



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT  
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA  
LLENGUA I LA LITERATURA**

**CURSO 2009-10**

***Leer literatura en secundaria: las  
indeterminaciones como criterio teórico  
y pedagógico***

**Mery Cruz Calvo**

**Trabajo de fin de máster**

**Dirigido por el Dr. Antonio Mendoza Fillola**

**Septiembre de 2010**

## Índice

Resumen .....	1
1. Justificación e interés de la investigación.....	2
2. Objetivos .....	9
3. Estado de la cuestión .....	9
3.1. Indeterminaciones .....	11
3.2. Lector implícito y los repertorios .....	14
4. Metodología .....	18
5. Presentación, análisis y discusión de las diversas fuentes. Aportes.....	19
5.1. Punto de partida: el reconocimiento de los lectores y lectoras y los textos (muchas veces olvidados) .....	20
5.2. ¿Qué sucede cuando leemos relatos literarios? .....	24
5.3. Indeterminaciones y lectura literaria .....	25
5.4. Intertextualidad y dialogismo: cualidades del tejido narrativo .....	26
5.5. Lectura literaria: espacio o lugar de una relación interactiva .....	31
5.6. Ampliando los horizontes de referentes estéticos literarios .....	33
6. Dos cuentos .....	34
6.1. La intertextualidad en <i>La llave</i> de Luisa Valenzuela .....	35
6.1.1. Una barba que se destiñe en el tiempo y en medio de las palabras .....	36
6.1.2. Intertextualidad y diálogo .....	38
6.1.3. Comparación de registros textuales: frecuencias, divergencias y Jerarquizaciones .....	40
6.1.3.1. Los títulos .....	41
6.1.3.2. Cambio voz narrativa .....	42
6.1.3.3. Palabras ajenas y propias .....	43
6.2. Voces cruzadas en <i>Tanta agua tan cerca de casa</i> de Raymond Carver ...	45
6.2.1. La historia y sus voces .....	45
6.2.2. Desafío ético .....	48
6.2.3. Puntos de encuentro .....	48
7. Síntesis, orientaciones y conclusiones .....	49
7.1. Rasgos de las indeterminaciones en <i>La llave</i> .....	50
7.1.1. La llave como metáfora .....	51
7.1.2. Ideas inconclusas .....	52
7.1.3. Silencios .....	52
7.2. Estrategias y previsible reacciones del lector .....	53
7.2.1. Lectura de versiones en diversos formatos .....	53
7.2.2. Relaciones intertextuales y recepciones lectoras .....	53
7.2.3. Ampliando horizontes lectores .....	53
7.2.4. Jugando con la llave .....	54
7.3. Aspectos formativos del modelo propuesto .....	55
8. Bibliografía .....	57
Anexos	

## **LEER LITERATURA EN SECUNDARIA: Las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico**

### **Resumen**

En este trabajo final de máster recogemos el concepto de indeterminaciones de la estética de la recepción del teórico Wolfgang Iser, para transformarlo en un criterio teórico y pedagógico que oriente a docentes de secundaria a la hora de proponer y construir cánones escolares de lectura. Es así como realizamos una transposición didáctica que va del campo de la crítica literaria al ámbito de una didáctica específica que denominamos, lectura literaria. Identificamos en las relaciones de intertextualidad y la presencia de "voces" o diálogos en los textos narrativos, cualidades que colocan a los potenciales lectores-estudiantes ante indeterminaciones o vacíos, que exigen una participación activa y creativa en la lectura. Para ilustrar estos procesos de puesta al día de textos literarios, analizamos dos cuentos que se constituyen en una propuesta didáctica concreta, demostrando así que la enseñanza literaria es ante todo el espacio o lugar de una relación interactiva.

En aquest treball final de màster recollim el concepte de indeterminacions de l'estètica de la recepció del teòric Wolfgang Iser, per transformar-lo en un criteri teòric i pedagògic que orienti a docents de secundària a l'hora de proposar i construir canons escolars de lectura. És així com realitzar una transposició didàctica que va del camp de la crítica literària a l'àmbit d'una didàctica específica que anomenem, lectura literària. Identifiquem en les relacions d'intertextualitat i la presència de "veus" o diàlegs en els textos narratius, qualitats que col.loquen als potencials lectors-estudiants davant indeterminacions o buits, que exigeixen una participació activa i creativa en la lectura. Per il·lustrar aquests processos de posada al dia de textos literaris, analitzem dos contes que es constitueixen en una proposta didàctica concreta, demostrant així que l'ensenyament literaria és sobretot l'espai o lloc d'una relació interactiva.

In this final dissertation the concept of indeterminate collect the aesthetics of reception theorist Wolfgang Iser, transforming it into a theoretical and pedagogical approach to guide high school teachers when school fees propose and build reading. Thus, we perform a didactic transposition is the field of literary criticism within the scope of a specific didactic call, literary reading. Identified in the intertextual relations and the presence of "voices" or dialogues in the narrative; qualities that put potential readers-students to uncertainties or gaps, which require active and creative participation in reading. To illustrate the updating process of literary texts, we analyze two short stories that constitute a specific didactic approach, demonstrating that literary education is primarily the space or place of an interactive relationship.

*“Se habla demasiado de demasiados aspectos relacionados con la literatura (su enseñanza, su conexión con el poder, su naturaleza estética, su dependencia del mercado...) y a veces se olvida que nada importa más que la íntima relación entre un libro y un lector.”*

**Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector. Julián Moreiro**

*“Es ese en efecto, uno de los grandes y maravillosos rasgos de los bellos libros... que para el autor se podrían llamar “Conclusiones” y, para el lector, “Iniciaciones”. Sentimos muy bien que nuestra sabiduría comienza allí donde la del autor termina, y quisiéramos que él nos diera las respuestas, cuando todo lo que puede hacer es proporcionarnos los deseos de conocerlas.”*

**Sobre la lectura. Marcel Proust**

## **1. Justificación e interés de la investigación**

Los docentes que enseñan literatura, continuamente son obligados y presionados a justificar, explicar o dar razones para que la gente lea y disfrute de esta experiencia. A pesar de los ingentes esfuerzos parece que nuestra misión tiene pocos logros; las sesudas investigaciones, libros, artículos y conferencias, no son suficientes para transformar los enfoques y prácticas de maestros y maestras responsables de la educación literaria. Si bien no son los únicos garantes de la formación en literatura, sí les cabe un papel y responsabilidad grande dentro de la misión escolar: alfabetizar a sus estudiantes y hacerlos partícipes de la ciudad letrada, entendiendo ésta como un espacio, entre otros muchos, al que toda persona tiene el derecho de acceder y pertenecer. El epígrafe de Julián Moreiro viene muy bien para buscar una explicación a la desilusión que puede causar tantos esfuerzos perdidos en la formación de lectores competentes. La literatura es una experiencia que se ha convertido en algo íntimo, privado, personal; la escuela es una experiencia social, pública, comunitaria. No resulta fácil conjugar estos dos ámbitos, sin que haya un choque de intereses.

El propósito principal de este trabajo es indagar las vetas teóricas y pedagógicas que tienen las indeterminaciones en la lectura de textos literarios- término utilizado por el teórico de la estética de la recepción Wolfgang Iser en su libro clásico *El acto de leer. Teoría del efecto estético (1987)*-. Cuando hablamos de indeterminaciones nos referimos a una cualidad de los textos de ficción que se actualizan y se ponen en juego mientras leemos. Nos referimos a atributos de las obras estéticas que toda persona que enseña literatura, debe tener en su horizonte cuando construye su

canon de lecturas escolares. Nos referimos al espacio de la lectura donde el lector es activo e intérprete y por ende creativo. Esta investigación indaga y propone unos instrumentos pedagógicos y conceptos operativos precisos para intervenir mientras los estudiantes hacen sus lecturas, pero a renglón seguido tiene como objetivo estratégico disminuir la brecha de intereses escuela y sociedad, acercar más estos dos ámbitos a través de una educación literaria que redunde y se conecte con una formación cultural, y para esto es necesario reivindicar, en primera línea, la íntima relación entre el lector y los libros.

El crítico alemán Wolfgang Iser se refiere a las indeterminaciones cuando reconoce que entre texto y lector se produce una comunicación particular. El lector está solo, no existen certezas de las interpretaciones que hace de los textos. No hay una confrontación humana directa que valide sus palabras y acciones. Su planteamiento central es que las obras de ficción, específicamente las novelas, presentan vacíos, hiatos, silencios que el lector debe llenar, cerrar, revelar; indeterminaciones que debe determinar para darle sentido a lo que lee. Es así como los receptores son agentes que tienen una tarea que cumplir cuando actualizan los textos, deben completar y cooperar en la construcción de los sentidos potenciales del libro que tiene ante sí. Iser citando a Roman Ingarden, nos dice sobre la obra de arte:

“El objeto “real” presentado, según su contenido, no es ningún individuo clara, múltiple y perfectamente determinado, en el verdadero sentido, que constituya una unidad originaria, sino sólo una imagen esquemática con diversos espacios indeterminados y con un número finito de determinaciones que le corresponden positivamente” (265)

El enfoque de Wolfgang Iser se inscribe en el género de las teorías de la recepción estética, que están fundamentadas en cómo los lectores reciben y actualizan las obras estéticas verbales. Esta corriente de la crítica literaria goza hoy de una gran aceptación en el mundo académico y ha permeado la educación literaria. Es bueno recordar y precisar que los modelos pedagógicos utilizados y aplicados en la didáctica de la literatura tienen como punto de referencia el desarrollo de las distintas teorías literarias. Así nos lo afirma Teresa Colomer. “En definitiva, el camino recorrido por la teoría literaria en estas décadas en su definición del fenómeno literario ha tenido múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos” (1996: 129). También Carlos Lomas reconoce esta influencia: “A tal desacuerdo sobre los fines y métodos de la educación literaria contribuyen sin duda la enorme diversidad de enfoques y perspectivas que han caracterizado, y aún

caracteriza, a la investigación crítica sobre el texto literario a lo largo de este siglo” (1996: 22).

Es clara la influencia que la recepción estética está teniendo en los postulados teóricos y pedagógicos de la enseñanza de la literatura, y es entendible esta nueva faceta ya que su interés radica, como se indico arriba, en los receptores, lectores o actualizadores de los textos literarios, que en la escuela son los maestros y estudiantes. Ambos reciben e interpretan las obras de ficción. Este enfoque tiene vínculos con un mundo interactivo, porque reconoce la participación de los sujetos que leen y el papel determinante en la recreación de los múltiples sentidos de toda obra estética. El significado de una novela no está exclusivamente en el autor o texto, es más bien algo que surge cuando se entrecruzan las palabras y las experiencias lectoras.

Asimismo estas teorías sintonizan con una concepción pedagógica donde los estudiantes son agentes de sus desarrollos cognitivos, estructuran e interpretan el mundo al conocerlo. Así como el lector tiene algo para decir sobre la obra literaria, el estudiante tiene su voz, sus propias maneras de encontrar e interpretar las lecturas. Ya la psicología cognitiva, en sus diversas vertientes, había hecho un reconocimiento similar que llegó al campo de la pedagogía, como muy bien lo expresa Antonio Mendoza.

“La función innovadora de la didáctica específica surge cuando se desplaza la atención hacía el proceso de aprendizaje –una vez revisados los componentes epistemológicos de la disciplina- y se centra en la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el aprendiz” (1998: i)

Las teorías de la recepción, y específicamente la del efecto estético, precisan un aspecto fundamental para comprender qué es la literatura. Si bien exaltan a los lectores como generadores de sentidos, siempre consideran al texto literario como motor principal de la actividad lectora. Es éste el que va marcando los posibles derroteros significativos a través de las indeterminaciones que porta, de la proyección del lector implícito, de los repertorios que despliegan las obras artísticas. En este sentido apostamos por los lectores, pensando en los estudiantes y maestros, pero también por la presencia y circulación del libro en la institución escolar. Más si tenemos en cuenta lo que algunos investigadores de la enseñanza de la literatura afirman, por ejemplo Bombini quien considera la escuela como el último reducto de la ciudad letrada (Actis, 1998: 18)

Nuestra concepción de una educación literaria difiere de algunas tendencias presentes en la escuela y cuyo objetivo primordial es el disfrute de la lectura a partir del goce, lo que se traduce en que los lectores pueden decir cualquier cosa sobre una novela, sus análisis se limitan a las “impresiones” causadas por la lectura y toda la actividad de promoción se convierte en una trasposición al dibujo, a la representación teatral sin que medien procesos cognitivos donde los estudiantes se hagan conscientes de las diferentes formas que se utilizan en la elaboración y transmisión de mensajes y las implicaciones cognitivas que tiene adaptar una obra literaria a otras formas expresivas.

Para evitar este tipo de prácticas que hacen que la literatura se viva como una experiencia superficial, es fundamental la mediación de los docentes. Y es justamente un criterio como el de las indeterminaciones el que puede proveer a los maestros de poder de decisión sobre sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura. Reconocer en una obra literaria el volumen, el juego interpretativo y por ende creativo de esos espacio vacíos, demuestra que un profesor o profesora tiene competencia literaria y en este sentido puede *dar de leer*, como lo testimonia Daniel Pennac en su obra *Cómo una novela*.

Y llegamos aquí a una tarea perentoria de los formadores en literatura, asumirse como sujetos autónomos en la construcción de los cánones de lecturas literarias institucionales. Deben ser los maestros y las maestras los encargados de definir criterios teóricos y pedagógicos que orienten los trayectos de lecturas del estudiantado, y esto es posible cuando se tejen redes de ficciones como nueva propuesta de organización del currículo. Utilizar la imagen de redes más que de obras literarias aisladas para leer en la escuela, porta un valor agregado, ellas dan cabida a la diversidad en las expresiones del lenguaje artístico: ya sea por géneros literarios “puros” o “híbridos”, se abren espacios a expresiones de grupos minoritarios, se hace posible la convergencia de clásicos y contemporáneos; además de poder apreciar, en este tejido de obras, los rasgos intertextuales o de préstamo que portan las expresiones estéticas verbales.

Si bien este trabajo presenta una reflexión sobre los procesos cognitivos, metacognitivos y relacionales que surgen en las aulas mientras los alumnos leen, estas indagaciones se dirigen principalmente a los docentes. Compartimos con la investigadora argentina de literatura infantil y juvenil Beatriz Actis, su pensamiento

sobre los nuevos desafíos en la formación lectora escolar: “Es necesaria la reflexión de los docentes sobre un aspecto tan relevante como el papel del lector en la construcción del sentido no sólo al plantear cuestiones didácticas sino también al seleccionar los textos y al enseñarle a los alumnos a elegir” (1998: 25)

En últimas, es un problema de ejercicio del poder en la escuela. Los docentes, en muchas ocasiones, son valorados y ellos mismos se asumen como operarios. Siguiendo a pie juntillas las directrices de los ministerios de educación o los contenidos que presentan las editoriales en sus textos escolares. Estos aportes son una forma concreta de expresar que un maestro en formación permanente, lector asiduo, inquieto y apasionado por y con lo que hace, tiene el deber y el derecho de trazar políticas educativas en su institución que redunden en una educación literaria competente y placentera. Esta misión sólo es posible llevarla a cabo en comunidades de profesores, ojalá de distintas áreas del conocimiento, que ganen un espacio institucional de estudio, debate y continuidad de propuestas sobre el desarrollo de las competencias lectoras en general, y la lectura literaria en particular. Este trabajo final de Máster comparte el bello pensamiento de Marcel Proust (en el epígrafe) sobre la lectura; más que una reflexión que se agotaría en unas cuantas páginas, que concluiría diciendo una verdad, queremos iniciarnos, complementarnos y acompañarnos en un camino comprometido y esperanzador para la educación.

