

## **El concepto de la lectura literaria en la pedagogía actual de la literatura**

Mauricio Aguilar Ciciliano  
Universidad de El Salvador

### **Resumen**

Los propósitos de este documento son, por una parte, señalar la importancia de replantear el concepto lectura literaria en el marco de los procesos de enseñanza de la literatura. Por otra, realizar un primer balance de las conceptualizaciones de esta categoría y los desafíos que en este ámbito tan relevante se le presentan a la pedagogía de la literatura. El referente principal para el análisis es el modelo de enseñanza de la literatura que se asume en los planes y programas de estudio de la educación media salvadoreña.

El documento está organizado en cuatro apartados: en el primero se presenta la situación problemática. En el segundo se sustenta lo relativo al referente teórico del ensayo, mientras en el tercer apartado se reportan algunos aportes destacados sobre el concepto de lectura literaria. Se cierra el trabajo con algunas consideraciones sobre la importancia de basar la enseñanza de la literatura en una teoría de la lectura literaria.

**Palabras clave:** lectura literaria, pedagogía, programas de estudio

**Abstract**

*The purposes of this paper are, on the one hand, stress the importance of re-thinking the concept literary reading in the framework of the teaching of literature. In addition, make an initial assessment of the conceptualizations of this category and challenges in this very important area are presented to the Education of Literature. The main reference point for the analysis is the model of teaching literature that is assumed in the plans and curricula of the Salvadoran secondary education.*

*The document is organized into four sections: the first problematic situation arises. The second is based on the theoretical reference the trial, while the third section some outstanding contributions on the concept of literary reading are reported. working with some considerations on the importance of basing the teaching of literature in a theory of literary reading is closed.*

**Keywords:** *literary reading, teaching, curriculum.*

### **1. La necesidad de enseñar literatura desde una teoría de la lectura literaria**

El aspecto central en el análisis de un modelo didáctico-pedagógico de Lenguaje y Literatura es conocer, en lo general, de qué teoría de la enseñanza parte de manera específica (en cuanto a la disciplina literatura), en qué supuestos teóricos sobre la lectura se fundamenta; además de ello, debe analizarse la pertinencia de estos supuestos en relación con la naturaleza y especificidad de los aprendizajes que se pretende propiciar en la relación pedagógico-literaria.

Estos aspectos aparentemente accesorios constituyen, sin embargo, la condición de aprovechamiento de las potencialidades formativas que posee la literatura como saber cultural en permanente construcción. En consecuencia, una forma de conocer la eficacia de los modelos de enseñanza de la Lengua y Literatura será saber qué tipo de lectores forma; y esto está en íntima relación con la concepción que tenga de la lectura literaria.

Por ello, sorprende no poco que en el campo de la de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pese al marcado carácter constructivista que se asume, el estudio del fenómeno de la lectura literaria ha ocupado una atención

marginal. Ciertamente, a pesar del énfasis que hace la DLL en el papel del alumno-lector, más pareciera que se trata de un sujeto abstracto, no situado, que aplica unas estrategias generales de lectura para lograr el uso eficiente de la lengua y, muy de paso, desarrollar una competencia literaria (concepto ambiguo por cierto).

El carácter más o menos hermenéutico que asume esta disciplina (DLL) para tratar el problema de la enseñanza de la lengua y la literatura sugiere un conocimiento insuficiente del comportamiento y las necesidades de los alumnos-lectores-reales; de los condicionamientos que les impone el hecho de ser participantes de una cultura determinada (la escolar, por ejemplo) en su actividad concreta de lectura de obras literarias. Si bien se adopta en los programas una postura constructivista de la lectura, lo que es ya un significativo aporte, a nuestro parecer los enfoques dominantes de la DLL parten de una concepción general de la lectura que impide clarificar los rasgos distintivos de la lectura literaria como actividad lúdico-cognitiva.

La falta de clarificación de este fenómeno se evidencia en el desarrollo del modelo pedagógico que inspira la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar (por lo menos el modelo didáctico-peda-

gógico salvadoreño, los textos que sirven de orientación pedagógica al docente, los manuales y libros a disposición). Si bien algunas veces se hace referencia al constructo lectura literaria, parece que este queda subsumido en algún lugar del viaje hacia la competencia comunicativa. Por lo demás, hay pocos intentos de análisis sistemático que pongan de relieve sus peculiaridades e importancia para el desarrollo de saberes escolares y sociales de mayor alcance a través de la literatura.

En efecto, son pocas las investigaciones pedagógicas que buscan desarrollar una teoría de la lectura literaria como guía para la enseñanza de la literatura; las que hay se han desarrollado en el extranjero. Los trabajos de Mendoza (2001) y Trujillo-Culebro (2007) son importantes referentes; el primero desarrolla el concepto intertexto-lector; la segunda, desde la óptica de la transacción texto-lector demuestra que al currículo español le falta una concepción específica de lectura (literaria) que posibilite un seguimiento más puntual del proceso de formación de lectores.

En definitiva, la falta de clarificación sobre lectura literaria en la escuela tiene, a nuestro juicio, implicaciones pedagógicas concretas en la instrumentación didáctica de la literatura, particularmente

en el nivel secundario porque, al diluirse el ámbito de sus finalidades y su especificidad, se debilita el potencial formativo de los saberes literarios en dimensiones como la cognitiva, afectiva y de pensamiento crítico.

Este hecho repercute en la actitud de los jóvenes hacia la lectura literaria. En efecto, tal como lo demuestran varios estudios (Grupo Lazarillo, 2006; Larrañaga y Yubero, 2005; Molina 2005; Reynolds, 2005), los jóvenes estudiantes de secundaria muestran una actitud y valoración negativas o utilitarias de la lectura, lo cual vuelve altamente probable que una vez superado este nivel preuniversitario, ellos no vuelvan a los textos simplemente porque no desarrollaron su gusto por la literatura.

