gusto figuran entre los objetivos propios de esta enseñanza, mediante la cual se le entrega al niño *la llave de la cultura universal*. El párrafo final alude a un problema desarrollado explícitamente en otra parte del mismo discurso: el maestro debe tener buena orientación literaria, capacidad para distinguir entre literatura genuina y falsa literatura.

Amado Alonso, el ilustre filólogo y crítico, miembro de la comisión ministerial que preparó la reforma de los programas de Literatura y Castellano aprobados en 1936, ha resumido su experiencia en un ensayo admirable que todo profesor debería conocer: *Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina*. En él se contempla la insoslayable relación —tantas veces descuidada—, entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. En efecto, dice: *Los programas de Literatura y Castellano se redactaron buscando para los alumnos el conocimiento directo de la literatura y el aprovechamiento real en su idioma propio* ⁶. Es decir que para Amado Alonso también la enseñanza de la literatura ha de basarse en el conocimiento directo de los textos. En cuanto a las relaciones entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura, ha de recordarse que propone una ordenación cíclica, mediante la cual el alumno inicia su aprendizaje sistemático del idioma en el nivel secundario, junto con su formación literaria.

⁵ HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común*. (1930). (*Obra crítica*. México, F. C. E., 1960. p. 664, 666, 667).

⁶ ALONSO, A. *Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina*. (*La Argentina y la nivelación del idioma*. Buenos Aires, Institución Cultural Española, 1943. p. 88).

Sentido y Alcance, de la Enseñanza

La lengua literaria habrá de dar el modelo acabado y perfecto del habla; la norma surgirá del uso de los grandes escritores. A diferencia de lo que postula una corriente hoy muy vigorosa en nuestras escuelas, Amado Alonso insiste en la importancia de deslindar de modo claro y terminante los dominios de la lengua oral y de la lengua literaria. Si bien es verdad que debe existir una relación fecundante entre ambas, la enseñanza no deberá renunciar a su misión orientadora y jerarquizadora. *Pues lo que, en el mejor caso, aprende el niño en su casa y en la calle es soltura en la lengua oral, y en la escuela ha de aprender lo concerniente a la lengua literaria; y lo ha de aprender no sólo para disfrutar y proseguir la tradición de la lengua literaria como un cultivo aparte de la oral, sino porque la lengua oral que no se siente atraída y tentada de imitación por la especial dignidad y riqueza espiritual de la literaria se deslavaza y envilece* ⁷.

Estos últimos textos de Pedro Enríquez Ureña y de Amado Alonso nos conducen al núcleo esencial de todo planteo sobre lo literario: siempre que el estudio de la literatura ahonda en busca de la raíz más íntima y esencial, nos enfrentamos con lo que se ha llamado la magna cuestión del lenguaje. No se trata simplemente de que el lenguaje sea el instrumento de la literatura, su medio de expresión y su sistema de signos, sino que es su materia misma entrañable y, aunque se lo olvide con frecuencia, sólo existe la literatura hecha en las palabras, realidad previa a toda posible trascendencia. Por eso todo aquel que enseña literatura debería tener presente esta definición de Salinas, la más perfecta que hayamos encontrado, de la verdadera misión del profesor: *Soy profesor de literatura. Entiendo que enseñar literatura es otra cosa que exponer la sucesión histórica y las circunstancias exteriores de las obras literarias: enseñar literatura ha sido siempre para mí, buscar en las palabras de un autor la palpitación.*

⁷ Ibid. p. 106-107.

psíquica que me las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra ⁸.

Sin embargo, que no nos induzca a error ese aparente menosprecio contenido en las palabras de Salinas: él ha sido, entre los grandes críticos españoles, uno de los que mejor ha sabido observar la sucesión histórica y las circunstancias exteriores para la plena recuperación del texto.

Planteo general.

El conjunto de reflexiones que hemos recordado en el presente capítulo —Jovellanos, Menéndez Pelayo, *Andrenio*, Henríquez Ureña, Alonso, Salinas—, representan las diferentes posiciones de sus autores en materia filosófica y literaria, así como variados intereses derivados de su formación y de su orientación profesional. Cabría agregar muchos otros testimonios de parecido o de diferente signo. Sin embargo, dentro de las variaciones posibles nos interesa subrayar una línea constante, un núcleo de coincidencias sobre verdades de validez permanente. Con un criterio abarcador, nos atreveríamos a proponer el siguiente planteo general:

- 1) La enseñanza de la literatura debe apoyarse en la naturaleza específica de lo literario: revelación de un mundo a través de la palabra.
- 2) El punto de partida de esta enseñanza se encuentra en la obra específica y aislada, considerada en su unidad y en su unicidad.
- 3) La ubicación histórica de la obra literaria, es, sin embargo, necesaria para su cabal interpretación y estimación, siempre que no impida el contacto directo con el texto.
- 4) El profesor procurará la creación de hábitos de lectura —de buena lectura—, y el desarrollo de la capacidad de expresión propia.

⁸ SALINAS, P. *Defensa del lenguaje*. (El defensor. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1948. p. 227).

Sentido y Alcance de la Enseñanza

Asimismo tenderá a la formación del sentido estético y lingüístico y del sentido histórico, inseparables de una educación literaria verdaderamente profunda y completa.

II. EL ACCESO A LA OBRA: LA LECTURA

El estudio de las letras tiene un carácter distintivo, único, frente a cualquier otro: quien se inicia en él se apoya en una experiencia anterior, la experiencia de la lectura. El niño se acostumbra a ella desde edad temprana, de modo que la lectura de textos literarios no constituye algo radicalmente distinto, sino más bien la aplicación de una aptitud y un hábito anterior a nuevos objetos, más complejos y exigentes. Cambia, en consecuencia, la intensidad y la profundidad; por eso, es misión del profesor en el nivel secundario, perfeccionar la capacidad de lectura de sus alumnos, en todos sus aspectos.

El primer paso consiste en convertir la lectura en una experiencia consciente, de carácter personal. El alumno debe aprender a leer solo, en plenitud de su personalidad, poniendo en juego su capacidad natural, su madurez psicológica, su educación sentimental y moral, su formación intelectual y estética.

Toda lectura cabal ha de abarcar dos fases. En la primera —la que ha sido definida como *lectura libre* o lectura ingenua—, se recorrerán sucesivamente las etapas de la entrega a lo que se lee y la reflexión sobre lo leído. En la segunda fase se procurará situar el texto como obra de arte objetivada, en su compleja totalidad de contenido, forma e intención.

La experiencia completa, en sus dos fases, exige la relectura: sólo algunos lectores excepcionales, en circunstancias excepcionales y frente a determinadas obras, son capaces de una síntesis de la primera lectura. Lo cierto es que el carácter de la literatura como conocimiento universal y trascendente, con frecuencia repositorio de valores, de símbolos y de mitos, impone la relectura, no sólo como labor de un solo hombre a través de su vida, sino la de muchos hombres, en un

esfuerzo pluriindividual, continuado a través del tiempo. La obra literaria permanece y cambia, crece y se desarrolla en las sucesivas relecturas, a medida que nuestro conocimiento se completa, a medida que nuestro espíritu se perfecciona, a medida que nuestra experiencia se diversifica y profundiza. En este sentido, la enseñanza de la literatura tiene una dimensión moral: leer para ser mejores y ser mejores para leer mejor.

