

HACIA EL COMENTARIO DE TEXTO COMO ESTRATEGIA COMUNICATIVA: PROYECCIÓN DOCENTE

JESÚS MANUEL CORRIENTE CORDERO *
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Se ofrece con este trabajo una incursión en diversos aspectos - tanto de la inserción teórica en la comunicación literaria, como de la práctica en sí- que parece imprescindible tener en cuenta para la operación del Comentario de Textos escolar. Asimismo, se formula, para abordarlo de una manera más unificadora y totalizante, un planteamiento metodológico en forma abierta, sobre la base de ensayos experimentales. Esta propuesta se inscribe dentro de un enfoque netamente comunicativo y receptivo de la obra literaria.

PALABRAS CLAVE

Análisis textual, modelos abiertos, Teoría de la Recepción; comunicación literaria.

ABSTRACT

This work offers an introduction in some aspects that seem to be essential for the Text Commentary at school regarding both to its insertion in literary communication and its own practise. We present an open metodologic planning in order to get an more unifying view of the practise itself.

KEY WORDS

Textual analysis. open models, receptional Theory, literary communication.

* Agregado de Instituto de Bachillerato. Miembro del Grupo de investigación "Lingüística y Literatura aplicadas a la enseñanza" y Colaborador Honorario del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías integradas.

RESUME

Dans ce travail nous présentons sous divers aspects une étude de l'insertion théorique dans la communication littéraire ainsi que de la pratique elle-même, ce qui nous paraît indispensable pour le commentaire scolaire. Egalement, nous formulons pour l'approcher d'une façon plus complète, un exposé méthodologique basé sur des essais expérimentaux. Cette recherche s'insère dans une approche nettement communicative et réceptive de l'oeuvre littéraire.

MOTS CLES

Analyse textuelle, modèles ouvertes, Théorie de la Reception, communication littéraire.

INTRODUCCIÓN

Jorge Urrutia recoge la siguiente conversación entre un profesor francés y su alumno de ocho años:

- ¿Sabes quién era Carlomagno?
- Es un hombre... con bigote.
- ¿Lo has visto?
- Está en mi libro de historia.
- Él no está en el libro de historia; es una imagen. ¿Crees que él está verdaderamente en el libro de historia?
- Está con su espada, detrás de él está todo lleno de muertos, hay un buen señor a caballo.
- En tu libro de historia, ¿está Carlomagno o su imagen?
- Es Carlomagno.
- ¿No es su retrato?
- Es su retrato... es él.
- Carlomagno ha muerto, no está en tu libro.
- Si está¹.

Sirvan estas líneas iniciales para tener presente algo que en ocasiones, por muy sabido que sea, es fuente de confusión: que la imagen analítica de la cosa no es *la cosa*, y que nadie puede pretender la identificación de ambas, por perfecta que la mencionada imagen sea. Partiendo de eso, las presentes líneas no son, pues, más que una incursión en aspectos -tanto de la inserción teórica en la comunicación literaria, como de la práctica en sí- que parece imprescindible tener en cuenta para la operación del Comentario de Textos escolar. Asimismo, se formula, para abor-

1. URRUTIA, Jorge: *Sistemas de Comunicación*. Sevilla, Alfar, 1990.

darlo de una manera más unificadora y totalizante, un planteamiento metodológico en forma abierta. El modelo fue concebido y ensayado por quien esto escribe en las clases de Literatura de Segundo de Bachillerato que impartió en el Instituto de Bachillerato "Isidro de Arcenegui y Carmona" de Marchena (Sevilla)². Ciertamente, esta propuesta se inscribe dentro de un enfoque netamente comunicativo y receptivo de la obra literaria. Sin negar, por supuesto, su historicidad, resulta insostenible desde esta perspectiva reducirlo todo a un esclarecimiento no ya histórico, sino puramente biográfico: por muy esclarecedores que sean esos datos (¿lo son siempre?), tras su conocimiento sigue virgen el campo de la experiencia estética del texto, la cual dista de limitarse a ser solamente una pura biografía en clave.

No estará, quizá, de más recordar grosso modo que:

a) en la teoría de la Recepción Literaria (fundamentalmente en la orientación hermenéutica) se plantea como lugar muy importante de la experiencia estética el *enfrentamiento (dialéctico) del "Horizonte de Expectativa" (Jauss³) inicial del lector con la nueva obra*. Este horizonte viene compuesto por variados materiales procedentes de nuestra experiencia anterior (en este sentido, término próximo a lo que Lyotard denominará "Enciclopedia"⁴). Esta nueva obra, precisamente en razón de su novedad, contradice una parte variable⁵ de los planteamientos del ya citado horizonte, enfrentamiento cuyo resultado se incorpora a un nuevo horizonte de expectativa, fruto del mencionado enfrentamiento.

b) el concepto de plurisignificatividad de la obra literaria (sostenido en numerosas teorías de la Literatura, con más o menos restricción) está en la base del fenómeno del no agotamiento de la obra en su primera lectura, bien entendido que este concepto tampoco implica una anarquía en tales interpretaciones.