¿Por qué es importante replantearse la enseñanza de la literatura desde un enfoque de la lectura literaria como eje organizador de toda acción pedagógica? ¿Cuáles son algunos desafíos de la pedagogía de la literatura en relación con la construcción de una teoría de la lectura literaria?

La idea que aquí se intenta defender es que la enseñanza de la literatura puede ser más provechosa en el ámbito escolar cuando se sustenta en una concepción clara de la lectura literaria y, en consecuencia, se toman en cuenta todas

las potencialidades formativas de la literatura como saber sociocultural con estatuto de ficción. Para ello se asume que esta, en tanto que ficción, es un mundo que se realiza en la experiencia de la lectura (Martínez-Bonati, 1972); experiencia que demanda decisiones y operaciones muy concretas y específicas del lector; muchas de las cuales escapan al control técnico. Por esta razón consideramos que una teoría general de la lectura es condición necesaria para la enseñanza escolar; pero no basta para el abordaje de los textos literarios si se quiere lograr objetivos como los de sensibilización estética y desarrollo de capacidades críticas del estudiantado tal y como se plantea en los programas de estudio del nivel medio. Ello implica, digámoslo de una vez, superar las concepciones reduccionistas que conciben como meta única de la enseñanza de la lengua y la literatura la de hacer usuarios de la lengua.

## 2. Teorías de la literatura y lectura literaria

Cuando consultamos en un diccionario la palabra literatura, nos encontramos con un considerable grupo de acepciones que la definen de acuerdo con unas funciones y unas características poco precisas como conjunto de textos escritos, textos con función estética, obras

de entretenimiento, libros de ficción, todo mensaje con intencionalidad estética, por mencionar unos cuantos ejemplos. En el ámbito de la academia, la situación es todavía más complicada: definiciones que van desde la literatura como imitación de la naturaleza, las posturas agnósticas que niegan su existencia, la literatura como emancipación, hasta la tremendamente erótica concepción de Barthes de la literatura como invitación a experimentar los ilimitados placeres del cuerpo; por mencionar algunas. Si intentásemos construir un corpus de definiciones encontraríamos que cada escuela literaria, corriente crítica, incluso, cada estudioso, tiene una definición propia de literatura; lo más asombroso es que esta dispersión, lejos de opacarla, hace que muestre cada vez más su naturaleza provocativa (Véase Jaus, 1987).

Desde que los formalistas rusos se plantearon el problema de la literariedad ha tenido lugar una rica producción intelectual que ha puesto en vilo las tradicionales concepciones en torno al fenómeno literario. Esta inabarcable producción teórica sobre el estatuto del fenómeno literario que se ha dado desde principios del siglo XX hasta la actualidad solo ha probado, no obstante, el carácter escurridizo de la literatura como actividad

humana, incrementando el interés por su estudio. La teoría literaria, pues, al mismo tiempo de iluminar ha proyectado sombras sobre su campo (el literario); de manera que estamos ante un debate inagotable (Véase Cabo, 2006) que tiene consecuencias en varios campos de actividad. Nos interesa aquí el campo pedagógico.

En el plano pedagógico, los cambios de paradigma en la teoría literaria han significado avances importantes en la comprensión del fenómeno literario y en su instrumentación didáctica. De tal manera que los debates teóricos no son (o no deberían ser) cuestión únicamente de la academia sino también de los docentes; son ellos quienes diariamente se enfrentan a contextos desfavorables donde enseñar literatura plantea serios desafíos que exigen un amplio ejercicio de creatividad; son ellos quienes deben traducir en forma sencilla y comprensible la terminología muchas veces inaccesible de la teoría que hace más trabajosa la actividad docente y más extraña la lectura literaria (Cabo, 2006). Son ellos, los docentes, quienes deben convencer a sus alumnos de que vale la pena pasar largas horas frente a un texto literario en un contexto lleno de ofertas mucho más tentadoras (tv, fb, videojuegos, fútbol).

Varios autores (Gutiérrez,

1997; Rincón, 1994; Mendoza Filla & Cantero, 2003; Sánchez, 2003<sup>a</sup>, 2003b) han mostrado cómo la enseñanza de la literatura se ha alimentado de los progresos teóricos, pasando de los modelos tradicionales basados en la memorización y la reproducción verbal o escrita del texto, a una relación más dinámica entre este y los alumnos lectores.

Como resultado tenemos que los enfoques comunicativos de la Lengua y la Literatura constituyen hoy el espacio pedagógico desde donde se ha pensado e instrumentado la enseñanza de estos saberes en el marco de las reformas educativas de varios países latinoamericanos. Por ejemplo, este enfoque es el fundamento del modelo didáctico-pedagógico de la enseñanza de la literatura en El Salvador a partir de la reforma educativa iniciada en 1991.

Mención especial merece la hipótesis de «lector competente» que calza con el modelo general de enseñanza basado en competencias que a partir de 2008 ha postulado el discurso de la reforma. A la base de esta concepción de modelo didáctico-pedagógico se encuentra la pragmática literaria mezclada con algunas teorías tradicionales de la literatura (retórica, estilística, historicismo) y con el estructuralismo.

Como sabemos, para el mo-

delo comunicativo es clave la pragmática desde la cual se explican los actos de habla. Según esta teoría, en términos generales, los actos de habla tienen fuerza ilocutoria, en el sentido de que contienen una acción del emisor encaminada a modificar la conducta del receptor dentro de una situación comunicativa. Pero como la literatura no es un acto de habla en el sentido de los que tienen lugar en nuestra comunicación cotidiana se pretendió solucionar el dilema ubicándola en los usos parasitarios del lenguaje, una especie de actos no serios de habla.

Esta teoría ve el texto literario (y el discurso literario en general) en un mismo plano con otros discursos lo cual nos pone ante un dilema: ¿cómo deben leer nuestros estudiantes y docentes los textos literarios que forman parte del canon escolar si todos los discursos son iguales?