Mucho más podría decirse de la lectura de los textos literarios, la cual no puede quedar librada a la improvisación y a la rutina. Desde la lectura en alta voz, para que el texto se realice plenamente, en la totalidad de sus calidades idiomáticas, fónicas y musicales, hasta las diferencias entre la lectura del verso y de la prosa: en todo ha de ser iniciado sabiamente el alumno, si no se quiere que —como en otros campos de la enseñanza—, quede abandonado al autodidactismo. Por último, no son de ningún modo despreciables —como parecen entenderlo ciertos profesores—, las técnicas nuevas del adiestramiento para una lectura más veloz y más comprensiva.

Dice Salinas: *Doquiera se encuentran hoy día de esos cultos archileídos, que destilan citas y chorrean autoridades sin que por ninguna parte se les note el juicio que la frecuentación de tantos juiciosos debía haberles dado. Y continúa: La solución del gran drama de la lectura, está para mí en la enseñanza de la lectura. En la formación del lector. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una conciencia de lector, personal y libre, que es el único órgano adecuado de selección atinada en el mundo de los libros; y en el otro. Se leen los clásicos, para cada edad el suyo; los mejores libros, señalados no por Fulano o Mengano acorde con su capricho, sino por la tradición culta del mundo, con las variantes propias de cada país. Y se leen delicadamente aclarados, diariamente vividos, en la clase, año tras año, de suerte que el cómo leer se aprende sin saber*

Sentido y Alcance de la Enseñanza

cómo, al igual que el andar o el respirar, por natural ejercicio de la función ⁹.

En síntesis, el paso previo y básico en la enseñanza de la literatura consiste en la enseñanza de la lectura. Sin ella no es posible el acceso a la obra y, por ende, el estudio del hecho literario.

III. EL ESTUDIO DE LA OBRA LITERARIA

El punto de partida para el estudio es, en consecuencia, el conocimiento, a través de la lectura, de la obra específica y aislada. Sin embargo, aun en la lectura ingenua del lector menos avezado, todo texto se multiplica, más allá de sus palabras, en una compleja red de relaciones y de implicancias que se entrecruzan y se proyectan en imprevisibles rumbos. En una lectura crítica este fenómeno se conceptualiza como relación entre el texto y el contexto. ¿Qué es el contexto? En su sentido estricto, el contexto es simplemente el orden o la organización de los diferentes elementos en el todo de la obra. En un sentido amplio, el contexto es el fondo sobre el cual el texto se sitúa, fondo que es preciso esclarecer y develar para que el texto adquiera su sentido pleno. El texto es el centro, a partir del cual se abre una irradiación de ondas concéntricas, desde las resonancias más inmediatas y próximas, hacia un amplio abanico que abarca un riquísimo repertorio de hechos. T. S. Eliot, el gran crítico y poeta inglés, afirma que la tarea crítica consiste en suministrar estos hechos al lector, de un modo gradual e inteligente.

Estos hechos en que se amplía el contexto, pertenecen al contorno histórico y estético en que la obra aparece situada. La época, con su complejo de circunstancias políticas, sociales y económicas; las gran-

⁹ SALINAS. P. *Defensa de la lectura*. (El defensor. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1948. p. 134).

des categorías histórico-culturales ya establecidas y aceptadas; el trasfondo biográfico del autor, de sus contemporáneos y aun de personajes proyectados en la obra, integran el contorno histórico que habrá que considerar. Los movimientos estéticos, las corrientes literarias, las escuelas, grupos, tendencias y generaciones; las diferentes modulaciones individuales con que se reelabora una herencia tradicional, tales son los elementos del contorno estético.

Un ejemplo. Límites del contexto.

Elegimos como ejemplo un texto sumamente conocido. La lectura e interpretación de *El Estudiante de Salamanca*, de Espronceda, puede completarse mediante la consideración de los siguientes hechos del contexto:

A. *Contorno histórico*: Crisis del Antiguo Régimen en España. Pugna entre liberalismo y absolutismo. Lo biográfico: vida de Espronceda, con especial referencia a la simbiosis de literatura y vida, propia de la etapa romántica.

B. *Contorno estético*. El romanticismo. Modulación específica del romanticismo en España. El romanticismo histórico y la rebelión romántica en *El Estudiante de Salamanca*. El romanticismo español y el predominio de ciertos géneros: la leyenda en el romanticismo y en el romanticismo español. Relación con otras leyendas de otros autores. Inserción de esta obra dentro de la producción total del propio Espronceda.

Son estos algunos de los hechos atinentes a la obra; otros muchos pertenecen a la íntima relación de forma y contenido. ¿Cuáles son los límites en la exploración del contexto en la escuela secundaria? Es difícil establecer reglas de validez general. En primer lugar, los elementos aducidos deben ser realmente significativos y pertinentes. Es decir que deben cumplir una función esclarecedora, estrictamente ligada a la obra que se está tratando. En segundo lugar, de-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

ben ser plenamente captados por el alumno en su significación precisa y en su relación con el texto. En tercer lugar, no deberán descuidarse los diferentes planos del contexto, incluidos los que se vinculan con el valor estético de la obra y con la intención del autor. Finalmente, la consideración del contexto no debe ser nunca un factor de oscuridad o de confusión; ante todo, debe salvarse la obra, situada en su fondo, como centro de un sistema que destaca su plena unidad y unicidad.

A poco que reflexionemos, es fácil advertir cuáles son los principales errores que se cometen en el examen del contexto en la escuela secundaria. Dejamos de lado el caso límite que consiste en desplazar del centro de la enseñanza de la literatura su objeto propio, o sea el hecho literario configurado en el texto, para sustituirlo por una farragosa e inorgánica acumulación de elementos que pertenecen al contorno.

Menos notorios, pero igualmente importantes, son otros errores como el que consiste en el exceso de referencias a una experiencia anterior del alumno, ya se trate de experiencias de vida o bien del conocimiento de otras artes, como la pintura, la arquitectura, la música y el cine. En el primer caso, se llega a verdaderas transferencias afectivas y a lo que llama Richards la *falacia patética y el espantoso peligro del sentimentalismo*, o sea la sustitución de la experiencia literaria por las propias emociones y sentimientos. En el segundo caso, mediante un recurso cómodo y fácil, sobre la base de aparentes coincidencias, se superponen y confunden objetos de muy diferente naturaleza, que se valen de medios expresivos diferentes y a los cuales corresponde analizar y juzgar con un lenguaje crítico también diferente. Habrá que tener en cuenta esto en los llamados *programas de correlación de materias afines*, de gran valor didáctico siempre que señalen debidamente las diferencias.

La enseñanza de la literatura, si aspira a cumplir cabalmente su función informativa y formativa, ha de tener en cuenta principios que

surgen, como dijimos, de su propia naturaleza. La obra literaria es algo distinto, frente a cualquier otro objeto, incluso cada obra dentro de la producción de un mismo autor; no en vano se ha hablado del *segundo yo* del escritor, o sea el yo diferente que escribe cada obra. El conocimiento de la obra debe ir acompañado del goce de lo específicamente literario que sólo de un modo aproximativo puede compararse con la estimación de valores estéticos realizados en otras artes.