De la unión de estos dos elementos cabe aventurar que el conocimiento de una mayor o menor parte de los mecanismos de funcionamiento del texto estético no ha de empobrecer sucesivas experiencias del mismo.

2. El mencionado curso presenta, a efectos de este ensayo, las ventajas inherentes a la coincidencia de: a) Una cierta madurez evolutiva en los alumnos -recién superado o a punto de superarse el "estadio de las operaciones formales" (Piaget); b) La separación metodológica de la asignatura "Lengua Española", lo que permite otorgar un papel preponderante a la competencia estética receptiva, sin ir al cincuenta por ciento con las facultades de análisis lingüístico y similares; c) La obligatoriedad de la asignatura para todo el alumnado, lo que reúne una muestra muy diversa en cuanto a intereses y aptitudes concretas de los alumnos.

En la próxima entrega, si cuenta con el *placet* del Consejo de Redacción, suministraré una detallada lista de ejemplos y de puestas en práctica del sistema.

3. JAUSS, H.R.: *Experiencia estética y Hermenéutica Literaria*. Madrid, Taurus, 1986.

4. LYOTARD, J.F.: *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra, 1984.

5. Sería imposible que fuera la totalidad, porque ello nos conduciría a la obra ininteligible. La obra, pues, se mueve en un campo de inteligibilidad que va desde la total comprensión y nula novedad a la total incompreensión y absoluta novedad. Cfr. MOLES, A.: *Théorie de l'information et perception esthétique*.

La conclusión más evidente de este planteamiento es que no cabe culpar al Comentario de Textos per se de provocar el desinterés o la decepción del alumno por el texto. La vieja metáfora de la disección de la mariposa es válida para la Poética del XIX. Hoy deberíamos hablar, mejor, de una ecografía o una tomografía: no podemos creer que los registros resultantes *son* el cuerpo analizado, pero sí nos hacen comprender cómo vive ese cuerpo. En realidad, esta cuestión resulta parecidísima a la del niño que se encontraba a Carlomagno en su libro. El talento del fisiólogo habrá de intervenir, de la misma manera que el del profesor, en la introducción de los resultados del análisis en un modelo global de comprensión de lo analizado. De hecho, lo que sí podríamos deducir es que una correcta ejecución de una operación de análisis e interpretación textual puede convertirse ya desde los primeros momentos del aprendizaje de la Literatura en el adolescente en un camino para la explicitación -ya sabemos que incompleta y pobre, y quizás equivocada (¿?), pero vinculante- de la experiencia estética.

Habría que dejar claro, en principio, que el término "Comentario de textos literarios" engloba realidades distintas con una cierta base común, el antedicho proceso de análisis e interpretación textual. Razones de índole comercial, como profesores de reconocido prestigio en la Teoría de la Literatura han expuesto⁶, no son ajenas a la ampliación de nivel académico de métodos de Comentario de Texto. Es el caso típico de métodos pensados para el Bachillerato que tratan de darse como adecuados para la Universidad, o viceversa. Incluso se descarga la responsabilidad en el lector, al pedirle que haga las salvedades o adiciones necesarias. Y suele ocurrir en modelos de escasa optatividad, en los que la operación se centra en el seguimiento de un itinerario muy concreto. Es poco lógico pretender que una sucesión concreta de pasos va a dar buen resultado de la misma forma en un alumno de 7º de E.G.B. que comenta un capítulo de *Platero y yo* que en un estudiante de 5º de Filología que lo analiza para las clases de "Literatura Española Contemporánea". Incluso ese mismo universitario en ningún modo va a poder aplicar el mismo método, paso a paso, para el comentario de una serranilla de Santillana y "Cita triste de Charlot" de Alberti. Los esquemas cerrados de comentario resultan incapaces de crecer y no permiten entender al alumno por qué a los críticos "les salen bien" sus análisis y él no logra alcanzar, en multitud de casos, la aceptabilidad escolar.