En el fondo, este planteamiento degrada el discurso literario en beneficio del uso de la lengua; al hacerlo crea las condiciones de justificación para insertarlo junto a otros componentes (lengua, expresión) en un modelo didáctico-pedagógico híbrido en el cual la lengua es el centro unificador.

En una revisión del año 2008 se pretendió replantearse la estructura de los planes y progra-

mas de Lenguaje y Literatura; se hizo cambios importantes como el hecho de reconocer la literatura como una forma especial de comunicación; pero en la práctica, la literatura viene a ser siempre un instrumento didáctico para enseñar lengua (gramática) y expresión, como consecuencia de la falta de una teoría de la lectura literaria como eje vertebrador.

Aunque este hecho ha sido discutido solo de paso en el terreno de la DLL, sin duda, tiene repercusiones en una situación de aprendizaje escolar: ¿qué enseñamos cuando enseñamos literatura?, ¿cómo abordamos el problema de la ficción literaria?, ¿qué concepción de lectura asumimos como pedagogos de la literatura?

El enfoque comunicativo ha resultado efectivo en varios sentidos y ha dado un salto cualitativo en el proceso de sustitución de las teorías centradas en el autor y el texto por las teorías de la comunicación literaria centradas en el receptor o lector. No obstante creemos que tiene un vacío en el tema de la enseñanza de la literatura. Y ese vacío no solo se debe a la posición marginal que esta ocupa en el modelo (en el contexto salvadoreño), sino, y especialmente, porque: (1) su concepción de la literatura está ligada al historicismo, al estructuralismo y a la teoría de los

actos de habla en su versión más restringida; (2) se interesa únicamente por el uso de la lengua en un exceso pragmático de buscar que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa (que aprendan a usar la lengua) y (3) como consecuencia, carece de una concepción explícita sobre la lectura literaria.

En párrafos anteriores se planteó que hay una discusión inagotable sobre el estatuto ontológico y la enseñabilidad de la literatura. El objetivo de este trabajo no es discutir el concepto de literatura, pero diremos que, desde nuestra perspectiva, la literatura no es un acto ilocutorio ni proviene de un uso parasitario del lenguaje; por lo tanto, no cabe como acción comunicativa lingüística sino más bien objeto imaginario comunicado (Martínez Bonati, 1972); es decir, no tiene una condición de discurso parásito y no se encuentran en plano de igualdad con ningún otro discurso. Ningún otro discurso puede ser tan productivo en la escuela (y en la vida de una sociedad políticamente organizada) para lograr el ejercicio pleno de la libertad. Este es un punto esencial que todo pedagogo literario debería asumir como principio.

En la configuración de la literatura como discurso inteligible, racional, efectivamente existente, intervienen, no obstante, líneas o

conjuntos interpretativos ligados a los sistemas de connotaciones vigentes en una época, en un periodo literario o en el mismo autor con relación al conjunto de sus obras (Gutiérrez, 1997; Rincón, 1994; Mendoza & Cantero, 2003; Sánchez, 2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>). Se trata, por lo tanto, de un juego que tiene unas reglas propias además de las reglas que impone el sistema cultural en el que se ha educado y está el lector (su mundo de la vida). Esto último es el fundamento para plantear que la literatura también tiene un carácter social y que por lo tanto es un ámbito privilegiado para desarrollar un conjunto de valores, además de proporcionar el conocimiento de un código lingüístico. Y esto es así porque crea simulacros de realidad, representa acciones humanas y realiza un peculiar isomorfismo, de manera que los hechos representados se asemejan a los acaecidos a personas que se mueven realmente en el escenario de nuestra existencia (Pozuelo, 1993: 18)

La literatura, entonces, modeliza o representa la acción humana; llega a subsumirse por completo en ella. Es antropomórfica por cuanto los modelos de realidad que crea la ficción literaria están afincados en la cultura, las convenciones ideológicas, éticas, técnicas y también en el estado del conocimiento;

convenciones que se han introyectado de tal manera que se dan por naturales sin reparar en su historicidad. Esta situación hace que la literatura, sin serlo, parezca algo natural y que con frecuencia los lectores no caigamos en la cuenta de su artificio (Pozuelo, 1993).

Las consideraciones anteriores ponen en evidencia que un texto literario (la literatura) no se agota en la lengua como mero vehículo de acciones comunicativas; y que es la actividad constructiva (co-creadora), la forma como esta va más allá del uso meramente pragmático de la lengua; la garantía de toda experiencia ficcional (véase Stierle, 1987); para ello hay que leer el texto literario como lo que es: como literatura.

Llevar a la acción pedagógica esta visión de literatura como experiencia ficcional, pero también como construcción humana, racional, que se concreta en una serie de materiales literarios como autor, texto, lector, intérprete o transductor (Maestro, 2006), creemos, abriría otras posibilidades de aprovechamiento de este saber en todo su potencial formativo y transformador. Ello justifica nuestro argumento a favor de una concepción integral de la lectura literaria como condición indispensable en todo proceso de enseñanza de la Literatura.

### **3. Hacia una teoría de la lectura literaria**

Por otra parte, a pesar de ser escasos los estudios específicos sobre la lectura literaria, sus aportes son esclarecedores y permiten comprender su importancia como categoría teórica, no solo dentro de los estudios literarios que realiza la academia sino, y con mayor razón, en el dominio de la Didáctica de la Literatura. En este sentido se ofrece un breve panorama de los trabajos relacionados con esta categoría.

El concepto de lectura literaria ha sido abordado desde varias perspectivas, durante esta indagación se han identificado los siguientes enfoques: estructural-psicoanalítico (Barthes, 1987); psicoanalítico (Castilla del Pino, 1984); semántico (Marghescou, 1979); crítica paradójica (Asensi, 1987); fenomenológico (Iser, 1987a, 1987b, 2004); psicológico (Maurer, 1987); enfoque desde la teoría crítica (Eagleton, 1983); y actos de lenguaje (Stierle, 1987). Los aportes de estos enfoques, si bien algunos de ellos han sido desarrollados de manera general y breve, serían de vital importancia para fundamentar la Didáctica de la Literatura en una concepción integral de la lectura literaria.