En este orden es también misión del profesor el desarrollo de la comprensión y del gusto frente a obras de distintas épocas y distintas corrientes. Si bien hay un juego de permanencia y de transitoriedad en el gusto literario, el alumno debe ser inteligentemente guiado para estimar lo que hay de permanente en la obra literaria lograda y para observar la evolución, desde el gusto de la época hasta el gusto actual. El profesor procurará despojarse de sus preconcepciones críticas y de sus preferencias personales para situar cada obra y cada autor a la luz más favorable. Siempre la experiencia literaria es, en última instancia, individual, y el alumno debe ser provisto de los mejores elementos y de las mejores actitudes para que aquélla resulte exitosa. La historia literaria está llena de revalorizaciones de autores individuales y aun de épocas enteras: deberían recordarlo aquellos profesores que, por ejemplo, ridiculizan o menosprecian en clase a los autores neoclásicos o románticos. Con frecuencia, detrás de estas actitudes se ocultan flagrantes anacronismos: se juzgan con criterios actuales obras del pasado, o bien se proyectan sobre el pasado conceptos, valores o sentimientos de hoy.

También debe observarse el sentido de la fluencia histórica. Suele afirmarse peyorativamente que en nuestras escuelas se enseña historia de la literatura. En efecto, tal es, *en parte*, el sentido de los programas, y está bien que así sea. El estudio y valoración de la obra es incompleto si no se la considera situada en un proceso temporal cuya captación es uno de los valores formativos de esta enseñanza. Además, la sucesión e integración de lo tradicional y de lo nuevo, en los

Sentido y Alcance de la Enseñanza

múltiples planos de la creación literaria, incluida la lengua, es un fenómeno sumamente significativo en sí mismo y con grandes posibilidades didácticas, que justifica esta simbiosis del enfoque histórico con el enfoque crítico, en cualquiera de los niveles de la enseñanza de la literatura. Hasta cierto punto, en este nivel preciso de la escuela secundaria es cuando resulta más necesaria esta tarea de dejar debidamente fijado el sentido de una fluencia en lo literario y en lo lingüístico.

El análisis de la obra.

Logrado el acceso a la obra a través de la lectura *inteligentemente dirigida* y vivificada por las necesarias referencias al contexto, llega el momento de penetrar más hondamente en su organización como sistema.

Doble movimiento: aproximación a la obra en la lectura; alejamiento para contemplarla objetivada en su estructura de situación y relaciones; luego, nueva aproximación consciente y reflexiva para penetrar mejor sus secretos. En esta última etapa, el profesor pone en juego las reservas más profundas de su información profesional. ¿Cómo analizar? ¿Cuáles son los pasos del análisis? ¿Cuáles son los elementos de la obra? Tales las preguntas, cuya respuesta se busca primero en los tratados generales de teoría literaria que, partiendo de la naturaleza global de la obra, deslindan los diferentes planos que la integran. En algunos casos, el profesor tiene la fortuna de encontrar además algún esquema metodológico suficientemente comprensivo, formulado con inteligencia (*El análisis literario* de Raúl Castagnino).

En general, parecería que un buen esquema debe ser amplio, orgánico, objetivo; que debe guiar en la tarea descriptiva e incitar y sugerir en la tarea crítica. El creciente avance de la teoría literaria hacia una real delimitación de su objeto, libre de preconceptos, favorece un constante perfeccionamiento en esta tarea de agotar los diferentes planos y elementos que integran la obra.

Ante todo, conviene que el análisis tenga en cuenta *la categoría literaria* a que pertenece la obra. De su misma naturaleza —dramática, épica, lírica—, surgen las grandes articulaciones que habrá que considerar previamente.

De inmediato habrá que adentrarse en *la estructura o composición* desde el plano más exterior hacia el plano interno: primero, la división en partes y capítulos, actos, escenas, cantos, etc. y su sentido y relaciones. Según el género de que se trate, surgirán de inmediato aspectos más pormenorizados, tales como paralelismos, simetrías, contraposiciones, elementos recurrentes, etc. Un examen más hondo permitirá apreciar el movimiento, el ritmo con sus factores excitantes y retardantes, con sus momentos de aceleración, intensificación y culminación.

A continuación podrá explorarse *la relación misma de forma y contenido*. En el caso de la narrativa, este aspecto tiene una importancia sustancial: el punto de vista del narrador, los hechos y la trama, el espacio y el tiempo, los personajes. En cada caso, múltiples cuestiones conexas de técnica y procedimiento ensanchan el campo del análisis: naturaleza, función, extensión, y ensamble de las descripciones y del diálogo dentro de la narración; procedimientos para la caracterización de los personajes (tipificación, individualización, etc.). Estos aspectos son también de importancia capital en el análisis de las obras dramáticas, aunque varíe su función. En el caso de la lírica, la búsqueda se inclinará más decididamente aún hacia la elaboración del contenido. La renovación de temas tradicionales, la insistencia en determinados temas, el diferente tratamiento de un mismo tema, interesan mucho más que el tema mismo.

Otro sistema de relaciones corresponde al *plano de la intención del autor*. Aquí exploraremos diferentes aspectos: relación básica entre el creador y su mundo; tono, sentimiento e intención o efecto que quiere lograr. El nivel de la intención puede ser del máximo interés y permite aquilatar si el escritor ha sabido conservar el equilibrio

Sentido y Alcance de la Enseñanza

entre la propia ley de la obra y su voluntad de servir al conocimiento del hombre, de manifestar una experiencia o de difundir doctrina, tesis o mensaje. Lo psicológico, lo histórico, lo social y aun lo político, de modo directo o por vía alegórica, simbólica o mítica, pueden dominar en diferente —y riesgoso— grado en el orbe de la creación literaria.

En todo momento estará presente *el plano de la expresión*; sin embargo, el análisis particular de las formas constituye un aspecto inexcusable del estudio de la obra. Desde los recursos retóricos hasta el estilo y la lengua, todo contribuye a iluminar el sistema expresivo de la obra y del autor.

Esta enumeración de planos y aspectos del análisis no agota, de ningún modo, la multiplicidad de perspectivas posibles. Tampoco tendremos aquí ninguna guía o esquema determinado, puesto que existe una bibliografía considerable al respecto. Preferimos señalar, más bien, cuáles son los problemas que plantea el uso de estos esquemas o guías para el análisis.

El primer peligro que advertimos consiste en acentuar la falsa dicotomía fondo-forma. Fondo y forma, o contenido y forma, son inseparables en la obra literaria. La obra no existe sino en su forma, estructura y expresión verbal. El contenido presupone la forma, la contiene —según se ha dicho—, como un embrión que alcanzará desarrollo cabal en la obra realizada. No es posible, pues, un análisis que los separe como planos independientes o que, todavía más, descuide uno u otro rostro de ese organismo unitario. El análisis podrá distinguir elementos, pero siempre que tenga en cuenta su mutuo condicionamiento y su inextricable unidad.

El segundo peligro que amenaza en la sujeción demasiado estricta a un esquema de análisis, es la dificultad de la síntesis. Deslindados y examinados los diferentes elementos, muchas veces resulta extremadamente difícil —sobre todo en el rígido margen de las clases escolares—, recomponer la imagen cabal de la obra. Otro peligro, aún

más frecuente y palpable, consiste en la mecanización de la tarea. El lector se aproxima a la obra con un cuadro previo dentro del cual espera encajillar cada una de las partes. Suele así ocurrir que, muchas veces inconscientemente, se violenta la obra para que encaje en el cuadro. Por lo demás, cada una de las partes y elementos así encuadrados aparecen con parejo relieve e importancia, a diferencia de lo que ocurre en la obra única y viviente, en la cual suele imponerse una faceta, un plano, con decisiva significación.