El profesor Antonio Mendoza presente tres modalidades de investigación en el campo de las didácticas específicas (2007), una de ellas tiene relación con la valoración conceptual o revisión de los supuestos teóricos y epistemológicos del área en cuestión. Las otras dos se ocupan de aspectos psicopedagógicos o de prácticas concretas (16). De otra parte, la profesora Liliana Tolchinsky sugiere que existen tantos tipos de investigación como objetos de estudio, pero presenta también tres maneras de catalogar estas indagaciones. Este trabajo se ubicaría en lo que ella denomina de tipo exploratorio de un problema teórico sobre el cual no existen extensos y profundos desarrollos (2002: 20). Lo que pretendemos hacer, retomando a Mendoza, es indagar en una teoría literaria un concepto para “llevarlo” o “pasarlo” al campo de la enseñanza de la lectura y así construir una categoría conceptual y pedagógica que contribuya al mejoramiento de la educación literaria.

Se trata de transformar un concepto de una teoría literaria como son *las indeterminaciones*, en uno de los criterios que los docentes utilicen al momento de

seleccionar y establecer trayectos de lecturas y redes de obras literarias en secundaria. Es realizar un traslado del ámbito de la crítica al campo de la didáctica. ¿Qué implicaciones epistemológicas acarrea una transposición de esta naturaleza? Que a una noción teórica se le asignaría una función de tipo operativo, en el campo de una didáctica de la lectura literaria. Apoyadas en los planteamientos de Yves Chevallard cuando define la transposición didáctica como el paso del saber académico al saber enseñado (1987: 16); nuestro propósito es acercarnos a los planteamientos de las teorías de la recepción, apropiarnos de sus conocimientos y al distanciarnos, estar en posición legítima de dotarlos de nuevos significados para contribuir a la formación de maestros/as en una pedagogía literaria. Existe la necesidad imperativa de mejorar las competencias lectoras de los jóvenes estudiantes, para un mejor desempeño en una sociedad del conocimiento. Nosotros queremos contribuir con el propósito de acrecentar las habilidades interpretativas y creativas que proporciona el uso de la lengua.

Este criterio será transmitido o enseñado a los docentes, para que oriente su formación lectora y la selección de textos literarios que trabajará en sus clases. No es un concepto que se convierta en objeto de aprendizaje de los alumnos, su enseñanza es “indirecta”, Chevallard nos da luces al respecto:

“La transposición didáctica tiende a organizar *cuálitativamente* la diferencia de los lugares: tiende a “instituir” dos maneras de saber, a producir dos registros distintos de actos epistemológicos... Así tenemos lo que el maestro enseña y más precisamente lo que el maestro debe enseñar y la *manera* en que debe hacerlo y por otro lado, lo que el alumno debe saber y *cómo* debe saberlo” (86)

Este contenido que se pretende que llegue hasta maestros y maestras, tendrá alcances y ambiciones más largas y profundas. En la medida en que el volumen de indeterminaciones presentes en textos literarios sea un criterio de selección de cánones de lecturas, la institución escolar podrá garantizar parcialmente, que los estudiantes desarrollen aspectos cognitivos como capacidad de interpretación crítica, establezcan relaciones intertextuales, realicen inferencias. Además de tener contacto con las nuevas formas expresiva que portan los textos literarios a través de las figuras retóricas, la creación de mundos posibles y todos los juegos que se hacen con el lenguaje.

Que sea este el momento para expresar que este camino de la transposición didáctica, nos lleva a buscar un término que equivalente, pero que reemplace a la

palabra *indeterminaciones*, su uso en una teoría literaria tiene su justificación argumentada, que expondremos en el estado de la cuestión. Pero en el campo de la pedagogía prevemos un peso demasiado científico y rígido de la expresión, así que hay una exigencia de adaptación a las nuevas funciones que va a cumplir. Esta es la razón de anticipar una propuesta de nueva denominación de las *indeterminaciones* en el campo de la didáctica literaria, que no se ajusta a una palabra sino más bien a una correspondencia, un nexo, una sinergia: **lectura literaria, espacio o lugar de una relación interactiva**. Esta idea se profundizará en el desarrollo de esta investigación.

Se aprecia entonces que este desplazamiento conceptual no es automático, pero aún necesita pasar por el tamiz de otras disciplinas como la psicología cognitiva que se ocupa de explicar cómo se desarrolla el conocimiento en los seres humanos. También debe entrar en diálogo con la pedagogía constructivista enfoque elegido para este trabajo de investigación, y que a grandes rasgos se caracteriza por valorar como sujetos activos a alumnos y profesores, quienes construyen relaciones sociales y humanas en las aulas de clase.

## **2. Objetivos**

### **General**

Explorar las implicaciones teóricas y pedagógicas que tienen las indeterminaciones en la educación literaria en secundaria

### **Específicos**

- Definir el concepto de indeterminación como cualidad presente en las obras literarias, teniendo como referente teórico la estética de la recepción
- Analizar las estrategias discursivas de la intertextualidad y el dialogismo como expresiones de indeterminación en textos literarios
- Reconocer en las indeterminaciones un criterio literario y pedagógico clave, al momento de presentar propuestas curriculares de lecturas literarias
- Contribuir a la formación de maestros y maestras como lectores competentes, autónomos y propositivos de trayectos de lecturas y de redes de obras literarias a través del análisis de algunos cuentos

## **3. Estado de la cuestión**

El marco teórico de este trabajo final tiene carácter interdisciplinar; acoge en primer lugar teorías literarias como los estudios de la recepción literaria y la estética de la recepción cuyos representantes más connotados pertenecen a la tradición académica de la universidad alemana de Constanza, son ellos Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, con sus respectivas obras *La historia de la literatura como provocación* (1976) y *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (1987). Sus estudios se remontan a los años sesenta y setenta, pero es en la actualidad que han recobrado vigor y vigencia por la importancia que hoy en día suponen los receptores, espectadores y -porque no- consumidores, en un mundo interactivo y en constante interconexión.

En este apartado se exponen algunos de los postulados teóricos de Wolfgang Iser en su texto clásico *El acto de leer. Teoría del efecto estético*<sup>1</sup>; más que repetir sus planteamientos, pretendemos establecer un diálogo con una teoría literaria -y es lo que se demostrará en esta investigación- que contiene posibilidades pedagógicas en lo que respecta a su preocupación central, la lectura literaria. Es importante dejar claro que la teoría del efecto estético no es una orientación pedagógica, no nos dice cómo se enseña y cómo se aprende sobre las obras, pero al analizar la fenomenología del acto de leer, nuestra lectura del texto nos lleva a sacar beneficios de algunos de sus derroteros teóricos para así profundizar en el campo de la didáctica de la literatura; el aparte de metodología desarrollará este aspecto. A este intercambio de reflexiones también aportan las ideas de otros/as pensadores/as, que han relacionado recepción literaria y pedagogía.

Es común en los estudios que hacen las didácticas de la literatura considerar las teorías de la recepción como el referente privilegiado del lector. En principio, este planteamiento es correcto, aunque no es exacto en el caso de las disertaciones sobre el efecto estético. El objeto primordial de indagación de Iser, es la lectura como fenómeno humano. Como lectora y receptora de la obra de este pensador, la siguiente constatación y aclaración es la referencia inicial de mi trabajo investigativo. (Subrayo término en la cita)

“Debido a que un texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee, una descripción de este efecto coincide ampliamente con el análisis del proceso de la lectura. Por tanto, la lectura se sitúa en el centro de las reflexiones siguientes, pues en ella es posible contemplar los procesos que los textos literarios son capaces de producir” (Iser, 1987: 11)

---

<sup>1</sup> Todas las citas serán tomadas de Iser, Wolfgang, *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid: Taurus, 1987. Traducción: Manuel Barbeito

Estamos así ante un dato empírico: la obra literaria existe porque alguien la lee. Su valor lo constituye ese acto humano; ya Paul Ricoeur había expresado que “un texto sin lector es un no texto, es decir sólo huellas negras en una hoja en blanco” (Chartier, 2000: 122) Leer es así un encuentro entre seres humanos (autores/as y lectores/as) en medio de los cuales estaría el texto. Iser presenta una obra compleja sobre un hecho a su vez multifacético y denso, donde se involucran texto y lector en una relación con características particulares que son analizadas y argumentadas en profundidad, única manera de crear nociones suficientes para erigir en teoría el fenómeno del efecto estético.

Para Wolfgang Iser la función de la literatura ya no está en decir una verdad universal por el contrario, considera que su tarea es solo la de presentar parcialidades; así mismo la crítica debe responder a esta nueva realidad. Pero al hacer un balance, Iser cree que los estudios literarios no han transformado el paradigma del siglo XIX y continúa buscando en las obras el “significado verdadero”, misión que se encuentra en manos de unos especialistas, los críticos. De tal forma su acceso estaría restringido a una especie de casta sacerdotal, que detentaría el poder de una nueva religión, el arte de la literatura. Este enfoque interpretativo tradicional no considera valioso ni significativo las lecturas desprevenidas y no especializadas. En este sentido las nociones que desarrolla Iser en su teoría rompen estas murallas cognitivas y expertas, para explicar lo que implica la lectura de las obras artísticas para cualquier persona en situaciones cotidianas.

Para Iser el efecto no es un discurso sobre algo, sino una experiencia que tiene el lector; algo sucede cuando de leer se trata, se producen una serie de acontecimientos. Su terreno no es el de la discursividad sino el de la imagen. ¿Qué significa esto?: “...el sentido sólo se deja captar como imagen. En la imagen acontece la ocupación de aquello que el modelo del texto deja vacío, pero a lo que da contorno con su estructura” (27) Entonces para Iser el sentido, lo que podemos interpretar de una obra, no es un poder exclusivo de un grupo de especialistas; en ese bosquejo que proyecta la imagen todos/as los intérpretes participan con sus apreciaciones sobre el texto. Es el lugar y momento del efecto estético. Con una consecuencia epistemológica, en el modelo de interpretación tradicional el sujeto y el objeto se escinden, se separan a través del discurso. En esta nueva mirada hay una convergencia entre las dos categorías anteriores. Porque el sujeto estructura

con su entendimiento la obra literaria, pero es también estructurado por ésta. De ahí la importancia de la lectura como acto que rompe la primacía del autor como única categoría de análisis, o del texto como depósito de un significado ya enunciado y construido.

### **3.1. Indeterminaciones**

Para explicar la presencia de lugares indeterminados en las obras estéticas verbales, Wolfgang Iser (1989) niega un arte de la interpretación ya establecido y reivindica la lectura como actividad de “puesta al día” de los posibles significados del texto literario. Para este autor, la literatura tiene unos rasgos particulares que le dan su especificidad frente a otros discursos. Por un lado, no se refiere a objetos reales, aunque tiene referentes en la realidad, ni le interesa crearlos; de otra parte, enfrenta a los lectores a experiencias inéditas: “Esta falta de adecuación produce cierta indeterminación” (136). Pero hay más. En el interior de las obras se despliegan multiplicidad de perspectivas (137) pensemos en el narrador, los personajes, las acciones... una de las funciones de la lectura sería vincular o ensamblar los distintos planos, dispuestos por un autor a través de técnicas narrativas; es en ese momento de la actividad cuando surgen -de la lectura, no tanto del texto- los espacios vacíos: “Sólo esos lugares vacíos garantizan una participación del lector en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos” (139)

Podemos ir adelantando una hipótesis que nos surge de este intercambio con el pensamiento iseriano, este teórico ya perfila lo que un enfoque comunicativo y pragmático de la literatura proyecta en la actualidad, lo literario no es una cualidad a priori que se encuentra en los textos, más bien surge en la actividad de recepción, en la experiencia de la lectura, en el acto de leer (Karam, 2005). Hoy no va más la pregunta ¿qué es la literatura?, tal vez debemos reemplazarla por un lugar, ¿dónde está? Nuestra apuesta es arriesgada, pero la hacemos, ESTÁ EN LA LECTURA; pero si hay un espacio, éste implica también una temporalidad, quizás el arte cinético que transcurre en el tiempo del que nos habla Stanley Fish (1989: 121). Riesgo y osadía para un proyecto ambicioso: contribuir a que haya mejores lectores y lectoras, que ante todo gocen de esta experiencia, porque “algo” les sucede cuando toman en sus manos y le dan vida a una obra literaria.

Ya se ha mencionado que estos rasgos de los textos de ficción, que bien para efectos de comprensión y apropiación por parte de los formadores en la escuela se

pueden llamar indeterminaciones, vacíos, incertidumbres, silencios, ausencias; no están presentes en las obras de forma definitiva, sino que van surgiendo en medio de la lectura y en cada persona. Por ejemplo, si alguien tiene conocimientos históricos de la Revolución Francesa, su comprensión e interpretación de la novela *Los Miserables*, estará más cercana al lector implícito que soñó el autor, le será más expedito juntar y ajustar las piezas de ese rompecabezas que es la obra de ficción narrativa. Para quien no tenga estos repertorios, la tarea no será imposible pero los esfuerzos de llenar vacíos serán más ingentes. Aunque... la satisfacción en cuanto a ampliar conocimientos, el juego de internarse en una historia que exige referentes históricos y culturales, bien puede encontrar un mayor deleite en quienes carecen de una amplia enciclopedia del siglo XVIII. Pero el goce se da más en las estrategias de acomodo o explicación que los lectores van encontrando para articular de una forma personal y coherente el sentido de sus lecturas. Sin esos espacios vacíos se cerraría la participación activa de los receptores; sin lugar para las conjeturas quienes leen no podrían ejercer la libertad de sus muy íntimas interpretaciones.

Wolfgang Iser resalta como una manera especial de indeterminación la que se utilizó en el siglo XIX con las novelas por entregas o folletines, la estrategia aplicada en estas producciones era el "suspense" entre una y otra entrega semanal. En este lapso de tiempo los lectores entraban en una especie de éxtasis, imaginando la continuación de la historia. Es un ejemplo muy ilustrativo del funcionamiento de las indeterminaciones: el autor suspende la narración en un momento crítico; los lectores pasan a conjeturar todo tipo de desenlaces. Estos silencios son así una cualidad de los textos literarios, pero al mismo tiempo permiten establecer un "diálogo" entre autor, texto y lector. Rompiendo la imagen de la lectura como actividad pasiva y ociosa.

Otras maneras que tienen las indeterminaciones de funcionar, se encuentran en lo que Iser denomina "técnicas de corte" (1989:140). Entre ellas están la introducción de nuevos personajes, que significa nuevos sucesos que el lector debe relacionar con la información ya recogida en su lectura. Por otro lado, el crítico alemán resalta el uso del comentario del autor sobre los acontecimientos que describe la novela; no sólo se escucha una historia sino que también se abre paso otra voz: la del escritor o escritora. Recurso muy utilizado desde el siglo XIX. ¿Qué reacción puede provocar la presencia de diferentes discursos, a distintos niveles en las personas que leen? Para Iser más que una imposición de la ideología del autor, es más el

encuentro de diversas perspectivas en un mismo texto, con lo que supone para los intérpretes de optar o acomodar su propio punto de vista. Este estilo continúa presente en la narrativa contemporánea; encontramos en la novela *La maravillosa vida breve de Oscar Wao* (2008) del escritor norteamericano de origen dominicano Junot Díaz (1968), un ejemplo de comentario. Es la historia de un joven inmigrante en Estados Unidos, sus vicisitudes, sueños irrealizables de encontrar el amor que se dificulta por su obesidad, el aislamiento que supone la lectura y la adicción a los video juegos. A pie de página esta novela relata la historia de la dictadura de Rafael Leonidas Trujillo quien gobernó la isla por más de veinte años, con una secuela de represión y muerte que vive en el imaginario del pueblo dominicano. Es tarea de los lectores establecer conexiones, vínculos entre estos dos panoramas que despliega el narrador. Esta estrategia escritural entrega las partes, nosotros debemos ensamblarlas; las versiones serán distintas pero dentro de los límites que traza el discurso novelado.