Aunque es un debate abierto, el estado del conocimiento sobre la lectura literaria puede ser

productivo en la elaboración de un modelo de enseñanza de la literatura para el nivel secundario con mayor pertinencia cultural y epistemológica; orientado a la formación de pensadores críticos ya sea como estudiantes universitarios o como ciudadanos que se integran a la vida laboral en un exigente contexto de globalización de la cultura y la tecnología en el cual la información desborda nuestras capacidades de procesamiento (Antonijevic & Chadwick, 1983).

Cuando Barthes (1987) adopta una duda irónica para referirse a su propia concepción de la lectura no hace sino postular el carácter plural de la construcción del sentido de un texto literario llevándolo hasta el infinito. Según este autor, la palabra leer es general y vaga; su falta de pertinencia de objeto y de nivel genera dispersión de sentido. En ausencia de pertinencia es el deseo el que penetra la lectura. Este autor postula que toda lectura se da en el interior de una estructura (el texto) a la que en cierto modo pervierte; y que la voluntad de leer está determinada por algunos factores. Menciona dos que tienen evidente efecto castrante: la instauración de la idea de lectura como deber por las instituciones y agentes de autoridad, y el papel que juegan las bibliotecas, las cuales por su naturaleza misma anulan el deseo (el libro

que buscamos tiene tendencia a no estar).

Para Barthes (1987) la base de la lectura es el deseo; por lo tanto la lectura es un acto absolutamente individual de cuya experiencia solo puede dar cuenta el lector. En la lectura se abstrae todo lo que está fuera de la individualidad y solo queda el texto y el lector participando de un juego erótico sin límites que solo es posible mediante el pleno ejercicio de la libertad individual. Es aquí donde Barthes piensa que la valoración social de la lectura y los condicionamientos institucionales, por decirlo con sus palabras, castran el deseo. En el primer caso, porque la lectura literaria se instaura como un deber; como algo que debe hacerse porque lo dicta la autoridad (escuela, iglesia, tradición, prestigio, canon); en el segundo, porque la biblioteca desborda a la persona o le queda muy chica: los libros que uno busca, dice Barthes, siempre tienen tendencia a no estar.

Barthes (1987) divide la lectura en instrumental, o sea, la que es necesaria para la adquisición de un saber, de una técnica, de un aprendizaje y lectura «libre», que es, sin embargo, impuesta por la autoridad.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Castilla del Pino (1984) apunta entre las líneas de investigación de este programa una que in-

daga sobre la significación del texto para el lector o receptor, tanto por su temática como por su objeto de logro de goce estético. Según este autor, el psicoanálisis considera el texto literario como un objeto que alguien aporta a la realidad empírica; como producto de la creación se objetiva, se incorpora al mundo empírico y se convierte en un espacio donde se realizan determinadas relaciones objetales entre autor y lector (de sujeto-objeto). En este sentido el texto es un acto de comunicación entre escritor y lector, quienes son interdependientes ya que sin lector no es posible la existencia de la obra.

En congruencia con esta idea, Castilla del Pino (1984) esboza una teoría de la lectura literaria que puede resumirse así: la lectura vista en un sentido común de entendimiento de lo escrito o de goce con ello, solo requiere en la mayoría de los casos el dominio del código escrito; en otros, basta con escuchar leer a alguien. Pero vista en un sentido restringido exige una proyección sobre el texto y un esfuerzo por comprender su infraestructura, la acción narrativa (o dramática), un referente del mundo del autor u otros referentes extra-textuales. Dice Castilla del Pino:

Leer, en el sentido lato del término, de entender lo que está escrito y, en el supuesto de la

obra literaria, gozar con ello, es algo que, precisamente por su independencia de la calidad escrita del texto, no requiere más aprendizaje que la mera lectura. Incluso esto sería condición suficiente ya que se puede gozar de la mera lectura hecha por otros (1984: 292).

Este planteamiento postula dos niveles básicos de lectura: (1) lectura objeto (o primer nivel) y (2) metalectura. En el primer nivel se considera el texto como vehículo a través del que se narra lo que acontece en un medio real o imaginario. Este tipo de lectura es la intelección de lo escrito por alguien y es la base de las metalecturas posteriores. Es un nivel de lectura autónoma y suficiente, lo que significa que el lector puede o no trascenderlo. En esta lectura objeto hay también experiencias de emoción cuando se exteriorizan las proyecciones (identificación) del lector, a lo cual ayuda la lógica del preclímax (tensión), clímax (tensión máxima) y anticlímax (relajación).

Por su parte, la metalectura es un nivel más complejo. Aquí el lector necesita un conjunto de saberes y operaciones hermenéuticas para identificar la infraestructura textual y para construir a partir de los síntomas del texto la biografía profunda de su autor.

El aspecto catárquico de la literatura se constata en la categoría de identificación a través de la función imaginaria de la lectura que salva al lector, por medio de la fantasía, de los deseos no satisfechos; de esa impotencia de la realidad.

Otro autor que ha postulado una teoría de la lectura literaria es Marghescou (1979). Para este autor el proceso de lectura literaria puede entenderse mejor desde una perspectiva semántica. Partiendo de una crítica epistemológica del formalismo ruso por la poca validez empírica de su categoría central, literariedad, propone re-situar este término en una perspectiva semántica. Su tesis es que la especificidad de la literatura sólo podrá ser descubierta a nivel de un régimen literario (a nivel semántico), nivel cuyo funcionamiento es distinto al funcionamiento lingüístico. Por lo tanto no es suficiente la competencia lingüística para comprender una obra literaria.