Los peligros enunciados acechan por igual al alumno y al profesor, pero son mucho más reales y amenazantes cuando el esquema o guía de análisis es manejado directamente por el alumno. El alumno que se acerca al texto con un esquema previo raramente puede salvar la actitud ingenua y libre que es la condición imprescindible de una lectura verdadera.

Todo parece indicar que el esquema es bueno como memorandum del profesor. No para que éste lo aplique en todos sus puntos, en una cacería con sendas, obstáculos y señales previstas que casi seguramente dejará escapar la presa, sino más bien para recordar y sugerir nuevas vías de aproximación. En esta tarea será necesario que el profesor evite el llamado *monismo crítico*, o sea la sujeción a un único método. Deberá recordar, además, que cada obra tiene su propia ley configuradora y que es necesario captarla antes de analizar, explicar y juzgar. En consecuencia, ninguna obra deberá ser estimada con criterios ajenos a su propia ley formativa y creadora o ajenos a su naturaleza y tradición literaria.

Para el alumno la etapa del análisis deberá abrirse con una segunda lectura, *bien hecha*, en procura del rasgo significativo que permita comprender y captar el sentido general de la obra; sólo a partir de allí podrán ser individualizados y examinados otros rasgos: aquellos que permitan ahondar en la interpretación. Habrá que adiestrarlo para que se sitúe frente a la obra con plena conciencia de que se trata de un organismo viviente, complejo, con sus órganos y fun-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

ciones, y no de una mera suma de partes y elementos. Deberá saber, en consecuencia, que se trata de captar una totalidad, estructurada sobre determinados rasgos dominantes, y no de hacer el reconocimiento y el recuento de datos especificados de antemano. En todos los casos deberá lograrse el goce estético, que es esencial en la experiencia literaria. Este goce es intransferible e incommunicable; sólo puede ser incitado.

IV. LAS CONDICIONES DEL PROFESOR

De todo lo anterior se deduce que la tarea del profesor de literatura es extremadamente compleja y delicada. Debe transmitir un inmenso contenido, puesto que en cada una de sus menores parcelas se encierra un mundo. Es, además, una tarea de enorme trascendencia intelectual y moral, puesto que a través de ella se fija la posesión del instrumento de la lengua, se forma el gusto y la sensibilidad para los valores. Menéndez Pelayo y Menéndez Pidal han subrayado particularmente la importancia que tienen estos estudios en la formación del carácter nacional y de una conciencia solidaria.

Sin duda, la primera condición del profesor de literatura —como la de otros profesores—, es tener un gran amor a su materia, un gran fervor para comunicar lo que sabe y una conciencia clara de los objetivos y límites de su labor. La lectura de textos literarios deberá ser un hábito natural y gozoso en él, y no una labor profesional, sujeta a horario y al límite del cielo lectivo.

Entre las condiciones específicas, que dependen de la naturaleza del hecho literario, señalaremos primero la objetividad y el equilibrio. La carga de sentimientos, emociones, ideas, de experiencias humanas en general, que contiene la literatura, exigen esa objetividad y equilibrio, madurez y tino para interpretar y transmitir con un gran respeto hacia la personalidad del alumno.

Naturalmente, deberá poseer sensibilidad para los valores estéticos e idiomáticos y una cultura general considerable que le permita

establecer las relaciones necesarias con otros ámbitos. Procurará estar al día en la lectura de la bibliografía crítica y frecuentará sistemáticamente los textos, a fin de completar su conocimiento de los autores. Es aconsejable, asimismo, un plan orgánico de relecturas, centrado en las grandes obras. Esta tarea de la lectura es de las más fecundas y a través de ella se opera un verdadero *milagro de la multiplicación de los libros*, puesto que éstos crecen y se enriquecen a medida que se perfecciona la experiencia del lector.

Como bien se sabe, no en todos los casos reúne el profesor de literatura estas condiciones: lo esencial es que tenga conciencia de sus limitaciones y de la necesidad de perfeccionarse. El primer perfeccionamiento es un perfeccionamiento natural y consiste en la madurez que da la vida y la experiencia. Pero hay también un perfeccionamiento voluntario, del orden moral y psíquico, más necesario para él que para los profesores de otras especialidades. Ya señalamos que a medida que se enriquece la vida espiritual, se enriquece y perfecciona la experiencia literaria.

En cuanto al perfeccionamiento intelectual, pensamos que constituye una tarea prácticamente inacabable, pero que es posible organizarla y metodizarla con beneficios inmediatos y visibles. Libros como *La vida intelectual*, de Sertillanges o *El trabajo intelectual*, de Guittou, contienen orientaciones generales e indicaciones precisas al respecto.

Existen, además, manuales prácticos, con indicaciones pormenorizadas sobre el uso de bibliotecas, consulta de bibliografía, catalogación y clasificación del material. Los libros de Alexander y Burke, *Métodos de investigación*, y de F. L. Whitney, *Elementos de investigación*, son particularmente útiles en esta tarea. Ante todo, este trabajo deberá estar presidido por el principio de la funcionalidad. Toda lectura de bibliografía, toda consulta, todo trabajo de fichado, deberá realizarse en función de un objetivo determinado; de otro modo sobrevendrá la acumulación y el desborde de materiales que produ-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

ce el desaliento del investigador inexperto. Siempre se comenzará con un plan previo, provisorio y perfectible, pero que refleje sucintamente el propósito e intención de la búsqueda. Es imprescindible también elaborar un esquema del tiempo que permitirá la distribución racional del trabajo, entre la labor de investigación y las necesidades de la enseñanza.

Los instrumentos básicos del profesor.

Los instrumentos básicos del profesor, son, á nuestro juicio, su *fichero personal* y su *esquema del tiempo*. En el primero se registra el trabajo anterior y se conserva el esfuerzo presente; el esquema del tiempo encuadra y orienta su labor futura.

En un plano inmediato hay que situar el uso asiduo e inteligente de las fuentes generales de referencia, diccionarios, bibliografías, historias generales de la literatura. En orden progresivo, debemos tener en cuenta a continuación los estudios de teoría literaria que suministran conceptos generales: *Teoría literaria*, de R. Wellek y A. Warren e *Interpretación y análisis de la obra literaria*, de W. Kayser, por ejemplo. Existen, asimismo, estudios generales de carácter sintético, de suma utilidad en algunos temas: *La poesía*, de Pfeiffer; *Qué es la prosa*, de E. Anderson Imbert; *Qué es la novela*, de M. Baquero Goyanes. En muchos casos, estos trabajos —y muchos otros que figuran en bibliografías de fácil acceso—, orientan en aspectos metodológicos e incluso suministran inteligentes esquemas para el análisis.

Aún más fecundo resulta observar cómo han leído e interpretado las obras literarias los grandes críticos: Amado Alonso, en *Poesía y estilo de Pablo Neruda*; Dámaso Alonso, en *Poesía española*; E. Anderson Imbert, en *El arte de la prosa en Juan Montalvo*; María Rosa Lida de Malkiel, en *La originalidad artística de La Celestina*.