“En la provocación que supone la capacidad de juzgar, el comentario actúa de dos maneras: el evitar una valoración unívoca de los sucesos crea lugares vacíos que permite una serie de variables para ser rellenados; pero al ofrecer también posibilidades de valoración, procura que esos lugares vacíos no sean colmados arbitrariamente. De esta manera esta estructura hace que el lector participe en la valoración, y controla las reacciones correspondientes a las mismas” (141)

Una última referencia que presentamos (sin intentar clausurar esta tipología; existen tantas como obras narrativas de ficción) es la afirmación y demostración que hace Iser sobre el aumento de las indeterminaciones en la actual literatura. Con referencias a *Vanity Fair* de Thackeray y a *Ulises* de Joyce, va mostrando como estas obras con sus novedosas propuestas estéticas, cuestionan las representaciones del mundo que tienen los lectores modernos, todo a través de la palabra literaria que orienta las reacciones del lector (142). Estas nuevas características lectoras, se traducen en una exigencia de entrega total del lector. No es nuestro propósito profundizar en este aspecto, pero nos sirve como punto de apoyo para presentar una consecuencia para la enseñanza de la lectura literaria: el lector implícito es una proyección histórica, cada época perfila los receptores que desea y necesita; pensemos un momento en el lector del siglo XIX, necesitaba una descripción pormenorizada de todos los ambientes y personajes, no existía aún la televisión y el cine que poblara su cabeza de imágenes. El siglo XXI también exige un nuevo lector implícito, diríamos para ser más exactos, lectores y lectoras implícitas si queremos ser consecuentes con una producción literaria

contemporánea que resalta la escritura femenina, post colonial, de nuevas identidades sexuales, y otras manifestaciones que se abren camino en un mundo donde diversas expresiones culturales y sociales convergen.

### **3.2. Lector implícito y los repertorios**

Otro aporte de Iser sobre las obras literarias es la mirada sobre el receptor, lector o intérprete. Después de un recorrido por las diversas clases de lectores que la crítica ha presentado, se adentra en el análisis de una estructura inscrita en los textos (1987: 64) a la que denomina *lector implícito*, su rasgo distintivo es que forma parte del relato. Por esto tiene una relación de reciprocidad con el texto de ficción. El autor al escribir proyecta anticipadamente este tipo de lector como virtualidad: “el concepto de lector implícito describe una estructura del texto en la que el receptor siempre está ya pensado de antemano” (64) Todo relato presenta su lector implícito, que es imaginado, idealizado por el escritor. Su función principal sería llenar los vacíos, eludir los hiatos, jugar a precisar lo “indeterminado” del texto de ficción. Desde una mirada pedagógica y didáctica, el lector implícito es un proyecto en construcción, no está terminado sino que puede llegar a ser; en este punto se quiere resaltar la importancia que cobran los procesos de lectura y análisis que permitan a los/as estudiantes recoger todas las perspectivas que el texto de ficción ha proyectado por medio de los repertorios. Compartiendo un conjunto de convenciones comunes entre el texto y los destinatarios, se cumpliría una de los requisitos indispensables para que surja el potencial lector que existe en cada destinatario concreto.

Lo que Wolfgang Iser denomina repertorios, se traduce en términos de convenciones sociales e históricas, y tradiciones literarias recogidas por el texto de ficción. Esta acogida no es reflejo ni desviación de la realidad, más bien se trata de una “relación interactiva” (1989: 183) donde texto y lector, en un campo común, se pueden comunicar y llegar a acuerdos; se establece así una “relación dialógica” (189). La literatura es una respuesta al sistema, al discurso dominante, a las normas del código socio cultural vigente, pero su réplica no es directa, porque los repertorios transforman, alteran lo que es familiar; es así como el lector debe descodificar el nuevo discurso, en este juego dinámico se genera o irrumpe los sentidos, las interpretaciones. Para el desarrollo de esta tarea cognitiva la intervención didáctica y pedagógica es clave para alcanzar niveles de lectura literaria que correspondan a las expectativas que despliega el texto; se trataría de una intervención que aproxime “la obra artística el texto creado por el autor, a la obra estética la

concreción realizada por el lector” (44) y acercar así los lectores reales al lector implícito que respete el pacto que se establece entre lectores/ autor-texto.

Recordemos que nuestro marco teórico se define por su intertextualidad, en tanto establecemos un diálogo entre teorías literarias (recepción estética) psicología cognitiva (enfoque social y cultural) pedagogía constructivista y didáctica específica (lectura literaria), este entrecruzamiento de discurso más que un ejercicio ecléctico en el sentido de acomodar algunas ideas, presenta una propuesta concreta que se nutre de estas disciplinas y que transforma ciertas categorías teóricas en función de la enseñanza de la lengua en secundaria. Es una construcción de criterios pedagógicos para que los docentes tengan referentes en el momento de leer obras literarias con sus estudiantes. Cuando nos encontramos con discursos ajenos como los expuestos hasta el momento, nos convertimos en lectoras que se apropian de esas palabras que otras personas han dejado escritas, y las utilizamos para nuestro beneficio, en este caso una reflexión sobre cómo mejorar la lectura de jóvenes de secundaria. Mijail Bajtin (1993) planteo que viajamos de la palabra propia a la ajena. El desarrollo de este trabajo es una ilustración de cómo se recorre el territorio de la escritura.

Por eso ahora nos ocuparemos de las teorías cognitivas y sus aportes a los procesos de estructuración del conocimiento y al aprendizaje significativo (Pozo, 1999) que orientan esta investigación. Como es una área de conocimiento tan amplia, consideramos que los postulados de Vigotsky en su texto *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (1998), son muy pertinentes a estas indagaciones por la relación que establece entre el pensamiento y la palabra. Partiendo de un análisis evolutivo del lenguaje en los niños, el psicólogo ruso postula que el lenguaje egocéntrico que expresan en sus primeros años de vida no desaparece como lo ha planteado Piaget, sino que se transforma en lenguaje interior, para llegar a concluir que “el pensamiento nace a través de las palabras” (89). El enfoque socio cultural guió las investigaciones del psicólogo, por eso la importancia que el uso del lenguaje, como mediador entre cultura e individuos, cobra en sus estudios.

Para continuar el diálogo con Vigotsky, interesa plantear el papel que pueden jugar las indeterminaciones en las zonas de desarrollo próximo (ZDP), un concepto construido por el pensador ruso a partir de sus observaciones y experimentos en aulas de clase, cuya idea central sería reconocer que se aprende en compañía, en

sociedad, en comunidad. Con acompañantes que poseen los mismos o más conocimientos, las personas alcanzan zonas de desarrollo superiores, porque se exponen a mayores retos cognitivos. Esta premisa teórica se ha convertido en orientadora fundamental en la educación; la (ZDP) se constituye en soporte para estudiar lo que sucede en el aula mientras los estudiantes actualizan los textos literarios. Es así como la relación entre pensamiento y lenguaje, que tanto interesa a este estudio sobre la enseñanza de la lectura literaria, conjugado con la ZDP se vuelven referentes psicológicos y pedagógicos para examinar las capacidades cognitivas que las indeterminaciones literarias pueden desencadenar en el aula de clase. “La experiencia ha demostrado que el niño con una zona de desarrollo más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar” (Vigotsky, 1998: 142)

Por último, este trabajo de investigación tiene en cuenta las reflexiones que desde la didáctica de la literatura se han suscitado alrededor de la lectura de obras de ficción. Cobran aquí importancia capital las investigaciones que el profesor Antonio Mendoza ha aportado en esta línea temática, específicamente en su texto *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (2001). Desde una preocupación por la formación literaria, el autor nos presenta una nueva noción como guía para la puesta en marcha de una intervención didáctica: alcanzar niveles que pasen de la enseñanza de la comprensión a la enseñanza de la interpretación literaria. La primera se refiere a entender el significado evidente del texto, la segunda va más allá porque recoge la experiencia personal. La nueva noción, intertexto lector, nos señala así las capacidades que se despiertan en el lector cada vez que se encuentra con un texto literario. “El intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos culturales para facilitar la lectura de los textos literarios” (97)

Las consideraciones del profesor Mendoza trazan otro aspecto de interés para este trabajo, el vínculo estrecho entre texto y lector, espacio donde se estimulan o avivan los conocimientos y experiencias lectoras. Más arriba mencionamos el papel central que tiene el texto literario para la estética de la recepción, pues bien esta perspectiva del intertexto lector pone de presente y confirma la necesidad de esta relación, es más el subtítulo del libro lo dice *El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (2001). *Dinamizar, contextualizar, activar*

(95) he aquí algunas funciones y objetivos de los intertextos, pero para que estas acciones se realicen es necesario un generador, un impulso o fuerza... las indeterminaciones pueden considerarse uno de los factores decisivos a la hora de las interpretaciones literarias, al momento de ir perfilando los varios sentidos que una obra narrativa suscita en sus lectores.

También queremos recoger en este apartado uno de los rasgos descriptores del intertexto lector, que se refiere a su papel de mediador *entre competencia literaria y estrategias de lectura* (99) lo que interesa resaltar es que la competencia literaria está calificada como un proceso acumulativo, acaso podríamos considerar que aquí se amplían y profundizan los horizontes o formación lectora de los/as receptores, además de establecer Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), en tanto las indeterminaciones movilizan las funciones cognitivas que se desarrollan a través de los procesos de lectura.

Otros aportes significativos para el interés de este trabajo, son las indagaciones teóricas de la profesora Teresa Colomer en *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual* (1998) donde presenta un panorama histórico del desarrollo de la Literatura infantil y Juvenil especialmente en España; así como el desenvolvimiento de la crítica y teoría literaria alrededor de estos géneros. Pero tal vez lo fundamental que encontramos en este estudio es el reconocimiento de prácticas lectoras como un fenómeno cambiante de acuerdo a las exigencias sociales y culturales de las distintas comunidades; así como la descripción de cómo son los textos y las exigencias lectoras que implican (19). Con este punto de partida la autora invita a buscar mejorar la comprensión del aprendizaje literario y a cualificar su enseñanza.

Un trabajo más reciente de la misma autora, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005), es muy apropiado para la problemática que nos hemos planteado; habla de la lectura en la institución escolar. Si bien este espacio tiene muchas limitaciones, como toda empresa humana es escenario de contradicciones, también ofrece posibilidades para la formación en una cultura literaria. Teresa Colomer nos da una dirección para encaminar nuestros pensamientos: “El debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que “literatura”, es a “leer literatura” (37).

En últimas, lo que se busca es comprender lo que sucede cuando en la escuela se enseña a leer literatura, esta actividad es susceptible de convertirse en un espacio

donde seres humanos generan e intercambian las distintas interpretaciones sobre textos de ficción; nos encontramos entonces ante la posibilidad de vivir situaciones hermenéuticas en las aulas de clase, si tomamos el sentido que el filósofo Gadamer dio al término, que todo conocimiento es interpretación.

#### **4. Metodología**

En este trabajo final de máster vamos a explorar y a familiarizarnos con un tema poco estudiado y que tendrá desarrollos posteriores en la tesis doctoral. Es una investigación de tipo documental, que recoge y procesa información sobre la teoría de la recepción, centrandó su interés en el tema de las indeterminaciones; busca, a través de un diálogo interdisciplinar, erigir en categoría pedagógica y literaria este concepto que ha sido tomado de las consideraciones que presenta en su teoría literaria del efecto estético Wolfgang Iser. Este criterio de indeterminación está proyectado para que se convierta en referente en la selección de las lecturas literarias que se hacen en la educación secundaria, dando fundamentos conceptuales para elaborar los cánones literarios escolares e interviniendo directamente en el diseño de los currículos de la escuela.

Las etapas que seguiremos serán en su orden, la recolección, lectura y análisis de las fuentes primarias, constituidas por libros, revistas y tesis que aportan los avances más significativos del objeto de estudio. Puntualmente en lo relacionado con las indeterminaciones, es muy importante la bibliografía sobre educación literaria que ya ha abordado el vínculo entre recepción y formación lectora. Así como la lectura crítica de la producción sobre teorías de la recepción, donde los aportes de Iser son la guía central que orienta nuestra fundamentación en teoría literaria. También harán parte de esta revisión y evaluación los aportes de la psicología cognitiva que se han preocupado por el lenguaje como el gran mediador entre conocimiento y sociedad, como es el caso de la obra de Vigotsky.

Otro momento de la indagación es la consulta de fuentes secundarias constituidas por material bibliográfico que aborda el tema sobre lectura literaria, procesos de recepción y enseñanza de la literatura y que parten de fuentes primarias; muy especialmente por su significación en la reflexión y continuidad en el tiempo, son las diversas memorias de encuentros sobre didáctica de la lengua y la literatura realizados en España. Por último y de vital importancia, es la presentación de una

propuesta didáctica que analiza un par de cuentos desde los términos teóricos y pedagógicos expuestos en este trabajo.

Si bien el tema principal de este escrito es un aspecto concreto sobre la teoría de la recepción -las indeterminaciones como espacios potenciales de la actividad creativa del lector/a- simultáneamente estamos llevando a cabo un ejercicio de actualización lectora de unas teorías y pedagogías específicas: Pero vamos más allá al dar un salto cualitativo, nuestro propósito final es construir una categoría que oriente y acompañe la toma de decisiones de los docentes de secundaria sobre cuáles lecturas literarias están más acordes con el desarrollo de competencias lectoras que favorezcan la formación en una cultura letrada. Es un trabajo entonces que tiene alcances epistemológicos para la didáctica de la literatura, porque acoge, adapta y se apropia de un concepto que pertenece a una teoría literaria, la estética de la recepción, para beneficio de la enseñanza de la lectura.

### **5. Análisis, presentación y discusión de las diversas fuentes. Aportes**

Toda empresa o proyecto tiene unos puntos de partida, que inspiran, orientan e impulsan nuevas tareas. Queremos iniciar el desarrollo de este trabajo final de Máster con dos textos que ya han recorrido parte del camino por el que dirigimos nuestras pisadas, buscando aportar a la enseñanza de la lectura de textos literarios. Se trata de *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual* (1998) de la profesora Teresa Colomer, y de *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (2001) del profesor Antonio Mendoza. Dos razones justifican esta elección, de un lado, son propuestas que dan fundamentos epistemológicos y metodológicos a una Didáctica de la Literatura, en este orden de ideas han pasado por la transposición didáctica al adaptar el saber cultural a objetos de enseñanza. Otro argumento que sustenta nuestras preferencias, es que estos dos trabajos en formato de libro son pioneros en abordar el tema sobre los lectores de literatura; existen algunos artículos de revistas y ponencias de congresos, pero ninguna con la envergadura académica e influencia que tienen entre los docentes los trabajos mencionados.

Es así como siguiendo -y alejándonos también- de aportes concretos que brindan los dos académicos sobre la actividad de la lectura y los receptores, se profundiza en la propuesta de una didáctica de la lectura literaria (denominación inicial) a través de un elemento puntual, las indeterminaciones. Las contribuciones del libro

del profesor Mendoza que se refieren al *Estudio del intertexto lector*, y *El destinatario como definidor de las Literatura Infantil y Juvenil* de Colomer, son los apartados más cercanos al tema central de este trabajo final de máster; con ellos nos interesa dialogar y confrontar estas reflexiones.