Parece que ante la dificultad de dar respuesta satisfactoria a su pregunta principal Marghescou (1979) opta por la teoría del desvío. Sostiene que el discurso literario pierde todo su poder sobre un estado cualquiera del mundo real y articula su sentido solamente a nivel de símbolo (Marghescou, 1979: 40-41). Entonces, los objetos

de una enunciación pasan a ser objetos simbólicos. No obstante que acepta el papel del lector, Marghescou centra su modelo en un régimen semántico para explicar cómo es posible la obra en cuanto a su sentido intersubjetivo. Su tesis tiene tres puntos centrales:

- 1) la existencia de la literatura es semántica, por lo que la comprensión de su literariedad exige una teoría de la significación;
- 2) es necesario explorar qué procesos se dan en el camino que va de la materialidad de un texto a su sentido; es decir, buscar la epistemología de la lectura;
- 3) ningún texto puede reclamar para sí un determinado sentido como su sentido propio, su único correlato.

Este autor propone un modelo de lectura basado en una doble codificación: (1) el código lingüístico (conocimiento de las reglas que gobiernan la lengua) y (2) el código semántico que puede entenderse como la voz de una cultura; la lengua funcionando. Aquí se hace una distinción entre significado y sentido: mientras el significado es la pregunta por el contenido del lenguaje, el sentido integra también su funcionamiento; de ahí que sentido será significado más funcionamiento. En consecuencia, la compren-

sión de la literatura vendría a ser el resultado de una descodificación semántica específica, que es una manera intersubjeiva de construir el sentido de un tipo de mensajes. El autor llama a esto «régimen del texto».

El modelo de lectura de Marghescou (1979) se basa en una triple progresión: temporal (t), espacial (u) e informativa (v). En el proceso de lectura el lector opera un movimiento en el tiempo (t1...tn), un desplazamiento en el espacio (u1...un) y un incremento de la información (v1...vn); pero esta información se procesa y se integra a medida que se avanza en el tiempo y en el espacio, de modo que no sigue la misma linealidad que las otras progresiones.

Si bien el lector le da un sentido al texto esta no es una acción contingente; está en función de los gustos del lector, sus preferencias, su sistema de referencias, un estado anímico, y la configuración de estos datos en el momento de la lectura. Todo ello parece configurar, según el autor, una competencia semántica específica del lector. Sin entrar en mayores detalles concluye que solo la competencia específicamente literaria puede hacernos comprender poéticamente lo que de otra forma no sería sino, mera trivialidad (...) o eventualmente algo carente de sentido

(Marghescou, 1979:56).

Por otro lado, desde una perspectiva hermenéutica a la que denomina crítica paradójica, Asensi (1987) formula una propuesta de lectura en proceso que supera las lecturas tradicionales y mantiene a la obra siempre abierta. Este planteamiento puede entenderse como una forma de cuestionar al mismo tiempo tanto el texto (el hecho textual) como el metatexto (lo que se ha dicho acerca de él, sus diversas interpretaciones), dado que el texto es lenguaje y el lenguaje no puede objetivarse. Este modelo de lectura en proceso tiene una doble ventaja sobre la lectura tradicional y, si bien se remite a un contexto de la actividad hermenéutica y la traducción, podría tener buen rendimiento en la enseñanza de la literatura. Esta doble ventaja consiste en que (1) cuestiona, pone en entredicho el texto y (2) hace alusión a desarrollo, adelantarse, no permanecer parado (Asensi, 1987).

La tesis del autor es que si estamos ante una obra abierta debemos hacer una crítica abierta pues la clausura del texto es siempre provisional. Pero esta lectura no parte de cero; en ella juegan un papel importante los saberes instaurados socio-históricamente sobre el texto (y sobre la literatura) y los saberes del lector en una relación siempre dinámica e inacaba-

da. No otra cosa quiere decir Asensi (1987) con la palabra proceso utilizada en el sentido de cuestionamiento y movimiento permanente.

En 1972 Wolfgang Iser publica *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. Este trabajo, junto con la estructura apelativa del texto literario son considerados los textos fundacionales de la recepción literaria en su enfoque fenomenológico. De este modo Iser se convierte en uno de los más influyentes teóricos de la lectura literaria.

Para Iser la lectura es un acto dinámico en el cual la convergencia del texto y su concretización (lectura) crean una dimensión virtual del texto (digamos, un sentido siempre provisional). Para ello el lector debe llenar los huecos del texto (*leerstellen*), esas omisiones inevitables que tiene y que permiten el despliegue de la actividad creativa del lector mediante una serie de conexiones inesperadas. Estos huecos afectan los procesos de anticipación y retrospectión porque pueden llenarse de diversas maneras; cada lector concreto llena los huecos a su modo. Escribe Iser:

El acto de recreación no es un proceso tranquilo o incesante, sino que, esencialmente, depende de interrupciones en su curso para que sea eficaz. Miramos hacia delante, hacia atrás, tomamos decisiones, las cambiamos, crea-

mos expectativas, nos extraña que no se cumplan, preguntamos, meditamos, aceptamos, rechazamos (1987: 234).

En este párrafo el autor se refiere a los mecanismos de anticipación, retrospectión y formulación de hipótesis que para él son estratégicos en la lectura literaria. Constantemente estamos formulando hipótesis de lo que vendrá, haciendo conexiones con acontecimientos pasados para explicarnos los nuevos acontecimientos. Ese proceso se convierte en una lectura viva pues todo está en el horizonte del presente del lector (lo está experimentando).

Para Iser el acto de lectura (lectura literaria) está constituido por tres procesos fundamentales que son:

1. proceso de anticipación y retrospectión,
2. desarrollo del texto como acontecimiento vivo: hay una constante búsqueda de coherencia que mantiene al texto siempre abierto,
3. impresión de conformación con la realidad (una cierta forma de ilusión)

Como se dijo, el proceso de anticipación y retrospectión permite ir generando hipótesis y verificando su validez. Cuando aparece un

dato que amenaza la coherencia el lector retrocede, echa mano de la información anterior para resolver el problema y seguir adelante. Este mecanismo permite restaurar la coherencia pero el lector debe ir experimentando su creación, sintiendo cómo se desmoronan sus hipótesis y se generan nuevas que son siempre provisionales. Pero en este punto Iser abandona al lector a la suerte del texto y le exige un desprendimiento de sus preconcepciones si quiere experimentar el mundo desconocido del texto. Entonces, ese mundo desconocido experimentado es algo que trasciende al texto y al lector. Iser llama este algo «dimensión virtual».