Por todo lo dicho hasta ahora, en el desarrollo de la metodología, y en su exposición de los textos, debería quedar clara para todo profesor la separación metodológica que debe existir entre tres niveles previos a la construcción de una interpretación global del texto en clase:

a) lo que el profesor debe haber analizado para su conocimiento particular como prefiguración de lo que explica, o sea, fijación de organizadores previos de las explicaciones e instrucciones necesarias, importancia relativa de los elementos, e incluso orden y características concretos de las sucesivas operaciones, como pueden ser la elección de la terminología y el mayor o menor énfasis en los diversos aspectos. En resumidas cuentas, un bagaje que le permita ir

6. Jorge Urrutia en el curso "Los estudios literarios", organizado por el Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Granada en Abril de 1989.

encaminando a los alumnos hacia el descubrimiento del texto permitiendo en lo posible que sus conocimientos, rudimentarios, les basten en buena medida para una interpretación básica correcta.

b) los elementos de análisis que ha de utilizar en las comunicaciones de "experiencia global del texto"⁷ a sus alumnos, es decir, aquellos elementos que el profesor utilizará en la motivación, o los fenómenos que, aunque ya tratados por la Teoría y Crítica literarias, son excesivamente complejos para los alumnos y conviene plantearles como cuestiones impresivas (así, la base común resultante de un análisis componencial de semillas)⁸.

c) los aspectos de análisis de que debe hacer conscientes a sus alumnos.

Los párrafos que siguen a continuación establecen las líneas maestras de un posible desarrollo de esta tercera cuestión, que es lógicamente en la que debe intervenir el comentario de textos escolar. Una segunda parte abordará justificaciones, conexiones estructuradoras y apoyos necesarios para el desarrollo del método.

7. Que esta instancia de comunicación es necesaria ya lo expuse en mi intervención: "Hacia una enseñanza integrada de los fenómenos estéticos: aportaciones sobre literatura", dentro del III Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica:

"Acerquémonos al texto artístico. Al haber establecido que sólo nos es posible comprender habiendo comprendido anteriormente, tenemos al sujeto ante un círculo de comprensiones, un "horizonte interno literario de expectativa" cuya "existencia al margen de la experiencia lectora", dirá Vázquez Medel al analizar este concepto de Jauss, "es tan sólo una virtualidad". La única posibilidad fuera de un relativismo paralizante consiste en la asunción de un a priori comprensivo, desde el que sea posible acceder al interior de ese círculo o más bien espiral de sucesivas comprensiones y reformulaciones de la instancia intermediaria. Como modelo valorativo hacia ese fin podremos considerar al canon, siguiéndolo, como hasta ahora, a Vázquez Medel en su razonamiento.

Establecido que es necesaria la existencia de un canon que el lector reelabora, cabe plantearse qué posibilidades tenemos de propiciar la adquisición de ese canon inicial, junto con sus propias reglas de expansión, en el conjunto de los neolectores (entendiendo siempre la lectura aquí como la operación de semiosis estética literaria receptiva).

Da la impresión, en muchas ocasiones (y recojo aquí el parecer del Dr. D. Antonio Chicharro Chamoro en su lección del Curso La enseñanza de los Textos Literarios impartido a principios de este año en esta misma Universidad), de que la labor docente más habitual es presentar textos estéticos con un valor dado a priori desde la instancia dotada de canon interpretante -el profesor-. Esta actitud, superada cualquier fiebre aplicatoria de marbetes de "democrático", sí que pudiera presentar el inconveniente de que el "salto en el vacío hacia el canon" -inevitable, por otra parte- se alarga especialmente. Asimismo, es innegable que choca con una desoladora realidad: el discurso literario no es el hoy día dominante en la cultura de masas y su estética, y menos entre la juvenil, lo que aumenta el número de barreras interpuestas. La insistencia, la buena voluntad y el entusiasmo personal contagiado es lo que ayudan a superar estas dificultades. Piénsese si no, cómo ha podido atribuírsele ente el alumnado la etiqueta de "fácil" a un poeta como Antonio Machado, con el que la lectura frívola acaba en un desvaído paisajista".

8. A modo de ejemplo rápido, consideremos el análisis del soneto XXIII garcilasiano. El análisis componencial está en la base del comentario del aspecto léxico en la interpretación de Stanton, con la posterior interpretación vertebradora. Ningún profesor, sin embargo, va a explicar a sus alumnos de cursos elementales las coincidencias y oposiciones de semas que ahí se dan. Pero sí que se ha explicado este soneto, en abundantes ocasiones, como el enfrentamiento entre "el mundo de la rosa" y "el mundo de la azucena". Cfr. STANTON, E. F.: "En tanto que de rosa y azucena..." en RICO, F., dir.: *Historia y crítica de la Literatura Española*, tomo II, Barcelona, Crítica, 1980.

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL COMENTARIO DE TEXTOS.

Planteamiento Inicial

Para el desarrollo del método de Comentario que estamos planteando, se sugiere primero un leve repaso de los planteamientos generales sobre la obra literaria que deben haber sido vistos a principio de curso, según los programas hoy vigentes. Resulta esencial, desde luego, el concepto de literatura como operación comunicativa para un desarrollo coherente, y, por tanto, el de lectura como una operación de semiosis estética receptiva⁹. En este *clima de descubrimiento de estrategias* podremos introducirnos con el uso de actividades de motivación.