### **5.1. Punto de partida: el reconocimiento de los lectores y lectoras... y los textos (muchas veces olvidados)**

Si bien ambos académicos se ubican en el enfoque teórico de la recepción literaria, lo cual significa considerar al lector como sujeto de la actividad interpretativa, sus énfasis difieren. Desde el inicio de su exposición Mendoza Fillola considera la pareja texto/lector que podríamos traducir como intertexto lector, como un nuevo concepto para la formación literaria (2001: 79), en este sentido comparte con Wolfgang Iser su análisis sobre la fenomenología de la lectura, donde se reconoce la interrelación dependiente entre texto y lector (1987: 175). Entretanto la profesora Teresa Colomer, sin desconocer los textos literarios, concluye que la literatura infantil y juvenil se define en función de sus destinatarios, y los libros infantiles reflejan los presupuestos sociales sobre estos destinatarios (1998: 144) la pregunta que se hace es si ha surgido un nuevo lector implícito, con unos rasgos distintivos que responde a unas narrativas acordes con tiempos postmodernos y de nuevas tecnologías.

Retomando al profesor Mendoza Fillola y su concepto de intertexto lector, es muy claro y recurrente al definirlo como una función que se activa o estimula mientras se lee cualquier clase de textos en sus diversos formatos. Su cometido es establecer relaciones con conocimientos y experiencias lecto-literarias de cualquier tipo. Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores podemos afirmar que la lectura literaria se perfila como una práctica dinámica, se desarrolla en comunidades y temporalidades específicas; cambiante por la diversidad de lectores y lectoras que interpretan las obras; participativa porque se ven comprometidos autores y sus textos con los receptores, y cuando esta experiencia llega a la escuela, buscando propiciar una formación literaria, el panorama se amplía con los docentes que “enseñan” a leer y sus estudiantes que “aprenden” literatura. En conclusión, es una actividad que tiene vida porque es profundamente humana, donde no hay espacio para la indiferencia, se rechaza o se acepta hasta llegar a sentir aversión o pasión por leer.

Las valoraciones anteriores esbozan un marco de referencia, aunque en principio muy general; para contribuir de manera efectiva y eficaz a precisar conceptos, criterios, metodologías en la enseñanza de la literatura, nos proponemos indagar las vetas pedagógicas de las indeterminaciones, orientadoras claves a la hora de leer literatura en las aulas de clase. La estética de la recepción a la que pertenece este concepto, se vale de otras categorías para explicar la actualización de los textos literarios como una fenomenología. Por eso se hace necesario, para evitar la traición epistemológica, partir de un campo semántico: indeterminaciones, lector implícito y repertorios que según Wolfgang Iser explicarían lo que sucede cuando leemos. Los dos últimos han sido adecuados o “transpuestos” en las orientaciones didácticas de Antonio Mendoza y Teresa Colomer. Las siguientes reflexiones parten de lo que ya existe, lo ya dicho para introducir otros recorridos que se conectarían con los desarrollos actuales de la educación literaria.

Ya hemos señalado la lectura como un espacio de encuentro/desencuentro entre los textos y el lector, lugar donde se actualizan, se ponen al día interpretaciones, se cargan de nuevos significados los discursos que se ofrecen a los espectadores. Es así como los lectores van a convertirse en sujetos activos, que ejercen poder cuando de dar sentido a las obras artísticas se trata. Este nuevo escenario explicaría la importancia que han cobrado las campañas lectoras en todo el mundo occidental a través de las actividades de promoción de lectura que se hacen desde la escuela y espacios sociales como las bibliotecas; de igual manera la diversificación literaria que el mundo editorial ofrece a los jóvenes y los más pequeños. Pero olvidamos con facilidad que esta relación estrecha es una moneda con dos caras: receptores y textos. Aparentemente todo se ha dado a los destinatarios y actualizadores, en detrimento y olvido de los textos, con consecuencias como por ejemplo dejar que los estudiantes escojan a su entero “placer” los textos del programa lector del año escolar, olvidando que los chicos y chicas están en un proceso de formación y que el docente también es un lector/a competente.

Pero si se lee con detenimiento a W. Iser hallamos argumentos para limitar estas experiencias delirantes y a veces, porque no decirlo, irresponsables maneras de asumir el compromiso que se tiene como formadores. El académico alemán afirma que el texto literario se convierte en obra de arte cuando ha sido determinado por la lectura de los receptores, habla de la concreción que significa actualizar un discurso escrito: “El lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee

forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector” (1989: 149). He aquí un primer aporte a esta reflexión pedagógica: considerar por igualdad, pero teniendo en cuenta sus especificidades, a los textos literarios y a los lectores/as. Los textos son múltiples, los receptores diversos, las interpretaciones polisémicas. Esta recepción donde son probables muchas clases de comunicaciones, se complejiza más si como afirma Teresa Colomer la literatura infantil y juvenil (LIJ) existe por unas condiciones sociales y culturales que determina la aparición de una clase de lector implícito en concordancia con un mundo globalizado e interconectado, definiendo así los rasgos del destinatario actual español (1998: 144)

Lo anterior implica para los docentes del área de lengua y literatura, que su competencia comunicativa y literaria debe anticipar a los lectores implícitos que las estrategias textuales exigen, para que la distancia entre lectores reales (estudiantes) y virtuales (proyectados por el autor en el texto) se acorte, no para encontrar la “verdad” del texto, ésta no existe, pero sí para reconstruir el mayor número de sentidos posibles que arroja esa vivencia, ojalá intranquilizadora, que depara la lectura. He aquí una muestra de una lectura inquietante, que conmueve por su sencillez profundamente poética.

#### **La prueba**

Si un hombre atravesara el Paraíso en un sueño, y le dieran una flor como prueba de que había estado ahí, y si al despertar se encontrara esa flor en su mano... ¿entonces qué? (Coleridge, 2003: 135)

La pregunta que cierra el mini-cuento, abre para los lectores muchas respuestas posibles, que por ejemplo dependerán de ser una persona conocedora, creyente o no del lugar mítico de las religiones judeo cristianas, el jardín del Edén. El texto dialoga con los conocimientos e ideologías de los lectores; el autor lanza un desafío a sus posibles destinatarios; en este intercambio lúdico, de imaginación y emociones, se produce una experiencia, algo sucede porque las personas que leen se verán casi obligadas por el texto a responder a... ¿entonces qué? El autor concluye su obra artística, los lectores/as inician su obra estética. La prueba no es tanto si existe o no el Paraíso. La prueba es para quienes continúan en el juego propuesto por Coleridge.

A estas alturas del trabajo nos asalta una inquietud, que si bien exponemos no se pretendo desarrollará ya que exigiría argumentaciones que escapan a este trabajo,

la presentamos reivindicando la lectura activa y creativa, que evite a toda costa quedarse en la repetición y plegarse acríticamente a lo que otras personas dicen. El asunto tiene relación con el lector implícito, que como plantea Mendoza Fillola es el potenciador ideal del texto (1998: 127); esta clase de lector está inscrito en el discurso literario, el autor lo ha fijado, pero tanto uno como otro pertenece y responde a una comunidad y tradición literaria, que en el caso de la LIJ de los últimos años se identifica con las clases medias en valores de convivencia, paz y democracia (Colomer, 1998: 136). Lo que planteo es que este lector potencial o ideal, como lo queramos llamar, puede encontrar una encarnación más expedita en sociedades donde la clases medias son un sector amplio de la sociedad de tradición letrada, que en sociedades como la de países emergentes donde los abismales desigualdades sociales caracterizan la organización social, y no existe un arraigo profundo en la ciudad ilustrada.

Pero lo que sí presentamos es un segundo aporte a una didáctica de la literatura. Considerando lo dicho arriba se hace perentoria un cuerpo profesoral, que por lo general pertenece a la clase media o pugna por acceder a ella, que sea un mediador cultural para acercar a los jóvenes a estas lecturas y abrirles la posibilidad de explorar en la riqueza de los territorios literarios. Además debe saber adaptar y poner en diálogo el patrimonio cultural que supone la tradición de las letras universales, con los otros patrimonios autóctonos de su comunidad. Ante la queja de “los jóvenes no leen” o el reclamo “muy poca gente asiste y usa las bibliotecas”, plantearnos: ¿será que el problema está en lo que se da de leer: la gran tradición cultural de occidente? ¿No será factible pensar en recorrer otros caminos menos ortodoxos para arribar por este tránsito a la alta cultura? Hasta aquí esta digresión del tema central de este trabajo. Por lo pronto exponemos unos criterios que ayudarán a los profesores/as a tener elementos concretos para su formación lectora personal y la de sus estudiantes. Porque bien lo reconoce el profesor Mendoza Fillola:

El texto literario -elaborado en parte, sobre convenciones estilísticas y artístico-culturales- determina, pues, una especial interacción en la que el lector ha de portar sus conocimientos lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos, además de su peculiar sensibilidad estética para establecer el significado y la interpretación del texto. Por esto, posiblemente, las necesidades de la educación literaria resultan ser las facetas más complejas que se plantean en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. (2001: 38)

## 5.2. ¿Qué sucede cuando leemos relatos literarios?

Es una pregunta que está dirigida a los académicos consultados hasta el momento y en especial a Wolfgang Iser quien dedica su obra representativa a describir este proceso centrándose en el *acto de leer*. Como es imposible recoger todos los aspectos que desarrolla el crítico alemán, además no tendría sentido -nuestra lectura es selectiva y jerarquiza la información e interpretación- por eso el interés se desplaza a relacionar los conceptos de lector implícito -sobre el que ya se han adelantado y trazado algunas características- repertorios e indeterminaciones. La conjunción de estos tres criterios se convierte en un derrotero en la selección de textos de lectura que conformarán el canon escolar; por otra parte estos conceptos orientarán las estrategias didácticas que se aplicarán en el aula de clase con los estudiantes.

Para Iser la obra literaria no es un objeto que llega a los lectores y lectoras desde el exterior imponiéndose a la realidad; su definición está dada por una relación donde convergen y se encuentran el texto y el receptor. Es más un espacio, un acontecimiento que sucede, un encuentro; creación y recreación “del texto en la conciencia del lector” (44). Si pensamos en la lectura literaria teniendo como telón de fondo estas reflexiones, podemos continuar con algunos apuntes provisionales, que se vayan configurando como aportes a la didáctica que estamos empezando a esbozar. En primer lugar, la obra artística se nos presenta como objeto de conocimiento, porque a través de ella aprendemos, recibimos información, accedemos a interpretaciones particulares sobre la vida y el mundo; pero tal vez el rasgo que distingue la lectura, especialmente la literaria, es que afecta la cognición. Al leer, los esquemas mentales sufren alteraciones. Jerome Brunner en sus estudios sobre lo literario, explica qué sucede cuando leemos. Situando la literatura en el pensamiento que denomina narrativo en oposición al pensamiento lógico-científico, considera que la subjuntividad del discurso literario- variación verbal que expresa deseo, temor, voluntad, suposición- desencadena en la mente del lector/a literario la construcción de un texto virtual (1998: 47) Adicional a esto se asume que entre texto y lector se da una estrecha reciprocidad. El receptor involucra sus afectos, voluntades y valores en la lectura. La estructura textual delimita la interpretación concretando las reacciones y conduciendo los afectos (Iser, 1987: 45).

Pero los comentarios anteriores se mueven en un campo de generalizaciones y lugares comunes, que la comunidad docente del área de lengua y literatura conoce

y comparte. Ahora bien, al estar en el terreno de una didáctica específica es necesario precisar las estrategias que hacen funcionar el mecanismo lecto literario y transponerlas a terrenos de la enseñanza literaria. A manera de introducir diremos que las obras artísticas verbales activan el intertexto lector (Mendoza Fillola) por medio de lugares vacíos y repertorios que hacen posible el juego interpretativo y la adaptación variable del texto (Iser, 1989: 139) Esta actividad cumplirá su “misión” cuando la distancia entre lectores reales y el lector implícito se haga estrecha o alcance una identificación completa (67), es lo que a continuación se desarrolla.

### **5.3. Indeterminaciones y lectura literaria**

Empezamos el recorrido teórico y pedagógico por un concepto, el de indeterminación. El método que se aplicará para profundizar en las sus potencialidades didácticas de este término es entrelazar lo que la teoría de la estética de la recepción ha planteado sobre esta denominación y perfilar las posibles vetas pedagógicas para una didáctica que provisionalmente denominamos lectura literaria. Así este discurso se hará más fluido y eficaz para las profesoras/es interesados en estos temas.

Para Iser los textos literarios no se adecúan al mundo real -su intención se inclina a exponer mundos posibles- ni a las experiencias cotidianas del lector porque lo enfrentan a algo diferente de lo habitual y frecuente. Esta sensación de estar fuera de lugar produce incertidumbre, inquietud y ambigüedad. La reacción básica y normal es buscar tranquilidad y explicaciones para que el estado de agitación cese. Son entonces las indeterminaciones las que cumplen la función de inquietar a los lectores en el momento de la lectura, cuando en el intercambio texto/receptor se producen los efectos y se dan los posibles significados. De aquí se aprecia que las indeterminaciones o espacios vacíos que portan los textos, explican la popular afirmación sobre la lectura como actividad que produce placer y genera conocimiento.

Se debe resaltar que Iser considera que los grados de indeterminaciones no se encuentran en el texto, sino en la lectura o sea en la interacción texto-lector. De aquí se desprende que considere la obra de ficción un mecanismo o máquina cuando se refiere a la exigencia de ajustar el ensamblaje que todo texto tiene como estructura, y son precisamente los espacios vacíos los encargados de alterar este mecanismo, dejando así una tarea pendiente a los receptores. Esta labor contrasta con la lectura que se hace de otros tipos de discursos ya sean informativos,

argumentativos, porque su fin es dar explicaciones cerradas, coherentes, sólidas, donde las vacilaciones argumentativas desaparecen; podríamos completar esta idea diciendo que cada texto, según sus particularidades, requiere de un lector determinado. Otra consideración importante que presenta Iser sobre las indeterminaciones, se refiere a que ellas interrumpen, alteran la *fluidez* del texto literario. Entonces tanto a nivel de la estructura como del contenido se presentan perturbaciones en las ficciones, ese es el lugar del lector, por eso la obra artística le exige imaginación y creatividad en la parte que le corresponde como intérprete.

A estas alturas es necesario explicar en qué consisten concretamente estas indeterminaciones, cómo las reconocemos, cómo se expresan en los textos literarios. El hecho de que nos hallemos ante una creación artística, que inventa nuevas maneras de nombrar y recrear la realidad ya le da un carácter de extrañeza frente a lo cotidiano o habitual. Ese mundo ajeno despierta de entrada curiosidad, queremos saber, descubrir, indagar; y es el texto quien servirá de guía al lector en un encuentro donde hay comunicación porque la indeterminación incomoda; se hace perentorio, aunque no seguro, llegar a puerto. Es notorio el aumento de la indeterminación en la novela del siglo XX, como si ella exigiera una entrega total e incondicional de los lectores (Iser, 1998: 143) Las indeterminaciones o espacios vacíos adquieren múltiples formas en las composiciones escritas, algunos mencionados por Iser son “los huecos que van surgiendo en el diálogo, las cosas que faltan, las escenas aparentemente triviales”<sup>2</sup>. Más arriba se expusieron otros ejemplos de indeterminaciones tomadas de la teoría de Wolfgang Iser (Cfr. 9 y 10). Ha llegado el momento de decir nuestra propia palabra al respecto. Desde la experiencia de lectoras y profesoras de literatura, reconocemos que cualidades de los textos como la intertextualidad y el dialogismo cumplen también esta función de alteración e incertidumbre que moviliza a la intervención de los receptores en la interpretación de lo que se lee.