Por otra parte, aunque Iser (1987) ve la lectura como un acto esencialmente dinámico parece otorgarle al texto un significativo poder de control sobre el proceso creativo que para él es la lectura; en efecto, para Iser la lectura literaria es un proceso guiado por dos componentes estructurales principales dentro del texto:

1. un repertorio de esquemas literarios conocidos y de temas literarios recurrentes junto con alusiones a contextos sociales e históricos conocidos; este repertorio tiene un comportamiento dinámico en la lectura. Constantemente está cambiando de plano.

2. Diversas técnicas y estrategias textuales utilizadas para situar lo conocido frente a lo desconocido.

De aquí se interpreta, entonces, que el lector real de un texto literario no puede escapar a sus esquemas y solo le queda como opción llenar los huecos, suplir las ausencias para que ante sus ojos aparezca la forma (la dimensión virtual) como el final del proceso que resultará en un mayor conocimiento del propio lector. En el fondo, Iser imagina un tipo de lector preso en una telaraña, incapacitado para romper el círculo hermenéutico.

Por su parte, Maurer (1987) anota cómo el interés en el lector que ha mostrado la teoría literaria contemporánea ha deparado perspectivas fascinantes y debates aún no resueltos en este campo. Uno de ellos es el relativo a los comportamientos del lector real de obras literarias que, a diferencia del lector implícito de Iser o del lector modelo de Eco, es imprevisible. Una de las categorías teóricas más debatidas según Maurer en relación con este comportamiento es la identificación. Este autor hace una síntesis de este debate en el que pone en diálogo las dos posturas: la identificación como actitud del lector de sentirse representado en alguna acción o por algún per-

sonaje y el distanciamiento como una actitud del lector de valorar las circunstancias, tomar una actitud crítica frente a lo representado. En este contexto anota la propuesta de Brecht de buscar un efecto de distanciamiento (extrañamiento) en vez de una empatía del lector con alguno de los personajes de la obra.

Maurer (1987) parte de la tesis siguiente: los lectores reales de obras literarias realizan una actividad co-creadora a través de una fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual; no obstante, por ser esta una actividad dependiente, en tanto que supeditada al texto mismo, necesita adoptar ciertos comportamientos para el ejercicio de su libertad creadora (que vista de este modo no es realmente una actividad creadora) y utilizar determinadas estrategias. Seguidamente este autor nos propone por lo menos cuatro comportamientos o necesidades generales del que llama lector normal y que podríamos entender como lector no experto. Estos comportamientos son: (1) elección de un punto de vista, (2) identificación, (3) apelación a un desenlace y (4) búsqueda de orientación o encaminamiento.

La elección de un punto de vista es más bien una decisión previa fundamental, pues si bien la obra ya propone un punto de vista

(el del narrador en el caso de la narrativa, en la acción dramática en el caso del teatro, el del sujeto lírico en el caso de la poesía), el lector es libre de tomarlo o dejarlo por otro que le resulta más productivo. En cuanto a la identificación dice Maurer (1987) que es una necesidad básica del lector y que tomar partido o distanciarse tiene que ver con factores como su nivel educativo y su capacidad de reflexión.

La tesis de Maurer es, a nuestra manera de ver, un punto que toda Didáctica de la Literatura debería estudiar detenida y críticamente por sus repercusiones en la formación de los estudiantes como lectores y como futuros ciudadanos en un mundo donde es clave que los estudiantes aprendan a ser pensadores críticos antes que creyentes ingenuos; que sepan distinguir entre el cemento y el ripio.

En lo que concierne a la apelación a un desenlace, para Maurer (1987), el lector siente la necesidad de saber cómo se acaba la historia (en la novela, el cuento y otros géneros narrativos y dramáticos, o cuál es el sentido global en caso de un poema); que esta tenga una solución, que se le expliquen todos los secretos, que sean liberados todos los elementos de la acción que han quedado suspendidos en la trama por diferentes razones. Ello es así porque el lector exige que se

le entregue una acción completa. Si bien hoy se habla con más frecuencia de final abierto o de personaje indeterminado, el lector normal se siente más cómodo si su acto co-creativo queda concluido sin negar o forzar el texto. Si bien la literatura posmodernista abunda en historias donde no pasa nada, desde un punto pedagógico sería mejor leer historias donde pase algo.

De igual manera un texto literario exige ciertas operaciones cognitivas y técnicas que no siempre están al alcance de un lector normal; exige, además, saberes culturales de los que frecuentemente carece su horizonte de lectura. Por lo que el lector normal necesita orientación o encaminamiento.

En efecto, todo lector normal quiere que se le ayude pues las limitaciones antes señaladas no le permiten ejercer su libertad co-creadora. Esto es así debido a que el lector, dice Maurer (1987), precisa un margen de comprensión dentro del cual pueda producir el esfuerzo de "creación (in)dependiente" que le ha sido asignado y se hace especialmente necesario si no dispone de los saberes literarios básicos que le habiliten para esta tarea.

Terry Eagleton (1983) también ha formulado algunas observaciones desde una perspectiva crítica sobre la lectura literaria. Sostiene que el texto puede ser

objeto de múltiples lecturas. Para este teórico muchos de nuestros esfuerzos por responder a las preguntas que nos plantea un texto deben asumirse con actitud crítica. Eagleton admite que la teoría de la recepción ve el proceso de lectura como un proceso dinámico, como un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo.