Estas pueden referirse a la búsqueda de pertinencias¹⁰ en el propio dominio comunicativo de la clase. Determinados gestos, movimientos, usos, indumentarias o comportamientos en general, que fuera del aula no aportan información ninguna, se convierten en elementos esenciales de la relación interpersonal en clase. Conscienciar en esto, que puede extenderse a lenguajes como la moda (¿acaso no existen prendas "obligatorias" para identificar a las llamadas "tribus urbanas", que nada quieren decir aisladas en otras indumentarias?) a los alumnos supone un primer paso en el desarrollo de su sensibilidad para con los signos, es decir, por implicación, su capacidad de comentario.

En esa línea, podrían resultar muy aprovechables ciertas partes de los denominados "talleres literarios" de los profesores RINCÓN y SÁNCHEZ ENCISO¹¹, cuyo carácter motivador cuando son correctamente aplicados es innegable. No podemos, sin embargo, compartir en modo alguno las pretensiones de construcción de obras completas como la puerta para la comprensión de textos literarios, ya que "la suplantación del papel del autor en los "talleres literarios" sólo nos conduce nuevamente a la necesidad de adquirir un canon desde apriorismos idénticamente lejanos, puesto que la diferencia entre apreciar determinado componente por la contemplación o el ensayo no va a alterar el hecho de la recepción. Señalados por Gloria García Rivera, en su Tesis Doctoral recientemente leída en Sevilla, sus beneficios como instancia motivadora, ella misma da cuenta del riesgo que supone la apología del espontaneísmo que aportan. Tanto ella

9. Cfr. VÁZQUEZ MEDEL, M.A.: "La semiosis en los textos literarios" en *Discurso*, nº 1, Sevilla, Asociación Andaluza de Semiótica, 1987.

10. La centralidad del fenómeno de la pertinencia es tal en la teoría y crítica literarias desde el estructuralismo que en algunos autores supone el centro de la comunicación estética: así, Jean Cohen en *Estructura del lenguaje poético*, Madrid, Gredos, 1970, establece que la pertinencia está presente tanto en la frase poética como en la prosaica, aunque en distinto mundo (el connotativo y el denotativo, entendidos de un modo amplio), frente a la absurda, que carece de pertinencia alguna. La conclusión más evidente es que la pertinencia acaba por convertirse en el principio unificador del sentido poético más apto, sobre todo en un contexto didáctico, en el que el docente se enfrenta a alumnos que buscan explicaciones globales y carecen del suficiente manejo del recurso a la tradición. Cfr. VÁZQUEZ MEDEL, M.A.: *Historia y Crítica de la reflexión estilística*. Sevilla, Alfar, 1987.

11. RINCÓN, Francisco y Juan SÁNCHEZ ENCISO: *El alfar de poesía*, Barcelona, Teide, 1986.

como Elena Barroso¹², en resumidas cuentas, advierten de lo arriesgado de que olviden el carácter de modelización secundaria de la Literatura¹³.

Asimismo, y a modo de ejemplo, las actividades planteadas para abordar el problema del simbolismo fónico resultan difícilmente sostenibles tras los planteamientos de Bousoño¹⁴ sobre el tema. Y si no fuere ello suficiente, recordaremos el tan traído y llevado problema del color de las vocales, que ofreció tan hermosos como discordantes poemas en la literatura finisecular¹⁵. Lo que sí consideramos muy factible es la práctica con determinadas estrategias de fácil construcción, para profundizar en el mecanismo de su microestructura, nunca en el intento de transformarlas en productos estéticos "terminados". Así, y a modo de ejemplo, propondríamos invitar a los alumnos a la formación de sinestesias que les ayuden a establecer vínculos entre realidades heterogéneas, de modo que avancen frente al aparente absurdo de la interconexión entre realidades de diferente campo sensorial.

Primera aproximación

Los fenómenos y figuras planteados a lo largo de estas líneas deben haber sido ya conocidos teóricamente y reconocidos aisladamente en textos literarios, con el exclusivo fin de que ni alumno ni profesor vayan a "perdersé" en la pura identificación de los mismos. La misión del Comentario no es más que la de considerar su interrelación como el factor dinamizante y estructurador de la comprensión del texto.

A) Lectura

La primera operación debe ser la de la lectura primera, sobre cuyas características ya se ha hablado hasta la saciedad (aclaración de términos con el diccionario, entonación correcta por otro lado...). Una variante de importancia es la que plantea Isabel PARAÍSO¹⁶ al recordarnos la necesidad de una **lectura estética**, netamente diferenciada de la necesaria, y complementaria, lectura literal. El único problema es que nuestra autora no vuelve a acordarse de ella en todo el método. Infinitamente más coherente resulta el planteamiento de BOUSOÑO cuando nos muestra la lectura del texto literario en sí como el descubrimiento de la negación de su literalidad y la necesidad de reelaboración de nuestra comprensión para tratar de aproximarnos a él¹⁷. Es un punto este de enorme importancia, porque el reconocimiento de la no-literalidad del texto ante el

12. BARROSO VILLAR, M^a Elena: "Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales" en *Cauce*, n^o 11, Sevilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías integradas, 1988.