Otros elementos de manejo imprescindible son unos buenos manuales de gramática y de versificación.

Textos y programas.

Ahora nos enfrentamos con dos temas sumamente controvertidos. Los libros de texto y los programas oficiales son el blanco constante de las críticas, y de la denigración, por parte de los profesores secundarios.

Con respecto al primer punto, el de los libros de texto, consideramos que su uso es imprescindible y que puede resultar realmente valioso si el alumno es guiado y orientado en su manejo, si se corrigen los errores de información y de interpretación —que no suelen ser muy abundantes—, y si se vigila su gradual aprovechamiento.

Recientemente leíamos que los libros de texto eran un mal necesario *hasta que se produzca la necesaria reforma de las estructuras*. Nunca hemos entendido muy bien qué quiere decir este resobado latiguillo, aplicado de modo universal, pero en este caso nuestra estupefacción fue enorme. ¿Se quería decir con ello que deberían crearse bibliotecas donde estuvieran *simultáneamente* a disposición de miles de alumnos, ejemplares suficientes de los cientos de textos completos que figuran en los programas, más las fuentes críticas correspondientes? ¿Se quería aludir a una reforma de las estructuras mentales que permitiera a los adolescentes en formación leer, interpretar y sintetizar con provecho esa inmensa selva bibliográfica? Más bien creemos que el autor de esa frase, aludía a la necesidad de evitar la rutina de una enseñanza esquemática, superficial y memorística. En este caso, estamos de acuerdo en que hay que hacer algo, pero pensamos que aquella afirmación es demasiado terminante, abstracta y desprovista de matices. Creemos, además, que el libro de texto puede ser la base para ese trabajo de completar y de profundizar: el texto, sabiamente iluminado por el profesor. Su carácter panorámico puede servir de punto de partida para cualquier explicación, permite la experiencia individual de la fijación y del repaso fuera de las horas de clase y sirve para ejercitar el espíritu crítico, puesto que no es necesario asimilarlo y recordarlo todo, como ocurre con los apuntes revisados y sintetizados por el

Sentido y Alcance de la Enseñanza

profesor. El comentario del texto en clase, corrigiendo sus deficiencias y completando sus lagunas, suele ser uno de los escasos ejercicios de libertad intelectual que se le permiten al alumno en el nivel secundario.

Algo semejante ocurre con los programas oficiales. Tampoco compartimos la crítica denigratoria que engloba por igual a todos ellos. Creemos, sí, que son perfectibles y que el profesor debe someterlos a su propia interpretación, a fin de restituirles coherencia y sentido. En el caso concreto de los programas actuales de literatura, pensamos que subrayando las grandes constantes en el proceso literario, el ritmo de sucesión de escuelas y movimientos, se lograría rescatarlos de su frondosidad. Sobre esas bases, se articulará luego el examen de las diferencias individuales, en el proceso mismo de la enseñanza, cuando se integra la lectura de los textos mismos con las referencias al contexto. No es necesario estudiar con la misma intensidad todos los autores mencionados en el programa: sólo los más significativos, con sus obras más importantes, se destacarán sobre la trama de autores y de obras secundarias.

En esta tarea, el profesor no corre el riesgo de desorientarse si organiza su estudio, lo más exhaustivo posible, sobre la base de buenos textos, en ediciones críticas, y de algunos manuales y bibliografías de nivel superior: la *Historia de la literatura española*, de Angel del Río (con su Antología) y la *Historia de la literatura hispanoamericana* de Enrique Anderson Imbert (con la Antología de Anderson Imbert-Florit), y el *Manual de Bibliografía de la Literatura Española*, de José Simón Díaz.

Los españoles en la literatura, de Ramón Menéndez Pidal y *Las corrientes literarias en la América Hispánica*, de Pedro Henríquez Ureña, suministrarán claves interpretativas de valor inapreciable.

V. ACTUALIZACION DE CONTENIDOS

No pretendemos ofrecer una bibliografía exhaustiva que siga minuciosamente los programas oficiales que se aplican en nuestro país.

Nos limitaremos a señalar algunos problemas fundamentales que se presentan en su desarrollo, y alguna bibliografía reciente con nuevos aportes.

En el caso de la *literatura española medieval*, afortunadamente poseemos un libro extraordinario, concebido como síntesis de toda la problemática de aquella etapa, con una bibliografía crítica funcional y actualizada: *Introducción a la literatura medieval española*, de Francisco López Estrada (1952).

A nuestro juicio, el profesor deberá fijar su atención en la actualización de contenidos en dos aspectos fundamentales. El primero corresponde al enfoque histórico-literario, que debe tener ahora en cuenta el concepto de literatura como expresión de una *vividura* o convivencia de tres razas y tres creencias diferentes, expuesto por Américo Castro, sobre todo a partir de su libro *España en su historia* (1948), (luego, *La realidad histórica de España*, 1954, 1962). En el segundo aspecto, el de los conceptos literarios, se asiste hoy a la plena confirmación de las doctrinas sobre la tradicionalidad, de Ramón Menéndez Pidal. En el caso de la épica, interesa sobre todo, *La Chanson de Roland y el neotradicionalismo*, (1959). Lo mismo ocurre con el nacimiento de la lírica, cuyo origen tradicional, anticipado por Menéndez Pidal, ha sido probado con el descubrimiento de las *jaryas*. La primitiva lírica hispana y los orígenes de las literaturas románicas, en *España y su historia*, de Menéndez Pidal; *Cancioncillas de amigo mozárabes*, en *Primavera temprana de la literatura europea*, de Dámaso Alonso (1961). Este mismo concepto de tradicionalidad puede servir de base unitaria de interpretación para manifestaciones literarias variadas de esa misma etapa.

Sobre el siglo XV, el profesor encontrará otros aportes bibliográficos sustanciales, que le permitirán resolver en síntesis clara algunos puntos no siempre tratados satisfactoriamente en los libros de texto: *Jorge Manrique o tradición y originalidad*, de Pedro Salinas, 1947; *La obra literaria del Marqués de Santillana*, de Rafael Lapesa,

Sentido y Alcance de la Enseñanza

1957; *La originalidad artística de La Celestina*, de María Rosa Lida de Malkiel, 1962.

Al abordar la *época clásica* también habrá que incorporar la doctrina de Castro como un elemento más de interpretación, ya que si la *vividura* se inicia en la Edad Media, culmina en el siglo XVI, momento en que se manifiesta la singularidad de España, nacida de esa convivencia.

Para el estudio de la mística española, el profesor utilizará preferentemente la bibliografía que procura restituir ese sector tan importante a su legítimo puesto, dentro de la literatura española. Quereamos decir con ello que la consideración del pensamiento religioso deberá completarse con el examen de los aspectos expresivos. Los libros de Dámaso Alonso, *La poesía de San Juan de la Cruz* (1952) y de H. Hatzfeld, *Estudios literarios sobre mística española* (1955) aparte de su valioso contenido, pueden ser sumamente orientadores al respecto. En el caso particular de Fray Luis de León, Dámaso Alonso en *Notas sobre Fray Luis de León y la poesía renacentista* (1944) y en otros trabajos posteriores, ha señalado una faceta casi inexplorada: Fray Luis no es un poeta místico, a la manera de Santa Teresa o San Juan de la Cruz; su poesía no es armoniosa y serena, sino que revela dolor y nostalgia del orden. *El pensamiento filosófico de Fray Luis de León*, de Alain Guy, precedido por una *Introducción al estudio de Fray Luis de León*, de Pedro Sainz Rodríguez (1960), es otra obra de consulta imprescindible.