Sin embargo, a diferencia de Iser, sostiene que los lectores no leen en el vacío; ocupan una posición social e histórica que incide poderosamente en la forma en que interpretan el texto literario, por lo que el poder transformativo del texto literario (de su lectura literaria) va más allá de la subjetividad. La lectura literaria vale la pena cuando forma lectores críticos y no únicamente lectores dispuestos a profundizar en el conocimiento de ellos mismos o a empeñar así por así sus convicciones.

Por otro lado, Stierle (1987) plantea un modelo de lectura de textos de ficción (lectura literaria) basado en la teoría de los actos de lenguaje. Para comenzar establece con claridad la diferencia entre textos pragmáticos y textos de ficción. En este punto, sostiene que mientras la lectura de textos pragmáticos está orientada hacia fuera de ellos, es decir hacia la acción, la lectura de un texto de ficción está orientada hacia el texto mismo (su

estatuto de objeto ficcional). Mientras los textos pragmáticos refieren a una situación comunicativa, tienen una utilidad y se gastan con el uso, los textos de ficción son pseudorreferenciales (crean sus propios referentes, los cuales no están fuera de ellos).

Para Stierle (1987) el rasgo esencial de la ficción es que, prescindiendo de toda referencia a la realidad, tiene un carácter de aserción inverificable; por lo tanto, la relación entre la proposición y el estado de hechos no está fijada de manera seria y rigurosa (ante esta tesis ya expusimos nuestro punto de vista) por lo que no puede ser corregida por la realidad. A partir de estas consideraciones el autor propone un modelo de lectura de textos de ficción (lectura literaria) constituido por dos niveles principales y con un rasgo de complejidad creciente. Los dos niveles son:

1. lectura ingenua
  - 1.1 lectura pragmática
  - 1.2 lectura cuasi-pragmática
2. Lectura que llamaremos de orden superior (lectura literaria).

El autor entiende por lectura ingenua un nivel elemental de lectura orientado a establecer la relación entre la proposición (enunciado) y el estado de hechos; se trata de una

lectura orientada a la acción. Este nivel es condición necesaria pero no suficiente en los textos de ficción. Su importancia radica en que el lector necesita comprender el texto y captar un esquema de pertinencia. Es propio pero no exclusivo de los textos expositivos. Cuando este nivel de lectura se realiza en los textos literarios se denomina lectura cuasi-pragmática, y tiene un carácter de orientación fuera del texto mismo: hacia el campo de la ilusión.

En este tipo de lectura, argumenta el autor, la ficción se diluye en la ilusión. Por esto permite crear un referente externo al texto, es decir, el lector construye un mundo a su medida dándole vida a sus propios prejuicios y estereotipos porque crea una ilusión de realidad. En un caso extremo se trata de un tipo de lector-quijote que confunde la imaginación con la realidad. Un modo de lectura cuasi-pragmática es el que exige la lectura de la Literatura de masas.

El nivel dos, lectura de orden superior o literaria, tiene un carácter más complejo tanto por su constitución como por la naturaleza de la ficción. En este sentido el autor sostiene que los textos de ficción son pseudorreferenciales en tanto que crean sus propios referentes. Por lo tanto exigen un tipo de lectura no orientada hacia fuera

sino hacia dentro del texto, dentro de sus propios términos (lectura centrípeta).

Esta lectura exige un grado significativo de elaboración metódica debido a que opera en el marco de la ficción y solo se hace posible si se da este supuesto de ficción. Es decir, la lectura literaria no es espontánea sino metódica y demanda el entrenamiento del juicio mediante el ejercicio. Además, la comprensión de la ficción es un camino abierto que no puede ser concluido sino solo interrumpido. Plantea Stierle:

El proceso de recepción [lectura literaria] encuentra sus límites solamente en la capacidad del receptor [lector] para comprender el texto, clara y distintamente, como un conjunto infinito de relaciones de sentido (1987:119).

De ahí que la lectura literaria sea una actividad receptiva que puede ser enseñada y que demanda práctica, conocimientos previos y procedimientos específicos.

### **3. Consideraciones provisionales**

A partir de estos hallazgos se abre la posibilidad de replantearse en el campo pedagógico el fenómeno de la lectura literaria y su importancia para el mejor aprovechamiento de las potencialidades formativas de la

literatura, comenzando con esclarecer preguntas como ¿Qué significa leer literatura en una situación de aprendizaje escolar?, ¿cómo aprovechar el estado actual del conocimiento en el ámbito literario para hacer más eficiente, dinámica y significativa la lectura de los textos literarios en la escuela?

Como es lógico, las concepciones teóricas que hasta aquí se han expuesto no abordan esta problemática. Corresponde a quienes nos dedicamos a la docencia analizar hasta qué punto la teoría literaria ilumina el campo de la enseñanza de la literatura y aprovechar sus aportes para un mejor desarrollo de las capacidades críticas de nuestros estudiantes. El desafío que debemos asumir a partir de estos y otros aportes es perfilar pedagógica y epistemológicamente un modelo integral y flexible de lectura literaria que considere tanto la esfera individual (encuentro íntimo entre el alumno-lector y el texto) como la esfera de socialización (puesta en común) de la lectura literaria. Esto tiene una justificación epistemológica: el conocimiento es un proceso de construcción dinámico en el que tanto la acción de quien conoce (el alumno) como de su contexto socio-cultural son determinantes (Véanse Coll, 1991; Fisher & Inmordino, s.f.; Vygotski, 1978); por ello es que tiene un carácter discontinuo, contex-

tual y deliberativo (Tapia, Amarís y Mora, s.f.).

Otro principio que debe considerarse es el de la diferencia entre la lectura en general y la lectura literaria; mientras que la primera se enfoca en el desarrollo de habilidades para construir el sentido de textos con valor operatorio, la segunda es la más importante y rica de las actuaciones receptivas mediante las cuales los seres humanos podemos ejercitar plenamente nuestra libertad asumiendo actitudes que pueden ir según Stierle, 1987, desde el puro entender hasta las múltiples reacciones que suscita [un texto literario], y que incluyen tanto cerrar el libro bruscamente como aprender de memoria, copiar, regalar, escribir una crítica, o, incluso, hacer un yelmo de visera con la parte inferior de cartón y montar a caballo... (1987:91).