13. CORRIENTE, cit.

14. BOUSOÑO, Carlos: *Teoría de la Expresión Poética*. Madrid, Gredos, 1976.

15. Cfr. PAULUS, *La función simbólica y el lenguaje*, Barcelona, Herder, y URRUTIA, cit.

16. PARAÍSO, Isabel: *El Comentario de textos poético*. Gijón, Júcar, 1988.

17. Vid. su comentario en AMORÓS, Andrés, coord.: *El Comentario de textos*. Madrid, Castalia, 1973. La estúpida incompreensión a la que ha sido sometida su obra ha hecho descubrir, en muchos casos tarde, la enorme actualidad y perspicacia de sus planteamientos.

que nos encontramos es el primer paso en el camino hacia la comprensión estética. Teóricos de la Recepción de la relevancia de Iser¹⁸ centran la percepción estética en la confrontación del lector con un texto que le hace cambiar continuamente de expectativa. Precisamente por esto es por lo que nos parece de la máxima importancia llevar lo más posible a la práctica el concepto de la semiosis receptiva literaria como un proceso esencialmente comunicativo e interactivo, es decir, como un juego en el que el lector va a obtener resultados según el horizonte de expectativa que posea¹⁹, horizonte del que, insistimos, forma parte del bagaje de conocimientos y el uso que de ellos sea capaz de hacer al enfrentarse con el texto.

B) Análisis

Para abordar esta fase, conviene comenzar por el trabajo de grupo. La razón resulta evidente: dado que poseen un instrumento metodológico todavía débil, con gran dificultad y mucho trabajo van a poder penetrar en cualquier de los aspectos por separado, en una tarea que les parece, en su comienzo, casi faraónica. Con el trabajo en clase por grupos, ocupado cada grupo en uno de los aspectos del texto, los estamos induciendo a una visión microscópica de las unidades del texto. Asimismo, los alumnos van a poder profundizar más en los distintos niveles de análisis. El trabajo de distintos aspectos, rotando según comentarios, hará que el grupo al completo repase los conocimientos que va necesitando y se muestren entre sí rasgos cuya totalidad no habría descubierto ninguno de sus componentes solo. Obviamente, resulta importantísimo establecer una correcta dinámica de trabajo que permita que en la clase de todos los grupos roten con frecuencia su tipo de tarea y que dentro de cada grupo todos los componentes trabajen. Esta "exhaustividad" (a los alumnos les puede parecer así su tarea, y no es malo que pierdan el complejo de inferioridad frente al texto) resultará una experiencia gratificante por la facilidad de un análisis profundo aun con un instrumento rudimentario. Con esto, el profesor adopta en buena medida un papel de animador al descubrimiento del mecanismo del texto por parte del alumno, sin que ello signifique un espontaneísmo estéril. Su papel es ir planteando problemas o aportando pistas elementales a los distintos grupos.

Es necesario plantearles que el comentario es una operación de desmontaje-reconocimiento-montaje, por lo que deberán tender a la posterior construcción de un todo. Es curioso que numerosos métodos de comentario, entre ellos el ya citado de PARAÍSO, que se presenta como universitario (¿y "universal"?), toman para la redacción un esquema rígido de organización de los niveles, sorteando como se puede las interrelaciones entre los distintos fenómenos. Esto mismo, sin embargo, *es lo único que no se hace en los comentarios de crítica e interpretación literarias de prestigio* que se imprimen o se explican: se parte de los más peregrinos ejes (un

18. ISER, W.: *El acto de leer*. Madrid, Taurus, 1987.

19. En este punto del razonamiento, una vez reconocida la naturaleza de la Literatura como *medio*, sería posible integrarla en un modelo ecológico que acogiera a todos los medios de comunicación. La consecuencia metodológica y didáctica de la práctica de esta perspectiva sería la ruptura de la separación escuela-vida en cuanto a objeto de estudio.

caso de intertextualidad, un modo de construcción de la estrofa, etc...), porque resultan ser una importante clave interpretativa del texto. Y si no fuera éste argumento suficiente, ¿por qué cada preceptista plantea un orden siempre distinto al de los demás?

Ninguno aporta ninguna razón, y sí tenemos la contraria en comentarios como los de Dámaso Alonso y otros partidarios de la Estilística para demostrar la solidaridad entre los distintos planos de la obra, solidaridad evidente *de manera distinta* según la obra. El único argumento posible es que esta simultaneidad de planos puestos en relación provocaría desconcierto en el alumno. Pero dicho inconveniente no es tal si hacemos evidente como técnica de trabajo para los alumnos las fases que anteriormente hemos mencionado de desmontaje-reconocimiento-montaje.