#### **5.4. Intertextualidad y dialogismo: cualidades del tejido narrativo**

La intertextualidad como el discurso que cita o se refiere a otros lenguajes que se encuentran en los relatos. O como lo define Genette: “la relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de uno en otro” (1989). Es importante precisar que los discursos citados no se limitan a los de tipo verbal escrito. Por ejemplo, en la novela contemporánea es innegable la presencia e

<sup>2</sup> Iser hace una reflexión en su texto *La interacción texto lector: algunos ejemplos hispánicos*. En Rall, Dietrich (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Primera reimpresión, 1993, p. 355

influencia de los medios de comunicación y las tecnologías de punta en las historias narradas, que implican nuevas maneras de contar y novedosos procedimientos estilísticos<sup>3</sup>. Así también la referencia explícita al cine y la música como manifestación de una escritura que tiene como espacio vital ambientes urbanos y de grandes metrópolis. Esta permutación (Kristeva, 2001: 147) donde los discursos se cruzan y neutralizan, enfrenta a quien lee a exigencias enciclopédicas, cognitivas y sociales que si no se activan, la lectura que es recrear e imaginar se convertirá más que en una dificultad, en una carencia porque no se explotará toda la riqueza del texto, que a veces consiste en jugar, imaginarse y en... especular. El camino, el proceso es más importante que encontrar una supuesta verdad del texto.

Así derivamos otro aporte a la didáctica de la lectura literaria. Las profesoras/es deben mediar para que sus estudiantes identifiquen los elementos intertextuales y reconozca cómo se estructuran en los relatos; qué estrategias de transformación textual caracterizan las narraciones; este sería un primer momento. El docente es un iniciador, los jóvenes son continuadores y deben convertirse en lectores autónomos, esto significa que en sus lecturas posteriores ya su intertexto tomará en cuenta la copresencia de diversos discursos en las obras; se busca así “mejorar pragmáticamente la capacidad de interacción lectora de los alumnos” (Mendoza, 2001: 42). Esta fase de interpretación dependerá mucho de la cultura lecto literaria de cada persona. Pero como se mencionó antes, las comunidades escolares también difieren en sus experiencias con las letras, entonces el docente debe tomar una posición que le permita responder a las necesidades individualidades y a su entorno escolar lector.

Otro aspecto a tener en cuenta por el docente es que la intertextualidad es un campo heterogéneo, sus formas de materializarse pasan por niveles tales como la presencia débil de un texto en otro; la relación entre textos y paratextos: títulos, ilustraciones; la referencia a un grupo de obras asociadas a un género; la reescritura de un texto (Díaz, 2003: 62). O lo que plantea Bajtin en torno a si el autor estiliza o parodia las obras. En el primer caso, el autor utiliza palabras ajenas pero sin alejarse de su sentido primero; en el segundo caso se introduce un sentido completamente nuevo a los discursos en los que se inspira. (Bajtin, 1993: 270). Más que transmitir la información anterior en una clase, el docente debe procurar seleccionar una muestra representativa de obras que abarque esta diversidad de

---

<sup>3</sup> Para ampliar este panorama se recomienda la revista Quimera, número 313. Dossier Novela española 2000-2009. Diciembre 2009

*transtextualidades*, para que los jóvenes en la lectura aprecien formas expresivas diferentes. Esta sería una pauta a seguir en la elaboración de cánones de lectura, para que sean incorporados al currículo escolar.

Otro asunto sobre el tema que nos ocupa se refiere a aquellas convenciones (Iser, 1989: 180) lectoras, que remiten a los elementos exteriores al texto, o como lo define Iser, a los repertorios. Los cuales poseen dos dimensiones estrechamente ligadas. La primera involucra las tradiciones, normas y convenciones de “los sistemas de sentido de una época” o como denominaríamos hoy sistemas de representación. La segunda, afirma que toda obra artística incorpora en su enunciado la tradición literaria que le precede, lo que conocemos como procesos de intertextualidad. Pero este repertorio también lo posee el lector, (¿acaso la competencia enciclopédica de Umberto Eco?) La intensidad de la coincidencia entre estos dos repertorios determinará la participación, amplia o estrecha en la lectura (1987:141). Cuando se reproduce lo conocido, lo ya dicho la participación es estrecha, de lo contrario, cuando la coincidencia se acerca al grado cero, habrá una amplia y activa participación del lector/a. “El repertorio constituye, pues, una estructura de organización de sentido, que hay que optimizar en la lectura del texto”. (141)

Estos sistemas semánticos compartidos por texto y lectores/as, se aceleran e intensifican cuando se lee. Tal vez es una de las acciones más complejas y exigentes para los receptores. Ya que la obra no hace explícito y directo la relación de sus contenidos con la realidad histórica y social, más bien hace alusiones, su fuerza se da entre líneas, las palabras dicen más de lo que el autor/a pretendía establecer. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la novelas de Jane Austen (1775-1817), calificadas durante mucho tiempo como conservadoras porque reproducían la vida de las mujeres inglesas en una época donde estaban confinadas al hogar ya fuera por ser hijas o esposas. En la actualidad, nuevas miradas interpretativas (léase nuevas lectoras y lecturas) reivindican las estrategias que Austen utilizó para cuestionar la sociedad de su tiempo, resquebrajando así la imagen romántica de su época: el humor y la descripción pormenorizada de las costumbres de una sociedad inglesa burguesa que vivía en el campo.

Cada novela posee así sus propios repertorios, como cada lector/ra encarnará sus convenciones particulares. ¿Qué hacer en el aula con estos referentes teóricos? Así como antes consideramos como criterio de selección de textos, la riqueza y

variedad intertextual, es tarea del docente conservar un criterio similar en lo que a la variedad repertorial se refiere. La actitud anterior se justifica si se tienen en cuenta que los repertorios son exigentes con los lectores. Estos últimos deben movilizar su cognición y enciclopedias para lograr sintonizar con los textos y así alcanzar ciertos acuerdos interpretativos. Como ya se sabe la función de las obras narrativas, más que reflejar la realidad, es recrearla y así darle un nuevo orden. Como ejemplo de esta cualidad de la escritura tenemos los lugares míticos que la literatura, y en especial la novela han inventado: Macondo de García Márquez, Comala de Juan Rulfo, Yoknapatawpha de William Faulkner, por mencionar sólo algunos. Una obra literaria de “calidad” es exigente con sus lectores/as, no es transparente, se resiste a ser manipulada, pero no interpretada. Un docente como lector y acompañante de lectores debe orientar a sus estudiantes en la reestructuración que la obra ha hecho de la realidad, en últimas, desentrañar su propuesta estética.

Lo anterior es viable siempre y cuando los profesores de literatura posean una formación y actualización periódica en la disciplina, aunque es repetir lo que ya se sabe (pero recordemos que la repetición ha tenido una función pedagógica), nos adherimos al planteamiento de Carlos Reis: “el profesor de literatura debe poseer una consistente preparación científica, más allá de toda sospecha, en el terreno de la historia literaria, en el de la teoría literaria y en el de las metodologías” (1996: 117). Estas exigencias se pueden traducir en que el docente debe ser ante todo un LECTOR O LECTORA ATENTOS o VIGILANTES. Los profesores/as de países emergentes, en muchas ocasiones, no tienen facilidades de acceder a una formación continuada, razones económicas, de políticas educativas y culturales, y a veces geográficas por las dificultades de desplazamiento, explicarían estas carencias. Pero como se trata de sacar adelante proyectos educativos a pesar y contando con las dificultades, la cuestión es utilizar los recursos que están al alcance de las manos: tradiciones narrativas orales, medios de comunicación: radio y televisión. Los servicios de bibliotecas ambulantes. Lo que queremos señalar es que existen medios para que un docente pueda formarse. Es un problema más de actitud frente a la tarea que se tiene con un grupo de jóvenes en búsqueda (aunque ellos no se den por enterados), de referentes sociales y culturales que les da sentido de pertenencia a una comunidad.

Retomando el tema de repertorios, se da una consecuencia de tipo ética, quizás la más relevante de este elemento presente en los textos literarios. Para ser el calificativo de ficción de las novelas, se explicaría por qué: “El texto no reproduce

los sistemas semánticos dominantes. Se refiere más bien a lo que en ellos es virtual y negado, y por lo tanto excluido... Los textos se refieren a algo que no está contenido en la estructura del sistema, sino que está actualizado como su límite” (1989: 183) Virtual, negado, excluido, límite cualidades de las prosas literarias que llegan a los estudiantes en sus lecturas y los colocan frente a lo no dicho, lo alternativo, la posibilidad de otras explicaciones. Quien enseña literatura se hace copartícipe de ampliar los horizontes lectores para que se acoja lo “diferente”, “la otra”, “lo otro”, propio de sociedades que pretenden construir una democracia como modelo de convivencia.

Más arriba se mencionaron dos elementos que funcionan como indeterminaciones del texto literario, uno es la intertextualidad, ya desarrollada. Es el momento y espacio para otro rasgo de la novela contemporánea, el dialogismo, que según Mijail Bajtin se expresa en la multiplicidad de voces o perspectivas que circulan y se “escuchan” en los enunciados, en general y en las prosas literarias, en particular. Este concepto tiene vínculos estrechos con la intertextualidad y repertorios. Hacen parte de un mismo sustrato del tejido narrativo. ¿Cuáles son entonces las sutiles diferencias? Estimamos que el concepto que abarca a los otros dos es el de repertorio, constituido por referencias intertextuales y por la polifonía de voces que se “oyen” en la lectura de una novela, cuento, drama; amén de otros rasgos. Esas voces se encarnan especialmente en las intervenciones de los personajes y los narradores, quienes asumen con sus palabras discursos y posiciones ideológicas.

Para un estudiante no es fácil identificar tantos elementos en los textos, es necesaria la intervención del maestro/a, por ejemplo a través de proyectos de aula desarrollados en todo un período académico, para garantizar que se alcancen logros propuestos en la programación periódica del área de lengua y literatura. Pero más allá de cubrir estas necesidades básicas escolares, se persigue un objetivo más ambicioso. Un o una joven que en su lectura literaria está expuesto a unos textos complejos que exigen su movilización cognitiva y vital, se estará formando como un lector competente de cualquier clase de discurso, y no sólo de discursos verbales escritos, se deben incluir otras formas expresivas que también exigen una postura crítica para tomar decisiones interpretativas sobre el sentido de los mensajes que se reciben, por dar algunos ejemplos significativos, la televisión y la internet, que se han convertido en los referentes culturales preferidos de buena parte de la población juvenil.

Una comunidad amplia de docentes compartimos que la didáctica de la lectura literaria es una disciplina de intervención, en este trabajo al plantearnos la transposición didáctica de un concepto teórico de la crítica literaria, las indeterminaciones, lo que buscamos es exponer a los jóvenes a una serie de lecturas que confronten sus esquemas de representaciones ideológicas y cognitivas que dentro de cierta tradición literaria, plantean las obras narrativas. Estamos apostando por un acompañamiento donde el enfoque teórico y pedagógico tenga un corte socio crítico La intertextualidad y el dialogismo entonces se convierten en lugares de indeterminación, que materializan la dimensión social e histórica en la lectura literaria, así participamos de un discurso pedagógico que presenta búsquedas similares: “Didáctica de la Literatura concebida como una categoría social e histórica... donde las explicaciones de corte sociológico, psicológico y etnológico son... de gran operatividad en un desarrollo didáctico” (Pardo, 2009: 126-127).

#### **5.5. Lectura literaria: espacio o lugar de una relación interactiva**

Con lo dicho hasta el momento podemos adelantar alguna conclusión sobre la lectura de textos narrativos en la escuela. En primer lugar, esta experiencia es socializadora en tanto se ven involucrados varios participantes: los intérpretes y los autores/as, quienes anticipan a sus posibles lectores/as y por estos despliegan una serie de estrategias que crean las condiciones para la interpretación. Los receptores tienen una participación activa a través del encuentro o desencuentro de sus repertorios y los del texto. Pero aparece otro participante: el docente, que vuelve más compleja la circulación de las narraciones literarias en el aula. Por la experiencia se sabe que esta mediación es definitiva en la formación lectora, y determinante en la vivencia placentera de la lectura, lo cual no se puede traducir como lectura fácil; es importante transmitir a los alumnos que su competencia cognitiva pasa por reivindicar el conocimiento como un trabajo que se disfruta y que la exigencia intelectual se debe vivir con deleite.

A estas alturas se puede afirmar que a medida que se tenga una mayor experiencia lectora los horizontes o referentes estéticos se amplían y serán más exigentes, siempre y cuando las obras que se aborden tengan grados de complejidad que hagan al receptor movilizar sus esquemas de representaciones. Esta responsabilidad recae en parte en los formadores y las instituciones educativas, donde aún circulan los libros en los formatos convencionales. Es así como concebimos el espacio de las indeterminaciones como un espacio o lugar de una

relación interactiva. La experiencia de la lectura no es una empresa en solitario, aunque se impuso la práctica lectora individual, son las otras personas quienes se encargan de abrir el camino, acompañar, dar consejos y sugerencias; estos personajes se revisten de roles variados: familiares, maestros y especialmente maestras, bibliotecarias, amigos, periodistas.

El libro mismo no es un objeto simple al cual se manipula arbitrariamente, cobra vida cuando alguien abre y recorre sus páginas, como se ha demostrado a lo largo de esta exposición. En la lectura el sujeto estructura el objeto a través de su actividad interpretativa, pero el libro dirige o sea que también da forma y contornos (con sus indeterminaciones: repertorios, intertextualidades y dialogismos) a la persona que lee; en esta línea de reflexión se puede afirmar que se da una estructuración recíproca. Wolfgang Iser refuerza esta idea cuando afirma que esta escisión desaparece o al menos se desdibuja en la lectura porque esta actividad suspende la realidad del sujeto lector/a y en su lugar se vive la experiencia de "otro". Repliega pasado y futuro para situarse en el presente de la lectura. Iser lo describe en los siguientes términos: "De esta forma surge la impresión de que se vive una transformación en la lectura...la experiencia admirable de llevar temporalmente una vida distinta". Refiriéndose a la novela del siglo XVII comenta: "en la lectura uno se convertía en otra persona" (1987: 248) Entonces cuando leemos el encuentro es con otra conciencia, con otro sujeto.