También en el caso de la picaresca conviene rectificar ligeramente el enfoque habitual. La bibliografía más conocida examina este tipo de literatura como testimonio de una realidad o como vehículo de una intención moral y religiosa. Eugenio Asencio ha recordado recientemente —*Itinerario del entremés*—, que mucho de lo que se creyó representación fiel de la sociedad española de la época, pertenece a un repositorio común de tradiciones folklóricas europeas. Parece, pues, prudente completar esos aspectos de la conexión de la picaresca

con la moral y con las costumbres, con el examen de su condición específica de creación literaria. Gonzalo Sobejano en su ensayo *De la intención y valor del Guzmán de Alfarache*, ha señalado un rumbo posible: estudio simultáneo de la estructura narrativa y de los elementos de crítica moral y social.

También en el estudio del Quijote se ha insistido demasiado en su carácter representativo de la realidad española y en lo que puede llamarse una crítica *metafísica*: crítica de ideas y valores. Indudablemente con ello se atendía a los aspectos más llamativos de la obra cervantina; sin embargo, se descuidaba casi totalmente su definición como creación literaria. Menéndez Pidal, en *Un aspecto en la elaboración del Quijote* (1957); G. Díaz-Plaja en *La técnica narrativa de Cervantes* (1952); V. Gaos en *El Quijote, aproximaciones* (1948), ofrecen un modo de lograr un conocimiento verdaderamente cabal. También se ha ahondado mejor en la ubicación de Cervantes dentro de los movimientos estéticos de su tiempo: H. Hatzfeld, en sus *Estudios sobre el barroco* (1964), sitúa al ilustre escritor dentro de las correspondientes coordenadas estéticas y subraya la condición de síntesis del realismo cervantino.

También en el estudio del teatro ha dominado la mirada hacia la realidad representada y hacia el trasfondo de ideas, más que a la forma y a la expresión. El mencionado libro de Eugenio Asencio, *Itinerario del extremés* (1965), contiene rectificaciones fundamentales en este sentido. *Estudios sobre el teatro español*, de Joaquín Casaldueiro (1962), tiende también a un examen más sujeto a la relación entre contenido y forma, que permite compensar mejor esa tendencia hacia una crítica *metafísica*.

El barroco es uno de los períodos mejor estudiados en los últimos años. Aparte del citado libro de Hatzfeld, *Estudios sobre el barroco*, contiene precisiones importantes el trabajo de Menéndez Pidal, *Culturanos y conceptistas*. La masa de bibliografía sobre estos temas es muy abundante. Dámaso Alonso ha fijado magistralmente el sentido del

Sentido y Alcance de la Enseñanza

estudio de Góngora: en primer término, examen de su singularidad expresiva; en segundo término, las técnicas literarias, pero sin perder de vista el orden general. Sus libros, *Estudios y ensayos gongorinos* (1955) y *Góngora y el Polifemo* (1961), constituyen la base fundamental para la indagación de estos temas.

También en el estudio de la *literatura del siglo XVIII* el profesor habrá de rectificar algunos conceptos muy difundidos. Ante todo, la investigación literaria reciente parece demostrar que esa época no puede ser explicada con el mero rótulo de *afrancesamiento*: más bien cabe hablar de una época de síntesis de influencias europeas y de tradición española, patente en el teatro de Moratín y en la *Poética* de Luzán. En segundo lugar, debe precaverse el profesor de la tentación de facilidad que consiste en rechazar la literatura de ese siglo por el empobrecimiento de la lírica y de la novela. En tal actitud obra un prejuicio de la crítica romántica que sobrevalora estos géneros literarios. Hay que respetar las preferencias de los autores de la época y juzgarlos por lo que quisieron hacer, en las zonas más logradas: literatura de intención didáctica (Jovellanos, Cadalso) y teatro (Moratín, Ramón de la Cruz).

Con respecto al *siglo XIX* habrá que incorporar un nuevo enfoque del *romanticismo*, bien representado en los libros de M. H. Abrams, *El espejo y la lámpara* (1962), y de R. Wellek, *Historia de la crítica moderna*, (1962).

En estas obras se destaca la originalidad y la amplitud doctrinaria del romanticismo inglés y alemán, frente al romanticismo francés. De aquéllos proviene la idea fundamental del romanticismo: la literatura como expresión. Esto permite admitir la presencia de las distintas voces y comprender que el romanticismo no es una escuela, sino un movimiento cuyas raíces arrancan desde mediados del siglo XVIII, se extienden hasta muy avanzado el siglo XIX y perviven en muchas manifestaciones del arte y de la literatura de nuestro tiempo. El fundamento filosófico del romanticismo, examinado en estos libros, permite llegar a explicaciones más hondas y satisfactorias.

La narrativa del *realismo* español ha originado una bibliografía abundante y seria en los últimos años. *Galdós novelista moderno*, de Ricardo Gullón (1960), abre el camino para una revisión de afirmaciones simplistas que se han hecho sobre el gran escritor, y resulta muy incitante para el examen de sus procedimientos y recursos. Los últimos libros de José F. Montesinos, *Introducción a una historia de la novela en España* (1955), *Costumbrismo y novela* (1960), *Valera o la ficción libre* (1957), *Pereda o la novela idilio* (1961), agregan nuevas perspectivas para la consideración de un vasto sector de la narrativa de esa etapa. Las relaciones entre verismo y preocupación moral dentro de la tradición narrativa hispánica, representa un punto de vista sumamente sugestivo que habrá que tener en cuenta en adelante.

En el período de fin de siglo hay otros puntos que han sido sometidos a revisión en los últimos años. El primero se refiere a la ubicación de Bécquer, cuya poética desarrolla hasta sus últimas consecuencias las aspiraciones del romanticismo y lo define, en consecuencia, como precursor del simbolismo —y por ende, del modernismo—, en España. *Estudios sobre poesía española contemporánea*, de Luis Cernuda (1957); *Gustavo A. Bécquer. Vida y poesía*, de P. J. Díaz (1955). En los escritos teóricos de Campoamor también se ha descubierto una nueva dirección, especialmente en lo que se refiere a la relación entre poesía e ideas y entre lenguaje escrito y lenguaje hablado (Cernuda, en el libro antes citado y *La poética de Campoamor*, de V. Gaos, 1955).

Dentro de la literatura del presente siglo, el *Modernismo* ha sido objeto de varios estudios, en ocasiones polémicos y controvertidos. A través de ellos se define un nuevo concepto: el modernismo no puede reducirse a su veta parnasiana, sino que debe considerarse también la veta simbolista. (*Direcciones del modernismo*, de Ricardo Gullón; 1964). Con este criterio se incorporan a la falange modernista muchos escritores —y esto es lo más importante— se ahonda y perfecciona la in-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

terpretación de la obra, tan compleja y polifacética, de las máximas figuras, Ramón del Valle-Inclán y Rubén Darío.

Literatura hispanoamericana.