Con esto queda claro el carácter complejo del concepto por lo que podemos decir que la lectura literaria de un texto es solamente una (pero la más importante) de las actuaciones receptivas del lector que puede operar en varios niveles. Si esto es así, la lectura literaria implica el despliegue de unos saberes desarrollados en el campo de una cultura; por consecuencia, socialmente construidos y enseñables.

Justamente, es por la naturaleza superior, racional e inteli-

gible del discurso literario que es necesario partir de una concepción clara sobre la lectura literaria y de sus potencialidades en el marco de la construcción social del conocimiento. De lo contrario, se corre el riesgo de asumirla, en una situación de aprendizaje escolar, como mera actividad instrumental (cumplir con las tareas, completar una guía, estudiar para el examen, identificar y clasificar oraciones y demás estructuras lingüísticas, memorizar el argumento), o como una actividad estrictamente individual de poca repercusión dentro de los saberes escolares.

En ambos casos se reduce drásticamente el potencial pedagógico de la literatura y, como resultado, se forman cada vez menos ciudadanos con aprecio del arte, menos personas con capacidades deliberativas; en una palabra, menos pensadores críticos.

## Referencias

- Antoníjevic, N. & Chadwick, C. (1983). *Estrategias cognitivas y meta-cognición en la educación del futuro*. Caracas: Cinterplan.
- Asensi, M. (1987). *Theoría de la lectura literaria: para una crítica paradójica*. Madrid: Hiperion.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Más allá de la pala-

- bra y la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cabo, M. & Rábade, M. (2006). *Manual de teoría de la Literatura*. Madrid: Castalia Universidad.
- Castilla del Pino, C. (1984). El psicoanálisis y el universo literario. En Aullón de Haro, P. (Coord.) *Introducción a la crítica literaria actual*. Madrid: Playar, págs. 251-345.
- Coll, C. (1991). Un marco de referencia Psicológico para la Educación Escolar: la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza. En Coll y otros: *Desarrollo y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología. Págs. 435-452.
- Eagleton, T. (1983). *Reception Theory*. En Barry Peter (ed.). *Issues in Contemporary Critical Theory*. Hong Kong: Macmillan Education.
- Fisher, K, & Immordino-Yang, M. H. (s.f) *Cognitive Development and Education: From Dynamic General Structure to Specific Learning and Teaching*.
- Grupo Lazarillo (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *OCNOS, Revista de estudios sobre lectura*. No. 2., 91-101.
- Gutiérrez, S. (1997). *Nuevos Caminos de la Lingüística (Aspectos de la Competencia Comunicativa)*. En Serrano, J- Martínez, E. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-tau. Págs. 13-84.
- Iser, W. (1987a). El Acto de la lectura: Consideraciones Previas sobre una Teoría del Efecto Estético. En Rall D. (Comp.) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria*. México: Universidad Autónoma de México. Págs. 121-1443.
- Iser, W. (1987b). El Proceso de Lectura: Enfoque Fenomenológico. En Mayoral, J. A. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros S.A. Págs. 215-243.
- Iser, W. (2004). El Acto de Leer. En Burguera, M<sup>a</sup>. L. (ed.). *Textos Clásicos de Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra. Págs. 393-399.
- Jauss, H. R. (1987). *Historia de la Literatura como Provocación a la Ciencia Literaria*. En Rall D. (Comp.) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria*. México: Universidad Autónoma de México. Págs. 55-71.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *OCNOS, Revista*

- de estudios sobre lectura. No. 1. 43-60.
- Maestro, J. G. (2006). *La academia contra babel. Postulados fundamentales del materialismo filosófico como teoría literaria contemporánea*. Pontevedra, España: Mirabel.
- Marghescou M. (1979). *El concepto de literariedad. Ensayo sobre las posibilidades teóricas de una ciencia de la Literatura*. Madrid: Taurus.
- Martínez-Bonati, F. (1972). *La estructura de la obra literaria*. Argentina: Seix Barral.
- Maurer, K. (1987). *Formas de leer*. En Mayoral, J.A. (Comp.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-libros, s.a.
- Mendoza, A. & Cantero, F. J. (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura: Aspectos epistemológicos*. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, Págs. 3-31.
- Mendoza, A. & Cantero, F. J. (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura: Aspectos epistemológicos*. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, Págs. 3-31.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Universidad de Castilla la Mancha.
- Molina, V. L. (2006) *Lectura y educación*. OCNOS, Revista de estudios sobre lectura. No. 2., 103-120.
- Pozuelo, J. M. (1993). *Poética de la ficción: teoría de la Literatura y Literatura comparada*. Madrid: Síntesis.
- Reynolds, K. (2005). *¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda*. OCNOS, Revista de estudios sobre lectura. No. 1. 87-107.
- Rincón, F. (1994). *La enseñanza de la Literatura en la última década*. En Lomas, C. & Osorio, A. (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, págs. 223-233.
- Sánchez, L. (2003a). *Didáctica de la Literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto*. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, págs. 291-317
- Sánchez, L. (2003b). *De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos*. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Lite-*

- ratura. Madrid: Prentice Hall, págs. 319-348.
- Stierle, K. (1987). ¿Qué significa «recepción» en los textos de ficción? En Mayoral, J. A. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros S.A. Págs. 87-143.
- Tapia, N.; Amarís, O. & Mora C. (s.f). *Contribución a un modelo pedagógico para el desarrollo de capacidades para la deliberación en el aula de informática educativa*.
- Trujillo-Culebro, F. (2007). *Prácticas de Lectura Literaria en Dos Aulas de Secundaria*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales.
- Vygotski, L.S (1978). *El Desarrollo de los Procesos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.