En este orden de ideas consideramos que la lectura en general y la literaria en particular, expresa más una interacción de orden social y cultura, que una actividad mecánica o especializada. Es más una vivencia, donde entran en juego las subjetividades que comporta toda interpretación con los límites interpretativos de los escritos. El encuentro de estas dos dinámicas, lectora y textual, cuando es propiciada por la escuela debería tener unos resultados que se expresarían en lectores/as competentes, que significa ante todo disfrutar de la lectura y la garantía de su permanencia en las vidas de los jóvenes. Lo anterior sirve de justificación para realizar una transformación o transposición del término indeterminaciones a una expresión más avenida con lo que sucede en el aula durante las clases de literatura, es un espacio o lugar de una relación interactiva. Porque bien lo expone la escritora Ana María Machado al constatar que las familias no están leyendo: "Existe, no obstante, una segunda oportunidad: la escuela. El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector" (2002: 15)

### **5.6. Ampliando los horizontes de referentes estéticos literarios**

Es claro el enfoque constructivista implícito en la propuesta que se ha desarrollado en este trabajo final de máster. Es el momento oportuno de explicitar algunos elementos teóricos de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje, surgen así nuevas aristas que enriquecen la argumentación sobre una didáctica de la lectura literaria. Las teorías cognitivas del aprendizaje son hoy un referente para los enfoques pedagógicos constructivistas. Compartimos la idea del psicólogo Mario Carretero, la realidad no nos llega directamente, sino que los seres humanos hacemos un trabajo de construirla, interpretarla en el día a día (2004: 21); de la misma manera el conocimiento no está tan relacionado con la repetición, memorización, sino más bien con la manera como cada persona (para Piaget) o en comunidad (para Vigotsky) lo recrea o reconstruye a través de sus esquemas o representaciones; en este sentido el conocer y aprender están íntimamente relacionados con las construcciones simbólicas. En un pensamiento sobre el aprendizaje activo, los estudiantes son sujetos que desarrollan y procesan en su interior los conocimientos. La amplitud de estas teorías del conocimiento obliga a delimitar un campo de trabajo conceptual que se valora pertinente para las indagaciones aquí presentadas. Centrémonos entonces en un concepto muy popular –todo mundo habla de él, pero nadie sabe con exactitud de qué se trata– presentado por el psicólogo Vigotsky, me refiero al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para este pensador el niño no aprende solo y espontáneamente, como en los planteamientos de Piaget. A través de experimentos demostró que los estudiantes ampliaban su aprendizaje y por ende su desarrollo si estaban acompañados en su proceso de otros iguales o mayores con más conocimientos; para Vigotsky el aprendizaje era una tarea que se hacía con los/as otros/as o sea en la interacción social y en medio de la cultura, de allí los rasgos sociales y culturales de su teoría. Así nos presenta Vigotsky la definición “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema , y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979: 133)

Por qué este concepto y no otro en la constelación que nos presentan estas psicologías, primero porque encontramos en él una respuesta que nos afirma como maestros/as: tenemos un papel determinante y trascendental en la educación, a pesar de los anuncios apocalípticos de tecnologías que pretenden prescindir de

nuestra labor profesional. Segundo, porque la ZDP tiene un encuentro con el espacio de interacción que propicia la formación literaria. Si en la educación en general podemos llevar a nuestros estudiantes hacia mayores aprendizajes y por ende desarrollos cognitivos, como lo demostró Vigotsky, en la enseñanza de la literatura en particular, también tenemos la posibilidad de esta intervención ampliando las expectativas comprensivas e interpretativas de los estudiantes cuando hacen sus lecturas literarias, que no es más que un ensamblaje de piezas como en un juego de rompecabezas.

Es así como leer literatura se puede convertir en un ejercicio de la libertad, en tanto el texto guía la lectura, pero no la clausura. En este ritual los profesores y profesoras también son lectores, pero además acompañantes de una experiencia que requiere una comunidad escolar que legitime una práctica como derecho fundamental: acceder al patrimonio cultural de la humanidad. De otra parte, el enfoque desarrollado en el presente trabajo, implica un ejercicio particular del conocimiento en las aulas. Se abre un espacio de intercambio para que los jóvenes digan su propia palabra sobre las lecturas que realizan; se rompe así el monólogo del profesor que le confería poder absoluto sobre el saber, se da la posibilidad de relaciones más horizontales, más dialógicas, la verdad no la posee nadie, lo que se puede llegar a dar es un intercambio donde todos los puntos de vista se respeten pero también se polemicien, para buscar consensos y acuerdos. Es por esto que podemos afirmar que nuestra tarea educadora aún no ha terminado, tal vez lo que se acabaron fueron algunos de los rumbos transitados, es la hora de buscar nuevas rutas.

## **6. Dos cuentos**

Y para iniciar el camino (que como se ha mostrado otras personas ya han recorrido) presentamos a continuación la lectura de dos cuentos, *La llave* de la escritora argentina Luisa Valenzuela, y *Tanta agua tan cerca de casa* del estadounidense Raymond Carver. Es una puesta en escena de nuestros argumentos a favor de una formación literaria, que toma en cuenta principalmente la participación activa de los lectores a través del juego con las indeterminaciones que aparecen en los textos. En un primer momento se hace el análisis de cada texto por separado acompañados de unas conclusiones que busca puntos de convergencia entre las dos historias; en la última parte se propone un modelo de

lectura que pretende ser un derrotero y se proyecta como una futura intervención en una clase de literatura.

### **6. 1. La intertextualidad en *La llave* de Luisa Valenzuela**

Para esta lectura atenta y personal se ha seleccionado el cuento *La llave* de la escritora argentina Luisa Valenzuela (1938), recogido de su libro *Simetrías* (1997) concretamente de la parte que se titula *Cuentos de hades*. Todos los relatos que componen este apartado se caracterizan porque sus historias son muy familiares, fueron extraídas de la tradición literaria que se encuentran en los cuentos de hadas de Charles Perrault: *Caperucita Roja*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta*. La novedad de sus escritos reside en que presenta “otras versiones” por ejemplo, sobre la figura del príncipe azul, que se acerca más a un ser humano con sus cualidades y defectos. O desplaza a los protagonistas, y en su lugar irrumpen otros personajes que narran las historias e introducen así puntos de vista no tradicionales ni oficiales. Otro rasgo recurrente en la escritura de Luisa Valenzuela es que da la palabra a voces femeninas encarnadas en mujeres, como es el caso de la última esposa de Barba Azul, en el cuento que analizaremos más adelante.

Luisa Valenzuela es considerada una de las grandes escritoras latinoamericanas del siglo XX, valoración respaldada por una prolija producción literaria y periodística que incluye cuentos, novelas, ensayos y artículos. Su obra está caracterizada por una búsqueda consciente de una escritura femenina y por un compromiso político de denuncia y recuperación de la memoria en torno a la experiencia de la dictadura militar argentina, en un intento por decir la verdad sobre lo que sucedió en esos años aciagos y trágicos para la democracia del cono sur latinoamericano, confrontando a quienes desearían olvidar y aparentar que nada sucedió. Es así como una lectura vigilante de su obra en el aula de clase ampliaría el canon literario tradicional en cuanto este territorio aparece habitado casi exclusivamente por hombres europeos, recordemos a Harol Bloom y su *Canon Occidental*. Además de abrir espacio a la escritura latinoamericana, que desde el fenómeno del boom -exclusivamente masculino- ha perdido algo de su protagonismo y presencia en el panorama de las letras internacionales. Otro punto crítico al que se enfrentarían jóvenes generaciones con una producción como la de Valenzuela, es la recreación y evaluación de acontecimientos muy cercanos en la historia de los pueblos de América Latina, como fue la sombra militar en el continente en los años 70s y 80s, que ha dejado un huella en la memoria histórica y colectiva de los pueblos, que todavía buscan su destino como naciones.

Como se había dicho arriba nuestra lectura se ocupara del cuento *La llave*, inspirado en *Barba azul* en la versión Perrault; por la historia literaria se sabe que los cuentos de hadas fueron recogidos de versiones folclóricas de tradición oral, inicialmente dirigidos a adultos, su llegada al público infantil es posterior. La psicoanalista Clarisa Pinkola nos ilustra sobre esta historia en particular:

“Hay versiones publicadas muy distintas de “Barba Azul” en las colecciones Jakob y Wilhelm Grimm, Charles Perrault, Henri Pourrat y otros. También existen versiones orales en toda Asia y Mesoamérica. El Barba Azul literario que yo he descrito presenta el detalle de la llave que no cesa de sangrar. Este elemento es una característica especial del cuento de Barba Azul de mi familia que mi tía me entregó. El período en el que ella y otras mujeres húngaras, francesas y belgas fueron confinadas en un campo de trabajos forzados durante la Segunda Guerra Mundial configura la versión que yo cuento” (2005: 667)

La lectura entonces es de un texto que ha circulado por mucho tiempo, en distintas comunidades, bajo formatos diversos: orales, escritos y audiovisuales. Es una obra abierta a traducciones novedosas, actualizadas por los/as escritores/as, ofreciendo así nuevas interpretaciones para su puesta al día por los lectores. Lo que se pretende en nuestra lectura vigilante es indagar cómo y por qué razones el texto se ha alterado, se ha pervertido en la prosa particular de Luisa Valenzuela. Qué interesante sería brindar a los jóvenes las diferentes versiones para que comprueben y comprendan que los discursos no son de nadie y pertenecen a todos/as, que es viable un ejercicio de la libertad. Que un/a artista tiene motivaciones profundas para conservar o alterar los textos, casi siempre respondiendo a exigencias de las comunidades lectoras. Establecer contrastes para llegar a conclusiones por ejemplo, en una propuesta que analice la versión de Perrault, pasando por la adaptación cinematográfica de los hermanos Grimm y la reescritura femenina de la historia ya sea de Valenzuela o Clarisa Pinkola. Para efectos de este trabajo concreto nos limitaremos a acercarnos a la muy sugestiva historia de la escritora argentina.

### **6.1.1. Una barba que se destiñe en el tiempo y en medio de las palabras**

Como bien se ha demostrado en este trabajo, existen en los textos narrativos de ficción unas estrategias discursivas que producen en los lectores inquietudes que lo sobresaltan ya sea porque lo que está leyendo parece extraño, no se adecúa a lo conocido o porque se abren preguntas sobre el posterior desarrollo de la historia. En todo caso, no deja a las personas impasibles frente a las lecturas. En

situaciones incómodas la respuesta lógica es buscar equilibrio y tranquilidad para volver a estar serenos. Para alcanzar este propósito es necesario mover esquemas de representación, ideas y valoraciones, que alteren las dimensiones cognitivas y las vivencias de quienes leen textos literarios, siempre y cuando el texto se resista a darle a sus receptores sólo lo que quieren escuchar para que sus vidas no se alteren y así mantener la calma. Ésta contradice el trabajo que para un lector debe representar un texto, como es el caso de la literatura, que proporciona espacios donde lector y texto interactúan por medio de las indeterminaciones que aparecen en la actualización lectora. Dónde algo sucede cuando se lee.

Otro aspecto ya abordado es la materialización narrativa de estas indeterminaciones, que encontramos en las cualidades de intertextualidad y dialogismo que las obras literarias ponen en juego en su discursividad textual. Es justamente un juego de transtextualidad el que se evidencia en el cuento *La llave* de Luisa Valenzuela, desde el título la narración se desvía hacia los intereses de la autora, que con entera libertad hace una nueva edición del texto original, abriéndolo a otros repertorios en un movimiento de espiral que no pierde su centro, el cuento tradicional, pero que se va expandiendo a medida que se aleja de su eje hacia otros puntos de vista: por ejemplo, en el nivel de la narración la historia la relata la voz femenina de la protagonista, de entrada este movimiento quiebra radicalmente la tradición de las versiones conocidas. Así nos enfrentamos a un relato que se va tejiendo alterando su original, y el *cómo* se cuenta el cuento juega un papel definitivo para comprender esta interpretación contemporánea.

Si bien *La llave* adopta el formato de un monólogo, se pueden identificar en él enunciados que exponen formas de pensar y valorar de grupos sociales diferentes, sujetos que expresan sus imaginarios a través de la cita indirecta libre. La narradora evoca palabras que no pertenecen a hombres y mujeres concretos, más bien sus discursos representan el pensamiento oficial de una comunidad sobre una mujer *curiosa*, o se van perfilando nuevos sujetos que toman su palabra para hablar, como las mujeres. La presencia de todas estas voces crea un campo de diálogo, donde unos enunciados quieren responder a los otros, también buscan que alguno sea más escuchado que otros, para ganar protagonismo y figurar como la palabra hegemónica, dialogando o destruyendo a otros. Sólo con la participación activa de los potenciales lectores todo este engranaje encontrará un acomodo. El cuento es una versión entre muchas, las interpretaciones de los estudiantes también son otras versiones, que mantienen viva una historia que aún no concluye, porque las

preguntas que este relato hace, aún no encuentra respuestas definitivas. Utilizando una metáfora, la barba tan llamativamente azul de Barba Azul, se va destiñendo por y en medio del “manoseo” que desgasta positivamente su simbología de personaje violento con las mujeres.

“Las cuestiones intertextuales no sólo afectan al discurso, a la concreción del texto, sino también a la recepción. El hecho intertextual necesita del receptor para cobrar entidad, fuerza expresiva o evocadora; sin el reconocimiento del lector, sería un recurso ineficaz. Por eso, a partir del interés intrínseco de la lectura, esta faceta tiene una mayor incidencia en todo lo relacionado con la formación del lector” (Cerillo y Mendoza, 2003: 10)

### **6.1.2. Intertextualidad y diálogo: características inquietantes en el cuento *La llave***

Pensando en el escenario de un aula de clase, es indispensable familiarizarse primero con una de las versiones tradicionales de *Barba azul* que en este caso funciona como un hipotexto leído o legible<sup>4</sup>, la más adecuada para esta actividad es la de Charles Perrault. ¿Por qué? La narradora alude directamente a este autor y a su versión; es más, reproduce al pie de la letra una de las moralejas de la historia. Ésta será el telón de fondo para comparar y comprobar lo que permanece o desaparece o se altera en esta historia, pero es sólo un primer propósito; es necesario ahondar y preguntar no sólo cómo se teje la intertextualidad, sino a qué razones estéticas y éticas obedecen las decisiones escriturales de Luisa Valenzuela. Estaríamos también rompiendo el tradicional esquema de enseñar literatura como linealidad histórica. La apuesta es por fundar redes de ficciones para que los trayectos de lectura de los receptores se expongan a propuestas que los descentren de sus costumbres lectoras.

En un párrafo anterior se aludió a las diferentes estrategias que utilizan los escritores para concretar las transtextualidades, nuestra hipótesis es que *La llave*, recurre a una combinación de estos mecanismos literarios que hacen de aquel un escrito complejo y de una comprensión lenta, que exige estar vigilantes para abarcar los nuevos horizontes estéticos que puede abrir una lectura de esta índole. Es en este momento que cobran vigencia y legitimidad los/as mediadores; con una formación más que cualificada, diríamos que se necesita cierta sensibilidad para

<sup>4</sup> Sobre esta categoría, comenta Jesús Díaz “El *hipotexto leído o legible* es, generalmente, una obra perteneciente a la Literatura infantil que el niño puede haber leído o puede leer porque es accesible, *a priori*, a sus capacidades” (2003: 65)

estar atentos/as a entablar una aventura de diálogo con los relatos, pero además de esta disposición, en un acto “generoso” ellos/as deben compartir con otros/as su lectura personal del texto. Porque apostamos por un acompañamiento pedagógico que gane niveles de profundidad, como experiencia placentera, pero que no se queda en la superficialidad. Ya Vigotsky había planteado la necesidad de esos compañeros del aprendizaje -aunque no desarrollo las características de este auxilio- bien podemos leer en las siguientes líneas un pensamiento que continúa las reflexiones del psicólogo ruso, que por su universalidad, ya hace parte del patrimonio humano:

“Ahora bien, la opción de resolver el conflicto en favor de la lectura libre y limitar el papel escolar al de una simple incitación no parece una buena salida porque hace muy difícil que el placer lector progrese. Tal vez avance en determinados aspectos, ya que la simple inmersión en la ficción ofrece gratificaciones inmediatas a través de la identificación proyectiva, la invención imaginativa de mundos o las vivencias de otras realidades, efectos provocados también por otros vehículos ficcionales, como los audiovisuales. En este sentido, puede ser que los alumnos apenas necesiten más que alguien que sepa aportarles el libro apropiado a sus capacidades y necesidades vitales. Pero si pensamos en otros aspectos del placer, tales como el obtenido al final de un esfuerzo para hallar sentido a aquello que no parecía tenerlo, que no lo tenía de una forma evidente o que resulta tenerlo en distintos niveles de profundidad, entonces los alumnos necesitan que se les aliente y se les ayude en forma sostenida a realizar esos descubrimientos... La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de *enseñar qué hacer para entender* un corpus de obras cada vez más amplio y complejo” (Colomer, 2005: 57-58)

Pero antes de proseguir, se hace necesario una aclaración fundamental si queremos ser consecuentes con el enfoque literario y pedagógico escogido en estas reflexiones: los modos de actualización de los textos literarios por lectores jóvenes. ¿En qué estudiantes pensamos al elaborar esta propuesta? El título de este trabajo ya da pistas, el interés está puesto en la formación literaria que se imparte en secundaria, sería más preciso decir que corresponde a la franja de los 15 a 16 años. En España estas edades se dan en el último año de la ESO, y en Colombia entre noveno y décimo grado. Los Estándares de Competencias de Lenguaje del programa de Lengua Castellana y Literatura, del Ministerio de Educación de Colombia, plantea que al finalizar sus estudios estos estudiantes analizarán crítica y creativamente diferentes manifestaciones de la literatura universal y desde una ética de la comunicación, se espera formar jóvenes que expresen respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo (2004). Como es costumbre este texto oficial educativo cae en lugares comunes y generalidades que poco orientan a los docentes, de allí la ardua tarea de dar

cuerpo a estos discursos que acaso esbozan “algo” para las instituciones y aulas de clase. Trabajos como el presente pretenden justamente plantearse qué hacer con obras exigentes por su densidad argumental y discursiva en el aula de clase, es la búsqueda pedagógica que garantiza un trabajo de lectura con los jóvenes, respaldada por una educación literaria de los docentes. *La llave* actualiza el hipotexto legible, *Barba Azul*; esta lectura apelando a ambos presenta una propuesta de análisis realizable; en este ejercicio los estudiantes quedan expuestos a otras interpretaciones sobre una historia conocida, es así como sus esquemas de representación y valoración pueden ver y constatar cómo se materializan otras interpretaciones de la realidad y la vida. Actitud que abre camino para vivir en sociedades que exigen la aceptación de la diferencias, sean éstas de distinta índole: género, étnicas, culturales o religiosas.