Para realizar este modelo analítico que proponemos, pueden distribuirse las fichas que más abajo describimos y que *solamente suponen un recordatorio de elementos que deben tener en cuenta en su análisis*. Ellos mismo comenzarán a mostrar su extrañeza -lo hicieron durante la experiencia del método, no sin su poco de inofensiva rivalidad- cuando vean que un fenómeno lo tratan dos grupos distintos, o que ellos, en sus conclusiones, comienzan a invadirse mutuamente sus terrenos. Es muy fácil, ahora, hacerles evidentes las múltiples proyecciones de un cambio en un plano de la obra.

Asimismo, con el fin de ir integrando los aspectos y la comprensión de la obra, habrá que remarcar la imperiosa necesidad de empezar y terminar con la lectura, tratando a lo largo de ella de ir considerando las aportaciones efectuadas durante el análisis.

Las fichas, que nos negamos a numerar con el fin de marcar más su carácter de optatividad, serían las que aparecen en las fig. 1 y 2. Incluyen numerosos ítems a los que hay que atender, como hemos ido diciendo, en la medida en que el texto los exige, ya sea por razones de género, época, etc. Ciertamente puede ser poco gratificante al alumno (¿o profesor?) "cazador de figuras", porque va a fallar muchos blancos. Las fichas no son más que un apoyo para la exploración del texto y la propia marcha del método encamina poco a poco en direcciones más interesantes.

figura 1

•: LOCALIZACIÓN

- temporal en la historia
- en la sociedad: relaciones autor-público
- diversas interpretaciones del texto a lo largo de la historia
- en la tendencia literaria
- en la trayectoria del autor
- en la tradición

•: SEMÁNTICA DEL TEXTO

- tema
- tópicos y subtemas
- argumento
- movimiento climático
- movimiento lineal, concéntrico, paralelístico, in media res...
- las reiteraciones como organizadores del tema
- denotación y connotación, casos concretos en los que establecen relaciones en el seno del texto
- isitopías y campos semánticos (dominios sensoriales, etc.)
- tropos (metáfora, metonimia, sinécdoque, símbolo, sinestesia, alegoría)
- símbolos
- sinonimias, homonimias, antinomias, polisemias
- lítote, antítesis, paradojas, proppopeyas
- anáforas, anadiplosis y epanadiplosis como fenómenos con efectos semánticos

•: PRAGMÁTICA COMUNICATIVA

- representación y peculiaridades concomitantes: Texto informante²⁰, tipo de escenario, movimientos y gestos, etc...
- relación del autor con los personajes: grados de omniscencia; homo y hetero-diégesis
- género y subgénero: estrategia comunicativa
- exclamaciones e interrogaciones retóricas
- llamadas diversas al lector

20. Vid. URRUTIA, J.: *Semió(p)tica*. Valencia, Instituto Shakespeare, 1987.

figura 2

•: NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

- lipo de verso y estructura: el ritmo
- estrofa
- alteraciones y onomatopeyas
- paronomasia (en tanto que fenómeno con consecuencias semánticas)
- palabras-rima e iniciales de verso
- puntuación y longitud de período, como fenómeno fónico

•: NIVEL MORFOSINTÁCTICO

- período largo o corto
- proporción o frecuencia de las distintas categorías sintácticas
- asíndeton, polisíndeton
- hipérbaton
- paralelismo

C) Comparación

En este momento la tarea de superponer los resultados de los distintos análisis parciales. De ello deben derivarse distintas concomitancias que son las que pueden orientar la pertinencia, para el funcionamiento interno del texto, de cada uno de los distintos hallazgos²¹. Asimismo, deberá observarse que las conclusiones parciales de los distintos apartados tienden a complementarse y aclararse mutuamente. Finalmente, la confrontación con la lectura será el paso final para confirmar ya una hipótesis sobre el texto, una conclusión que resulte ser la clave de la organización de nuestra explicación del texto, que enlace todo lo hallado relevante en nuestro análisis.

D) Redacción

Es ahora cuando necesitamos convertir nuestra percepción intensificada del texto (este era el objetivo del análisis) en una argumentación coherente. Ahora partiremos de uno de los puntos tratados, el considerable como esencial en el texto, cuyas relaciones con lo demás iremos exponiendo. A falta de una decisión propia del comentarista, sobre todo en los niveles iniciales, como apoyo en los primeros momentos puede valer la opción por la cuestión del tema y la estructura argumental.

Esta nos viene abonada por la expresada idea del comentario como ejercicio de comprensión. Precisamente los adolescentes, a la docencia de los cuales se dirigió al menos la primera experiencia práctica de lo planteado en este estudio, se encuentran en una época de incorporación de nuevas experiencias en la que les resulta mucho más importante el contenido que la expresión. El comentario de texto, desde luego, no puede ser, como actividad escolar, un ejercicio de erudición, sino de apropiación de un texto y de sus códigos, que deben pasar a ser integrados en un horizonte de expectativa, para permitirle afrontar textos literarios y considerarlos, de forma consciente, una forma de comunicación interpersonal.