La actualización de contenidos en la literatura hispanoamericana resulta más dificultosa, puesto que el ámbito abarcado es mucho mayor. Existen, sin embargo, obras generales excelentes, como la citada *Historia de la literatura hispanoamericana* de Enrique Anderson Imbert y *La gran literatura iberoamericana* de Arturo Torres-Río seco. En cuanto a la literatura argentina, el profesor deberá incorporar a su fichero las monografías que integran la *Historia de la literatura argentina*, dirigida por Rafael Alberto Arrieta y editada por Peuser (1958-1960). Como toda obra colectiva, su valor es desperejo, pero incluye trabajos importantes como *José Hernández*, de A. Battistessa; *La literatura colonial* e *Introducción a la poesía gauchesca*, de J. Caillet-Bois; *La poesía de la generación del Ochenta* y *El modernismo*, de R. A. Arrieta y *El cuento*, de L. E. Soto.

Han aparecido, asimismo, excelentes antologías: la ya citada *Literatura hispanoamericana*, de Enrique Anderson Imbert y Eugenio Florit (1960), complemento de la *Historia* del primero de ellos; la *Antología de la poesía hispanoamericana*, de Julio Caillet-Bois (1958); la *Historia y Antología del cuento y la novela en Hispanoamérica*, de Angel Flores (1959); y, finalmente, la reimpresión (1962) de la famosa *Antología de la poesía española e hispanoamericana*, de Federico de Onís. No se cuenta, por el contrario, con un manual bibliográfico práctico, amplio y manejable como el mencionado de J. S. Díaz o el de Homero Serís. En parte cumple esa función la *Bibliografía general de la literatura hispanoamericana*, de Julio Leguizamón, y hay que recurrir, además, a bibliografías parciales incluidas en las historias de la literatura o a trabajos bibliográficos sobre puntos específicos. En el caso de la literatura argentina se cuenta con una *Contri-*

bución a la bibliografía de la literatura argentina, de H. J. Becco (1959-1960), y las bibliografías generales y especiales que publica el Fondo Nacional de las Artes.

Otro género de problemas surgen del programa como tal. Se pretende abarcar la literatura hispanoamericana y, con particular atención, la literatura argentina. La articulación de estos dos aspectos dentro del programa, la exclusión o la inclusión de nombres, no resulta siempre clara y bien fundamentada.

Marcelino Menéndez Pelayo ya había dicho que lo más original de la poesía americana es, en primer lugar, la poesía descriptiva, y en segundo lugar, la poesía política. Este hecho tiene, sin duda, su origen en que la literatura americana de la época independiente nació estrechamente ligada a la empresa nacional y a la acción política, tanto por doctrina romántica que une vida y literatura, como por imperio de las circunstancias. Esto ha producido sus efectos: predominan en el programa oficial los autores y las obras que reflejan esa tendencia *comprometida*, y es lógico que así sea porque ello responde a la importancia real que tuvieron. En el siglo XX esa relación literatura-vida se mantiene y habrá de traducirse en un predominio de la literatura de testimonio sobre la literatura de ficción. Sin embargo, no puede desconocerse la presencia de otras corrientes de lirismo puro o de invención creadora, sobre todo en la poesía y en la novela.

Es decir que, a primera vista, el programa oficial parece necesitado de una urgente revisión, sin embargo la tarea ofrece tales dificultades, que no creemos que deba ser acometida sin un estudio previo realmente serio y meditado. El profesor procurará, por lo tanto, salvar esas deficiencias del programa por todos los medios a su alcance. Uno, sería reducir al mínimo el tratamiento de las figuras cuyo único mérito consiste en haberse dedicado al tema civil y político, en beneficio de las que han elaborado dichos temas con calidad literaria verdadera. Incluso, dentro de un grupo de autores de este tipo, es posible elegir sólo los más significativos sin riesgo grave para la estima-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

ción del proceso total. Estas reducciones deben ser compensadas con la lectura comentada de poemas y de fragmentos de prosa que ilustren sobre tendencias y autores que no figuran en el programa oficial.

¿Cuáles son los criterios generales que permiten comprender este programa? En primer lugar, habrá que tener presente la citada definición de Menéndez Pelayo que, pese a las aclaraciones anteriores, permite situarse en una perspectiva correcta para el juicio y la interpretación. El segundo principio interpretativo es el de la unidad y variedad de la literatura hispanoamericana. Esto quiere decir que no deberá ser estudiada en compartimientos estancos, como literaturas diferentes, sino como una manifestación común, de una herencia espiritual común que va adquiriendo acentos y colores diferenciados, a medida que estos países avanzan en su vida independiente. (*Unidad y diversidad de las letras hispánicas*, en *Letras de América*, de Enrique Díez-Canedo (1944); *Claves de la literatura hispanoamericana*, de Guillermo de Torre, (1959).

Comentaremos ahora ciertos puntos del programa que han recibido nuevos aportes bibliográficos o cuyo tratamiento exige ciertas rectificaciones. En el campo de la literatura colonial, a la bibliografía corriente ha venido a sumarse *La literatura colonial*, artículo de J. Callet-Bois incluido en la Historia editada por Peuser. Para Sor Juana Inés de la Cruz resultará útil el manejo de la edición de sus obras hecha por Alfonso Méndez Plancarte (Fondo de Cultura Económica, 1951-1957). *La literatura de la Independencia Hispanoamericana* ha sido estudiada por Emilio Carilla (1964). La poesía de Andrés Bello figura en un tomo de sus Obras Completas, editadas por el Ministerio de Educación de Venezuela, con un prólogo excelente de F. Paz Castillo.

Al abordar el romanticismo convendrá rectificar los conceptos generales, en el mismo sentido que hemos indicado al referirnos a la literatura española, sin perder de vista que ahora se nos impone la

consideración de un trasfondo cultural y literario diferente y de otros factores diferenciales. *El romanticismo en la América Hispánica*, de Emilio Carilla (1958) es un trabajo de amplios alcances y abundante información.

Desde un enfoque lateral pero de gran importancia, Angel Rosenblat se ha ocupado de un aspecto que estuvo muy presente en los autores de la época: *Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua* (1961). También escribió Rosenblat otro estudio sumamente interesante: *Lengua y cultura de Hispanoamérica* (1962).

El estudio de Esteban Echeverría exigirá el manejo de la edición de *La cautiva y El matadero*, hecha por A. Battistessa y publicada por Peuser (1958). La conocida edición del *Facundo* de Sarmiento, hecha por Alberto Palcos ha sido reeditada en 1962 (Ediciones Culturales Argentinas), lo cual no exime del uso de la edición de Raúl Moglia (1955).

En el estudio de Sarmiento se ha atendido mucho a sus ideas, pero poco a sus condiciones de escritor: conviene intensificar el examen de este aspecto, a fin de restituir su imagen cabal de gran prosista. *Lengua y estilo en Sarmiento*, de Emilio Carilla (1964); y los artículos *El estilo de Sarmiento*, de Ana María Barrenechea y *Sarmiento escritor* de José María Monner Sans, publicados en un volumen colectivo, *Sarmiento*, editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1963), pueden ser la base para la reorientación de este estudio.

Para el estudio de *María* de Jorge Isaacs se cuenta hoy con una buena edición (Fondo de Cultura Económica), hecha por Enrique Anderson Imbert (1951) y cuyo prólogo puede verse además en su libro *Estudios sobre escritores de América* (1954).