### **6.1.3. Comparación de registros textuales: frecuencias, divergencias y jerarquizaciones**

Proponemos una lectura comparativa<sup>5</sup>, que siga aquellos registros textuales que permanecen en el tejido textual, a los que denominaremos frecuencias. También se analizarán las distorsiones o divergencias del escrito de Luisa Valenzuela con respecto a Perrault. Este esquema facilita el trabajo al momento de presentarlo en una clase. Con los dos textos en la mano los estudiantes tendrán consignas precisas que dirija sus interpretaciones particulares. De esta manera las indeterminaciones que aportan este ejercicios intertextual, tendrá como síntesis explicaciones plausibles a los cambios radicales que se observan entre las dos historias, una clásica y la otra contemporánea. Será primordial examinar cómo la escritora jerarquiza ciertas informaciones para revisar la tradición sobre un personaje femenino, pero sus alcances radicalizan el cuento en una reescritura de denuncia política, que gracias al manejo lúcido de la parodia, estrategia intertextual, se salva de ser panfletaria.

**6.1.3.1. Los títulos.** Los estudios del análisis del discurso, consideran los títulos como macroestructuras (van Dijk, 1980), aquellos enunciados que el autor señala como significativos y que son fundamentales en la reconstrucción del sentido global del texto. Huellas que van quedando esparcidas en el relato para recogerlas en algún momento... quizás en el tiempo de la lectura. Sólo después de leer los primeros párrafos de Valenzuela, evocamos a Perrault. La distancia que va de *Barba Azul* a *La llave*, no es meramente nominal. Se da un desplazamiento del

---

<sup>5</sup> Este modelo de análisis ha sido aplicado en la tesis de maestría. De la palabra ajena a la palabra propia en "El signo del pez", de Germán Espinosa (2009: 68-108)

personaje a un objeto que se convertirá en un símbolo; la fuerza ya no se deposita en la maldad del hombre, representada en el intenso color de su barba, sino en un instrumento que abre, cierra, guarda y desvela secretos para las mujeres. Pero en ambos cuentos la llave desencadena situaciones límites, ponen en peligro a las protagonistas sin embargo -qué paradoja- es el camino hacia la libertad.

“Pero la tentación era tan grande que no pudo superarla: tomó pues la llavecita y temblando abrió la puerta del gabinete. Al principio no vio nada porque las ventanas estaban cerradas; al cabo de un momento, empezó a ver que el piso se hallaba todo cubierto de sangre coagulada y que en esta sangre se reflejaban los cuerpos de varias mujeres muertas y atadas a las murallas (eran todas las mujeres que habían sido esposas de Barba Azul y que él había degollado una tras otra” (Perrault)<sup>6</sup>

La heroína descubre la terrible verdad; desenmascara al depredador<sup>7</sup>. Está ya en camino de liberarse, pero antes tiene que pasar por la amenaza de la muerte que le infringirá su marido por haberlo desobedecido. ¿Cómo reelabora esta imagen Valenzuela? La protagonista es una terapeuta que dicta talleres a mujeres en la Argentina moderna, pero que se reconoce como aquella esposa del primera Barba Azul de Perrault. Esta continuidad ficticia en el fondo es una metáfora que se refiere a una situación humana donde siguen existiendo muchos ogros y donde existe la otra cara de la moneda, mujeres víctimas amantes o esposas.

“Antes de terminar el trabajo del sábado retomo el tema de la llave, y así como mi ex esposo me entregó cierto remoto día un gran manojito de grandes llaves, yo les entrego a las participantes un gran manojito de grandes llaves imaginaria y dejo que se las lleven a sus casas y duerman con las llaves y sueñen con las llaves, y que entre las grandes llaves permitidas encuentren la llavecita prohibida la de oro, y descubran que habitación prohibida cierra esa llavecita, y descubran sobre todo si con la llave en la mano le dan la espalda a la habitación prohibida o la encaran de frente” (Valenzuela, 1997: 134)<sup>8</sup>

La llave sería así una metáfora de los cautiverios<sup>9</sup> en que están atrapadas las mujeres en un mundo patriarcal. A pesar de lo dramático de la situación de la

<sup>6</sup> Todas las citas del cuento serán tomadas de Perrault, Ch. *Barba azul* [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com) (27 de noviembre 2007). Consultado 10 de julio de 2010

<sup>7</sup> Clarissa Pinkola dice al respecto: “El cuento de Barba Azul gira en torno a ese captor, el hombre oscuro que habita en la psique de todas las mujeres, el depredador innato. Es una fuerza específica e incontrovertible que hay que refrenar y aprenderse de memoria” (2005: 64)

<sup>8</sup> Todas las citas del cuento serán tomadas de Valenzuela, Luisa. *Simetrías* (1997)

<sup>9</sup> Al respecto plantea la etnóloga mexicana Marcela Lagarde: “Desde una perspectiva antropológica, he construido la categoría cautiverio como síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión...” (1997: 302)

esposa- niña de Perrault, de tener como única salida de salvación la muerte de su consorte, y de ver la justeza del proceder de este personaje, una de las moralejas del cuento le reprocha su actuación, condenando la curiosidad como un defecto femenino. Para subsanar esta visión sobre la naturaleza de la mujer, Luisa Valenzuela crea un escenario narrativo donde otra representación es posible.

**6.1.3.2. Cambio voz narrativa.** Y es justamente el paso a una voz femenina otro variación reveladora que marca el hipertexto en relación con el texto anterior o hipotexto. La narración de Perrault recurre a la tercera persona para contar la historia, es el narrador que no se involucra en los acontecimientos pero sigue a la última esposa de Barba Azul por todos los rincones del palacio y de su curiosidad. El cuento se inicia con una fórmula tradicional: “Erase una vez un hombre que tenía...” (Perrault, 2007). La nueva versión abre con una frase no exenta de cierto enigma: “Una muere mil muertes. Yo,...” (Valenzuela, 1997: 129). La inscripción del “yo” en el discurso compromete profundamente a quien emite el mensaje, la enunciadora asume la responsabilidad y consecuencias de sus palabras; pero de otro lado busca imponerse a los demás (Calsamiglia y Tusón, 2008: 129). Entonces estas alteraciones del título y del narrador obedecen a unos cambios estratégicos para producir un efecto y no otro. El cuento tradicional coloca su foco de atención en la historia de un hombre malvado; para la interpretación contemporánea el núcleo, por decirlo a grandes rasgos, serían las mujeres que sobreviven a toda forma de violencia.

La protagonista (voz narradora autodiegética), se reconoce como la heroína de la historia tradicional, esta identificación pone a prueba el intertexto lector en tanto evoca y convoca los conocimientos literarios de quienes leen. Además crea una sensación: es la “autora” de una nueva versión. Es consciente de que modifica la narración, reflexiona sobre la escritura en el seno mismo de su fábula, asalta el cuento para robarse las palabras y presentar un nuevo trazado lingüístico y semántico: “Pero hay que reconocer que empecé con suerte, a pesar de aquello que llegó a ser llamado mi defecto por culpa de un tal Perrault -que en paz descanse- el primero en narrarme. Ahora me narro sola.” (130). Esta autoconciencia narrativa es la que subvierte el mensaje tradicional de la historia, al alterarse los aspectos formales en el cambio de voz y visión: que va de un observador tradicional que podemos identificar con un discurso masculino de los hechos, a una inserción en la historia para dar una visión femenina, modificando así valores tradicionales y ampliando los referentes interpretativos de los lectores,

en tanto éstos deben acomodar a su experiencia otras formas escriturales como las observaciones al interior de la historia sobre cómo está escrita y su procedencia de otros textos. Estas prácticas discursivas (indeterminaciones) descentran a los receptores, reclamando una participación activa de los mismos, para que se acerquen al lector implícito que exige la obra. Esto será posible en un escenario donde la intervención docente continua y cualificada acompañe a los jóvenes en sus lecturas interpretativas. Son escritos que se resisten a comentarios superfluos, que exigen compartir ciertos repertorios para un ensamblaje, lo más completo posible, de los diversos sentidos que demanda el cuento. Exhortan a que los lectores asuman una posición crítica, que no es sino ir más allá de lo aparente. Ya el profesor Mendoza Fillola señala lúcidamente los aportes de estos relatos a la cultura literaria:

En el ámbito de la literatura para adultos, la “actualización” o “modernización” no suele limitarse al procedimiento de una simple reescritura que ofrezca sólo el aliciente de una “nueva versión”. Se busca mayor complejidad discursiva, de modo que la re-creación del cuento se presenta bajo claves metaliterarias y facetas metaficcionales que, con frecuencia, también incluyen revisión y crítica de lo formal y estético y, sobre todo, en la transmisión de valores (tradicionales)” (2008: 80)

**6.1.3.3. Palabras ajenas y propias<sup>10</sup>.** Con los dos cuentos los estudiantes pueden rastrear aquellos registros textuales que coinciden en ambas historias. Una de las primeras evidencias, es que si bien Valenzuela ha transfigurado el texto tradicional, el esquema general del original de Perrault permanece; la voz de la narradora va entretejiendo apartes del cuento con su historia actual para “invertir el punto de vista” (131). Se escuchan así palabras ajenas, las del hipotexto, y a partir de ellas, la protagonista elabora sus palabras propias, las del hipertexto. Un ejercicio de lectura con los jóvenes puede seguir un derrotero que señale las partes del texto de la tradición que recoge y recrea la protagonista, con las apelaciones, ampliaciones y otras interpretaciones sobre lo que le sucedió hace tanto tiempo. Una de las secuencias más significativas es la única cita textual que hace de una de las moralejas, léase enseñanza o mensaje del cuento:

...paso a leerles la moraleja que hacia fines de 1600 el tal Perrault escribió de mi historia:

---

<sup>10</sup> Al respecto de estos términos M. Bajtin plantea: “De camino hacia su sentido y expresión, pasa la palabra por el campo de las palabras y los acentos ajenos, en consonancia y disonancia con sus distintos elementos: y en ese proceso dialogizante puede llegar a modular el aspecto y el tono estilístico (1993: 95)

“A pesar de todos sus encantos, la curiosidad causa a menudo mucho dolor. Miles de ejemplos se ven todos los días. Que no se enfade el sexo bello, pero es un efímero placer. En cuanto se lo goza ya deja de ser tal y siempre cuesta demasiado caro” (132)

La narradora dirige sus palabras a sus virtuales lectores/as implícitos, pero también tiene un público femenino que asiste a sus seminarios, escuchan su versión como una terapia para enfrentar la violencia que las oprime, conjurando sus miedos. Los lectores notarán que cada cita directa o indirecta del cuento de hadas, tiene una réplica, la más recurrente: la reivindicación de la curiosidad, como una fuerza femenina para contrarrestar los peligros que acechan a las mujeres en cualquier recodo del bosque, en una habitación del castillo, en una calle de la ciudad o en algún rincón de la casa: “¡La sagrada curiosidad, un efímero placer! repito indignada, y mi indignación permanece intacta a lo largo de siglos” (132). La curiosidad la llevó a usar la pequeña llave y transgredir así la orden del hombre poderoso. De esta manera el discurso de la tradición es contrargumentado, desviado de sus intenciones primarias, dirigido a una resemantización, a una parodia, donde el mensaje inicial se refracta y cobra un nuevo cariz. Pero la distorsión y nueva palabra tiene su punto culminante en la última escena: “Menos esta mujer, hoy en Buenos Aires, está tan serena con la cabeza envuelta en un pañuelo blanco” (135) que es más una insinuación y exige unos repertorios particulares para entender que la intención del cuento tenía como meta este momento, la denuncia de la guerra sucia en Argentina, con más de treinta mil desaparecidos, y unas valientes Madres de la Plaza de Mayo que aún hoy buscan a sus seres queridos. Ellas como nuestra protagonista y la tía de Clarissa Pinkola confinada en un campo de concentración, desafiaron la muerte, usaron la llave para enfrentar el poder patriarcal. Aquí está la palabra propia de Luisa Valenzuela, expresando su compromiso político. El lector tiene en sus manos sólo unos datos, unas claves, su tarea es dar sentido a esta información fragmentaria, desperdigada en el tejido narrativo. Acompañar la escritura propia de la Valenzuela, construyendo su propia lectura.

“Hace tanto, que venimos lentamente escribiendo, cada vez con más furia, con más autorreconocimiento. Mujeres en la dura tarea de construir con un material signado por el otro. Construir no partiendo de la nada, que sería más fácil, sino transgrediendo las barreras, rompiendo los cánones en busca de esa voz propia contra la cual nada puede ni el jabón ni la sal gema, ni el miedo a la castración, ni el llanto” (Valenzuela, 2001: 41-42)

## **6.2. Voces cruzadas en *Tanta agua tan cerca de casa* de Raymond Carver**

Uno de los objetivos de este trabajo final es ofrecer algunas orientaciones para leer narraciones literarias en la secundaria, empleando redes de ficciones que alteran la linealidad temporal literaria tan utilizada en la formación escolar. Géneros y estilos diversos, épocas variadas, voces marginales, escritos híbridos, son más consecuentes con esta nueva visión. Ampliando así la complejidad y exigencias artísticas y estéticas que deparan estas producciones a sus virtuales receptores. Por eso el segundo cuento elegido tiene distancias, pero también puntos de contacto con *La llave*. Se trata de *Tanta agua tan cerca de casa* del escritor estadounidense Raymond Carver (1938-1988), famoso por hacer parte de una generación de creadores denominada “Realismo Sucio”. Cuentista y poeta; famoso por un estilo de escritura breve, escueta y directa; algunos la califican de minimalista: He aquí exigencias para un tipo de lector/a implícito. Sus historias recrean la vida cotidiana de gente del común norteamericano, con sus grandezas y miserias; mostrando lo elemental de las personas. El cuento que nos interesa hace parte de la antología *Vidas cruzadas* (1995) recopilada por el director Robert Altman quien hizo una versión cinematográfica en 1993, conocida en inglés como *Shorts Cuts*. Son encuentros imprevistos, situaciones inesperadas las que vienen a alterar estas vidas monótonas que circulan entre trabajo, bar y casa. Sucesos inesperados, personajes y hasta animales que de pronto irrumpen alterando el cotidiano bienestar de las familias o sus personajes. Aunque casi siempre después de una muerte, asesinato, visita no deseada, sospecha de un engaño de la pareja, aparentemente todo vuelve a la normalidad del diario vivir. La vida continúa su curso.