Descendamos al caso que se nos ocupa. Si bien es posible redactar escritos de forma eficaz en grupo, tal actividad en clases amplias es muy difícil. Por tanto, proponemos que cada alumno elabore el comentario a partir de lo hallado y discutido en clase, aunque sin perjuicio de que todo profesor que se encuentre en condiciones de manejar con gran eficacia dinámicas grupales de puesta en común lleve adelante esta fase en la propia clase. Vigílese, no obstante, la captación global de cada uno de los alumnos.

Segunda aproximación

Los alumnos deben ir abandonando paulatinamente el trabajo en grupo, y elaborar las distintas fases de forma individual. No queremos con esto decir que se descarte como útil del enfoque

21. La aportación de Samuel R. Levin en *Estructuras lingüísticas en poesía*, Madrid, Cátedra, con el establecimiento de los couplings o emparejamientos, supuso la profundización de la búsqueda de dichas concomitancias en todos los niveles lingüísticos del texto.

colectivo, sino que sean capaces de compatibilizar el trabajo en ambos. Hay que efectuar esto de forma de lo más lenta posible, con el fin de evitar que considere esta división como un trabajo inútil, y decida cubrirlo siguiendo miméticamente un orden lineal.

JUSTIFICACIÓN DE LOS RASGOS ANALIZADOS

Aportamos ahora, de forma esquemática, algunas de las razones y sentido de nuestra selección de algunos de los rasgos que señalamos como destacables para los niveles del Bachillerato. En ocasiones aparecerán ejemplos como los que podrían aducirse para que los alumnos apreciaran la importancia de uno determinado en un texto concreto.

• LOCALIZACIÓN

-temporal en la historia: desde aquí es desde donde, por ejemplo, puede explicarse la organización ideológica de un *Peribáñez* o *Alcalde de Zalamea*, o que Don Juan Manuel castigue el tipo de avaricia de los burgueses y no la de los nobles.

-en la sociedad: relaciones autor-público: La postura de maltidismo de un Goytisolo o un Julián Ríos, expresada a través de la profunda dificultad de sus escrituras. La actitud acomodaticia de Lope o la sutilidad cervantina en los juegos de palabras de *El Quijote*.

-diversas interpretaciones del texto a lo largo de la historia: historia de las diversas interpretaciones del Quijote.

-en la tendencia literaria: Las princesas modernistas carecen de razón si no es por radical oposición al realismo imperante hasta entonces y frente a una sociedad muy concreta.

-en la trayectoria del autor: Las obras de épocas distintas en un autor van aportando una progresiva depuración en su técnica.

-en la tradición: Es un aspecto esencial. Nos permitirá elucidar los significados y sentidos, sobre todo en lo atañente a símbolos y metáforas, para evitar perder el hilo interpretativo en un impresionismo anarquizante.

• SEMÁNTICA DEL TEXTO

En todo este apartado podrán seguirse dos direcciones, analítica o sintética. Ambas distan de ser unívocas, pues se componen en realidad de "idas y venidas", para plantear, confirmar o negar hipótesis. No existe en realidad una mejor que otra (ambas, en sentido puro, son incompletas), y el uso de una u otra deberá estar sujeto al tipo de capacidad de trabajo intelectual del alumno concreto. Sería bueno que cada uno probase hasta dar con la que más se adapte a su estructura de pensamiento.

-tema, tópicos y subtemas, argumento: Constituyen el pilar fundamental de estructuración comprensiva del texto. Les permitirá apreciar, además, la importancia del texto como producto cultural.

En los comentarios de los alumnos es frecuente comprobar que efectúan una comprensión en tramos cortos, generalmente adyacentes a las subestructuras métricas, que simplemente suman. Baste como ejemplo de esto, que pudiera proceder de la atención prodigada sólo a las palabras de contenido léxico la interpretación que usualmente ha encontrado entre mis alumnos del soneto de Góngora "La dulce boca que a gustar convida...": 1) invita a probar; 2) aviso de peligro; 3) consejo. ¿Procede esto quizá de nuestro señalarles sólo lo más relevante de cada unidad? En cualquier caso, resultaría importante no descuidar la atención a los elementos nexuales.

-las reiteraciones como organizadores del tema: suponen un elemento estructurante de altísima objetividad a la hora de vertebrar partes de un texto. Otra cosa será su interpretación, que podrá ser acertada o no, y para la que tenemos los conocimientos de la tradición y de la crítica.

-isotopías y campos semánticos (dominios sensoriales, etc.): Valga lo dicho en el apartado anterior.