También en el examen de la obra de Carlos Guido Spano habrá que poner énfasis en un aspecto poco tratado: sus relaciones con la estética modernista.

Sentido y Alcance de la Enseñanza

La literatura gauchesca puede ser presentada en facetas más atrayentes que las habituales si el profesor suma a la bibliografía clásica (Tiscornia, Leumann, etc.), algunos de los puntos de vista sostenidos por Ezequiel Martínez Estrada, en *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*, (1948) por Jorge Luis Borges en *El Martín Fierro* (1953) y por A. J. Pérez Amuchástegui en *Mentalidades Argentinas* (1965).

El arte de la prosa en Juan Montalvo, de Enrique Anderson Imbert, (1948), es un libro ejemplar por su método crítico, que puede ser utilizado con provecho para una presentación cabal del gran prolista ecuatoriano.

La figura de Mansilla ha sido admirablemente trazada en *Vida de Lucio Mansilla*, por Enrique Popolizio (1954). *Una excursión a los indios ranqueles*, cuya lectura puede ser encarada en la edición del Fondo de Cultura Económica con un buen prólogo de J. Caillet-Bois, es una obra poco aprovechada en la escuela secundaria, a pesar de que hay en ella muchos planos que podrían despertar la atención del adolescente.

El modernismo hispanoamericano habrá de ser tratado por el profesor teniendo en cuenta la renovación de la bibliografía que hemos señalado al comentar el programa de literatura española. La obra clásica *Breve historia del modernismo*, de Max Henríquez Ureña, ha sido ampliada en la nueva edición de 1962.

La figura humana y política de José Martí —como la de Sarmiento— ha absorbido la atención, de modo que no suele tratarse su obra con la debida profundidad. Entre la bibliografía existente, puede representar una ayuda en este sentido la lectura de *Martí escritor*, de Andrés Iduarte (1945) y del más nuevo *Indagaciones martianas*, de Manuel Pedro González (1961).

Al estudiar la obra de Rubén Darío se ha insistido demasiado en lo que suele llamarse su veta parnasiana, tanto en la temática como en la retórica. Para lograr una imagen completa habrá que atender

también a su veta simbolista, a su poesía de sugestión, de misterio, que se interroga sobre el sentido general de la vida del hombre y su inserción en el universo. El profesor cuenta para orientarse en esta revisión con tres trabajos clásicos, que también son modelos para la tarea crítica: la introducción de Anderson Imbert a las poesías de Darío (F. C. E.), también en su libro *Crítica interna; Rubén Darío y su creación poética*, de Arturo Marasso (1934); y *La poesía de Rubén Darío*, de Pedro Salinas (1948).

El conocimiento de Lugones exige la lectura de los libros *Lugones escritor*, de J. C. Ghiano (1955) y *Leopoldo Lugones*, de Guillermo Ara (1961). Sobre Enrique Larreta ha escrito Amado Alonso un estudio ejemplar: *Ensayo sobre la novela histórica. El modernismo en La gloria de don Ramiro* (1942).

Los temas de teatro argentino del programa oficial no han sido objeto de estudios de especial relieve, aunque han aparecido nuevas ediciones y algunas monografías que reúnen datos de interés.

En el caso de la literatura argentina habrá que advertir acerca de un problema nuevo, representado por una corriente de crítica seudociológica y psicológica que chapotea todos los temas sin el menor rigor científico. Desde las explicaciones freudianas hasta los esquemas que todo lo reducen a determinaciones socio-económicas, las fórmulas más gruesas descuidan el examen de la obra como tal y violentan la historia literaria. Uno de los ejemplos extremos de esta corriente consiste en explicar la obra de Ricardo Güiraldes desde sus frustraciones y complejos de *hijo de estanciero*, sin tener en cuenta en absoluto sus conexiones con el modernismo y el vanguardismo; la creación de personajes, de una lengua y de un estilo.

El otro gran problema es más hondo y consiste en el desconocimiento de la literatura hispanoamericana. Hay pocos buenos especialistas en el nivel de los estudios superiores y eso influye en el panorama general. La falta de bibliografía accesible también es otro factor negativo. El profesor, en consecuencia, deberá afrontar paciente-

Sentido y Alcance de la Enseñanza

mente, con planes a largo plazo, la tarea de su formación general. La consulta de los grandes panoramas y la lectura gradual de las obras literarias correspondientes es un esfuerzo de muchos años, pero inexcusable para todo el que quiera adquirir la visión general que se traduce en seguridad y capacidad de síntesis, las aptitudes específicas para la enseñanza en el nivel secundario.

Ante todo habrá que frecuentar la *Historia de la poesía hispanoamericana* de Marcelino Menéndez Pelayo, que en muchos de sus capítulos conserva toda su vigencia. Además de la citada *Historia* de Anderson Imbert y de la *Historia de la literatura americana en lengua española*, de Robert Bazin (1958), otros estudios de importancia pueden ayudarlo en esta tarea. Mencionaremos únicamente *Escritores representativos de América*, de Luis Alberto Sánchez, y el *Índice crítico de la literatura hispanoamericana*, I. Ensayo. (1954); II. *Novela*. (1959), de Alberto Zum Felde.

VI. REFLEXION FINAL

Resulta fácil comprobar, tras estas reflexiones, que el proceso educativo exige una permanente formación del profesor, simultánea a la formación del alumno. Parafraseando a Menéndez Pelayo, quien afirmaba que el que termina una obra extensa es maestro del que la comenzó, diremos que el profesor maduro podría ser maestro de sí mismo si volviera al comienzo de su carrera. Entre uno y otro punto se cumple un largo camino, lento, lleno de dificultades, pero también lleno de incitaciones.

Dos tentaciones principales acechan en el estudio de las letras. La primera, la tentación de la facilidad con sus diversas manifestaciones: superficialidad, descuido, apuro. Nada menos consecuente para formación del profesor de literatura que el apuro. Por la naturaleza de los hechos que maneja, es necesaria la maduración, la decantación, la relectura y, simultáneamente, el perfeccionamiento y el desarrollo cabal de las propias aptitudes y de la experiencia de vida.

La segunda es la tentación de la pedantería, con sus secuelas, la falsa erudición y el experimentalismo hueco que busca el cambio por el cambio mismo. Detrás de esta pedantería se halla, sin duda, la deformación profesional específica del profesor: el orgullo. Según Russell Kirk, dice Belloc que las excentricidades de los profesores, sus rarezas en la manera de andar, su estrabismo, su chocante modo de gesticular y de hablar, son una maldición que les cae encima como un castigo por su terrible pecado de orgullo.

El poder del maestro sobre su discípulo, su capacidad para asombrarlo, para dominarlo, para formarlo, es sin duda la fuente de ese orgullo. En el caso del profesor de literatura, la materia misma que manejamos, con su universalidad y su riqueza y su hondura inagotable, hace esa tentación más fuerte. En el momento de la clase, cuando mostramos nuestros tesoros, hasta nosotros mismos nos asombramos de las maravillas que la luz nos revela.

Sin embargo, este poder inmenso que descubrimos en nosotros no debiera inducirnos a presunción: la conciencia de ser albaceas de esos tesoros debería despertar nuestro espíritu de humildad y de reverencia. Estas virtudes, humildad y reverencia, tan necesarias en todas las obras humanas, son imprescindibles para estudiar y enseñar literatura.