-denotación y connotación, casos concretos en los que establecen relaciones en el seno del texto: La importancia de lo connotativo en el texto literario queda fuera de toda duda, ya que ese y no otro es su sentido. No obstante, hay términos en lo que esto se marca muy especialmente, y en ellos ha de apoyarse el comentarista para señalar lo connotativo del resto del texto. Cfr. BOUSOÑO²² para su rendimiento en la comprensión de la irracionalidad de lo poético.

-tropos (metáfora, metonimia, sinécdoque, símbolo, sinestesia, alegoría): habrá que prestar atención a los que son una constante en el autor o en la tradición, para objetivar en lo posible el análisis.

-anáforas, anadiplosis y epanadiplosis como fenómenos con efectos semánticos: Habrá que tener en cuenta sus fuertes conexiones en el plano de lo fónico y lo semántico.

• PRAGMÁTICA COMUNICATIVA

-representabilidad y peculiaridades concomitantes: Texto informante, tipo de escenario, movimientos y gestos, etc...: sin necesidad de un alarde de técnica, puede darse perfectamente cuenta de rasgos fundamentales de la puesta en escena, sin olvidar que los problemas de representabilidad, por ejemplo en la *Celestina*, han condicionado fuertemente su entendimiento.

22. En AMORÓS, cit. págs. 307 a 310: plantea los valores de la connotación como índices de procedimientos de irracionalismo poético.

-relación del autor con los personajes: grados de omnisciencia; homo y heterodiégesis: están en clara relación estas cuestiones con las del biografismo, verosimilitud, por ejemplo. Aquí cabe tener en cuenta el tema de los distintos tipos de realismo, como la novela de tesis o la behaviorista, que suponen siempre un escollo para el alumnado. El otro complemento de las citadas cuestiones nos vendría dado por la anteriormente mencionada connotación.

-Género y subgénero: estrategia comunicativa: todos los aspectos de la obra vienen subordinados a esta cuestión, pues sus convenciones son las que otorgan o deniegan pertinencia a cualquier rasgo tratado. Eso es lo que explica que las obras que transforman profundamente las pautas genéricas sean más difícilmente entendibles, estando como están escritas con recursos casi siempre conocidos.

Asimismo, habrá que hacer consciente al alumnado de que no nos encontramos ante casillas cerradas, y considerar el género como predominio de un conjunto de convenciones que no excluye la presencia de otras. Si no, difícilmente podremos explicar, por ejemplo, la presencia de pasajes líricos en obras esencialmente narrativas, etc.

-exclamaciones e interrogaciones retóricas y llamadas diversas al lector²³: aún siendo un recurso muy primario, no demasiadas veces se le presta la debida atención, cuando son la principal pista para el cálculo de un posible lector implícito.

• NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

-tipo de verso y estructura: el ritmo: no hará falta recordar la necesidad de que los alumnos conozcan y aprecien algunas de las estructuras versales y rítmicas esenciales, que condicionan la atención del receptor.

-estrofa: Ya nos referimos a su innegable poder estructurador, al tratar el aspecto argumental, y de sus concomitantes peligros.

-palabras-rima e iniciales de verso: tres lugares aparecen privilegiados para la colocación de palabras en el verso. Por orden de importancia nos aparecen: el final, el comienzo y los acentos fundamentales (6ª sílaba en el endecasílabo común, 4ª y 8ª en el sáfico). Es este el principio que gobierna la existencia de la llamada "rima léxica"²⁴.

-puntuación y longitud de período, como fenómeno fónico: de diferente consideración en verso o en prosa, es de vital importancia su proyección a la sintaxis.

23. Obviamente, la relación autor-lector va infinitamente más allá de los puntos reseñados en este apartado. El enfoque de la cuestión que hemos ido dando a lo largo de este estudio no puede reducirse a marcar este punto, sino que ha de ser un principio conformante de toda la labor. No obstante, lo que este ítem concreto sugiere es una aproximación de este complejo fenómeno al nivel de los alumnos, con la detección de algún rasgo formal fácilmente accesible.

24. Véase una explicación, un tanto insuficiente, del fenómeno, en DÍEZ BORQUE, J.M., *Metodología para el comentario de textos*. Madrid, Playor.

• : **NIVEL MORFOSINTÁCTICO**

-**proporción o frecuencia de las distintas categorías sintácticas:** Resulta absurdo basar el estudio de esto en lo puramente estadístico, por lo anteriormente expresado de las pertinencias que impone la lógica interna del poema. Como factor de corrección hay que incluir la importancia relativa en el poema de cada término que se computa.

-**asíndeton, polisíndeton:** De innegables conexiones con el ritmo de la acción argumental del poema.

-**hipébaton:** sus conexiones con el aspecto fónico o semántico (por confrontación con el orden lógico) suelen ser de gran rendimiento en grandes poemas.

-**paralelismo:** supone un elemento de reiteración que ha de tenerse en cuenta en el nivel semántico.