### **6.2.1. La historia y sus voces**

“Son muchos los escritores que poseen un buen montón de talento; no conozco escritor alguno que no lo tenga. Pero la única manera posible de contemplar las cosas, la única contemplación exacta, la única forma de expresar aquello que se ha visto, requiere algo más... Cualquiera gran escritor, o simplemente buen escritor, elabora un mundo en consonancia con su propia especificidad” (Carver, 2003)

El cuento que nos ocupa nos narra un suceso acontecido en el matrimonio de Claire y Stuart. Él con un grupo de amigos salieron a pescar durante un par de días, uno de sus pasatiempos preferidos; en el río encuentra el cuerpo desnudo de una mujer que ha sido asesinada. ¿Cuál es su reacción ante un suceso tan estremecedor e inesperado? Uno de ellos opina que deben regresar y avisar a la policía; el resto consideran que están muy lejos del camino, que lo mejor es pasar esos días. Y siguiendo con sus planes, amarran a la chica a un árbol para que la

corriente no la arrastre y de pronto sean interrumpidas sus actividades. La historia describe como se dedican a pescar, comer, beber whisky y dormir. Finalmente antes de regresar a sus casas y familias, informan a las autoridades de lo sucedido. Esto es lo que Stuart relata a su esposa.

En el nivel de la narración, se encuentra una narradora en primera persona (testigo), su información es deficiente, conoce sólo parte de ésta, por ejemplo su esposo no puso en evidencia quién había tomado la decisión final respecto a la joven muerta. Si bien no es explícito, ella tiene un distanciamiento con lo que ha sucedido, está perturbada: tira los platos, duerme en el sofá, recuerda la muerte de otra chica. En un acto de reparación o expiación asiste al funeral de la desconocida. Asume la responsabilidad de otros. Escuchamos dos voces que se enfrentan, personificadas en Claire y Stuart. Son diferentes posiciones éticas frente a lo acontecido.

“-¿Qué es lo que sé, Claire? Dime lo que se supone que sé. Yo no sé más que una cosa. -Me dirige una mirada que él cree muy significativa-. Estaba muerta -recuerda-. Y lo siento como el que más. Pero estaba muerta. -Esa es la cuestión- digo yo.” (79)<sup>11</sup>

Pero hay otras voces que se abren camino en medio de la historia, por ejemplo el monólogo de la narradora, que describe lo que le refirió su esposo: a partir de ese momento su conciencia no encontrará reposo. La voz de Claire se une con la de la mujer que después del funeral de la chica asesinada le anuncia que han detenido al presunto asesino, las dos mujeres comparten el sentimiento de impotencia frente a lo acaecido, que se expresa con unas sencillas palabras de la desconocida: “Si es que puede servirnos de consuelo” (86). La escena en la que la esposa se dirige al funeral y su encuentro con ese hombre de dudosas intenciones, parecería poco significativo en el cuento, una anécdota más en el estilo de Carver. Pero si consideramos el diálogo que tienen y el contexto, bien se puede notar el realce que da a lo sucedido. Este hombre se insinúa como un posible violador, seguramente la mujer muerta fue víctima de un personaje similar que no tuvo compasión de ella y la tiró al río; como tampoco tuvieron piedad Stuart y sus amigos. Los diálogos entre Claire y su esposo son momentos donde no pueden coincidir, creando un ambiente de tensión y desencuentro como cuando ella recuerda acontecimientos similares al que acaba de acontecer. Estas reiteraciones bien pueden inferirse como la amenaza que toda mujer siente en un mundo donde la acecha el peligro; la

<sup>11</sup> Todas las citas serán tomadas de Carver, R. *Vidas cruzadas* (1995)

protagonista ya conoce algunas de esas historias. A esta cadena se une la actitud de Stuart y sus compañeros de aventuras:

“Pregunto:

-¿Por qué tuviste que ir tan lejos?

-No me saques de quicio.

Nos sentamos en un banco, al sol. Stuart abre unas latas de cerveza. Dice:

-Tranquilízate, Claire

-Les declararon inocentes. Dijeron que estaban locos.

Él quiere saber:

-¿Quiénes? ¿De quiénes hablas?

- De los hermanos Maddox. Mataron a una chica que se llamaba Arlene Hubly. En mi pueblo. Le cortaron la cabeza y arrojaron el cuerpo al río Cle Elum. Cuando yo era adolescente.

- Vas a acabar exasperándome” (82)

El relato tiene un estilo no lineal, se inicia por la mitad de la historia. Da saltos. La primera escena describe la hora del desayuno en el día siguiente al regreso de Stuart a su casa, ya le contó a su esposa lo sucedido. Se insinúa que algo pasó, pero será necesario leer la siguiente parte para saber lo que de verdad aconteció en el río y comprender el primer diálogo. Luego se narran los acontecimientos en la medida que se suceden; aunque hay escenas que son cuadros incompletos: por ejemplo, el encuentro de Claire en la carretera con el desconocido, queda cortado por la escena del funeral. Una explicación plausible es el estilo escueto y directo que adoptó Carver en todos sus escritos, no es minucioso, muestra lo que considera necesario y significativo, y continúa su relato, los lectores deben completar y hacer el resto. Sus textos tienen un grado alto de indeterminaciones que exigen a los lectores/as su imaginación y comprensión. Aquellos deben ajustar en sus mentes las partes que entregan estas historias. Pero tal vez lo más revelador es la elección de la voz narrativa; anteriormente señalamos como la inscripción del “yo” en el discurso responsabiliza a quien emite el mensaje, pero también tiene el propósito de imponerse a los otros con los que “dialoga” (Cfr. 33). La intención del cuento es que se escuche con mayor fuerza a Claire y lo que representa su repertorio como actitud ética. Es ella quien enuncia la frase que da título al cuento “Tanta agua y tan cerca de casa.” (82) Expresión que aparece aislada sin solución de continuidad en los diálogos de los personajes o en sus profundas reflexiones. Pero el pensamiento está enunciado, y lo pronuncia está enunciativa que domina toda la narración.

### 6.2.2. Desafío ético

*Tanta agua tan cerca de casa*, más que una frase es un significante abierto a los múltiples significados del que pueda ser dotado por las interpretaciones de lectores y lectoras reales que tenga la oportunidad de acercarse a este cuento. La historia en su conjunto y las distintas partes, este ensamblaje, propiciará un juego con los posibles sentidos del texto. El planteamiento pedagógico que sugerimos es que el cuento sea leído, distribuido en clase sólo hasta la parte donde el grupo de amigos va a tomar la decisión de qué hacer con el cuerpo de la chica. Se busca confrontar a los/as jóvenes con un dilema ético y poder observar las distintas reacciones. Por ejemplo, es similar o diferente las alternativas que presentas hombres y mujeres; o no hay diferencias. ¿Qué decisiones se exponen? ¿Qué tipo de argumentos se exponen para defender los puntos de vista: pragmáticos, sentimentales, religiosos, filosóficos? En una cultura que ha convertido la muerte en un espectáculo como cualquier otro, donde se “naturaliza” las formas de violencia y se aceptan silenciosamente este estado de cosas, resulta interesante debatir alrededor de un acontecimiento ficticio que crea un escenario posible donde se debe tomar partido. Pero lo interesante no son tanto las respuestas, sino el espacio de intercambio y polémica que se pueda generar, donde la voz del docente es una más. La posibilidad de un espacio democrático donde se respete la palabra de todos y todas. Los jóvenes no tienen muchas oportunidades de ejercicio del poder, por qué no pensar que una lectura literaria desde un enfoque que se centra en las respuestas de los lectores bien puede constituirse en un aliciente para una actividad participativa, donde se sientan protagonistas a través de sus opiniones sobre las lecturas.

### **6.2.3. Puntos de encuentro**

Tanto Raymond Carver como Luisa Valenzuela exponen en sus escritos unos estilos muy personales, como dice el primero en la cita de más arriba: “el gran escrito elabora su mundo en consonancia con su propia especificidad”. Dos cuentos con preguntas diferentes para los lectores, además de las que se propicien en la actualización de cada receptor. Los cuentos fueron escogidos por lo inquietante de sus historias y el tratamiento de sus estructuras. Si bien *La llave* se inscribe en una formación discursiva donde las mujeres, por medio de la reescritura, están dando nuevas interpretaciones a planteamientos fundacionales, que desconstruya supuestos sobre la naturaleza femenina, *Tanta agua tan cerca de casa* no deja de aportar también una visión femenina de una situación límite. Lo que demuestra que hombres o mujeres poseen una dimensión del otro sexo, enriquecedora porque

integra estas dos dimensiones humanas, evitando así reproducir la histórica división sexual.

La profesora Ana Díaz-Plaja plantea que los adolescentes viven una crisis de lectura en la secundaria, la que responde a diversos factores como crisis de identidad, ruptura con referentes que fueron ejemplos a seguir: “Pero también, y muy especialmente, por el descubrimiento de un mundo que le pertenece, y que define sus propios contornos como miembro de la sociedad” (2009: 122). La formación literaria de los jóvenes exige a sus formadores, introducir una gama de expresiones artísticas que amplíen sus horizontes estéticos. En lo que se refiere a los textos escritos es necesario romper las barreras del canon tradicional, del cual el adolescente quiere alejarse. Descentrarnos también como lectores y docentes, para que ese mundo juvenil no sea tan extraño y dejemos de sentirnos en tierra hostil. Se trata de acercar, acortar distancia entre las prácticas escolares y las prácticas sociales (Lerner; 2001: 53). Las lecturas que se acaban de presentar abren un espacio a escritos que, teniendo un gran valor literario como se demostró, son alternativas a los lugares comunes, su novedad reside en los tratamientos estéticos particulares que, tanto Luisa Valenzuela y Raymond Carver entregan en sus ficciones. Es un momento para que los adolescentes escuchen muchas voces ajenas en las redes de ficciones que debe ofrecer la escuela, y así construyan su propia palabra en los diferentes trayectos de lecturas que emprendan.

## **7. Síntesis, orientaciones y conclusiones**

Para redondear este trabajo final de Máster, lo más lógico y adecuado es concretar las reflexiones teóricas y el análisis de los dos cuentos, en un modelo de lectura aplicado a clases de literatura de secundaria. Se intenta anticipar un escenario posibles a través de precisar los rasgos de las indeterminaciones, las previsibles reacciones del lector y las estrategias didácticas aplicadas durante la actividades propuestas, así como los aspectos formativos que aportaría este modelo. No pretendemos cerrar estas reflexiones, por el contrario todas las argumentaciones presentadas y la lectura de los cuentos desde un enfoque de la estética de la recepción, es la apertura a nuevos desarrollos que esperamos concretar en la tesis doctoral. Apenas estamos en el pórtico de entrada de una investigación sobre la educación literaria. Para efectos prácticos nos centraremos en el cuanto *La llave* de Luisa Valenzuela, del que hemos adelantado algunas posibles interpretaciones. Este ejercicio de anticipación es fundamental para los docentes; enseñar es una

actividad que reviste una carácter intencional, se deben anticipar, prever lo que sucederá en ella, por eso existen las programaciones que anticipan cuestiones como: qué leer, cómo desarrollar actividades donde los lectores recreen sentidos, a quiénes llegarán estas actividades. Se trata de elaborar una composición de lugar, imaginar escenarios futuros para contrarrestar imaginarios presentes en la comunidad educativa, como bien lo ilustra la siguiente cita:

"Sin duda, la actividad de los profesores está desprovista de ese misterio que tienen aquellos profesionales a quienes no hemos observado trabajar tantas veces como lo hemos hecho con los profesores cuando hemos sido alumnos. Desde esa experiencia, se da demasiado por supuesto que todos sabemos lo que un profesor es y hace y, y de alguna manera, prejugamos y cuestionamos su saber" (Montero, 2001: 67)

### 7.1. Rasgos de las indeterminaciones en *La llave*

La característica más determinante de este cuento es la nueva interpretación que Luisa Valenzuela traza del cuento de hadas *Barba Azul* de Charles Perrault. Es una práctica escritural que autores contemporáneos, en especial mujeres, han asumido como una forma de contracultura, en tanto sus nuevas elaboraciones cuestionan los arquetipos trazados por estos relatos en el inconsciente de sus lectores y lectoras. Entonces en el aula de clase se debe llamar la atención de la estrecha relación que tienen estas dos fábulas, lo que la crítica literaria denomina intertextualidad. El "diálogo" que se establecerá entre las dos versiones es un lugar de indeterminación, en tanto el cuento se refiere directamente a la versión que lo ha antecedido (por lo general este cuento no es muy conocido en los centros educativos en Colombia). El intertexto lector no posee esta información, es condición imprescindible para que los jóvenes se acerquen a los (as) lectores (as) implícitos que propone Valenzuela, leer a Perrault.

En *La llave* podemos señalar los siguientes apartes que recogen el cuento tradicional de *Barba Azul*:

"Dicen que sólo Dios pudo salvarme, mejor dicho mis hermanos – mandados por Dios seguramente-, que me liberaron del ogro" (129)

"Pero hay que reconocer que empecé con suerte, a pesar de aquello que llegó a ser llamado mi defecto por culpa de un tal Perrault -que en paz descanse- el primero en narrarme." (130)

"Pero en aquel entonces yo era apenas una dulce muchachita, dulcísima, ni tiempo tuve de dejar atrás el codo de la infancia cuando ya me tenían casada con el hombre grandote y poderoso. Dicen que yo lo elegí a mi señor y él era tan rudo, con su barba de color tan extraño... Quizá hasta logró enternecerme: nadie parecía quererlo" (130)

“Describo las distintas versiones que se han ido gestando a lo largo de los siglos y aclaro que por supuesto la primera es la cierta: me casé muy muy joven, me tendieron lo que algunos podrían considerar la trampa... La fortuna de mi marido, que naturalmente heredé, la repartí entre mis familiares más cercanos y entre los pobres” (131)

“paso a leerles la moraleja que hacia fines de 1600 el tal Perrault escribió de mi historia:

“A pesar de todos sus encantos, la curiosidad causa a menudo mucho dolor. Miles de ejemplos se ven todos los días. Que no se enfade el sexo bello, pero es un efímero placer. En cuanto se lo goza ya deja de ser tal y siempre cuesta demasiado caro” (132)

“- cuando mi señor se fue de viaje dejándome el enorme manojito de llaves y la rotunda interdicción de usar la más pequeña-” (132)

“En mi momento yo, para salvarme, para que el ogro de mi señor marido no supiera de mi desobediencia, traté de lavarla con lejía, con agua hirviendo, con vinagre, con los alcoholes más pesados de la bodega del castillo” (134)

### **7.1.1. La llave como metáfora.**

Objeto que se convierte en símbolo. Desde el título hasta la última página del escrito de Valenzuela se nombra este instrumento tan determinante en ambas versiones; tiene el significado de peligro de muerte, pero simultáneamente es liberación. La repetición de este sustantivo es intencional de parte de la escritora; así como la llave de la joven esposa de Barba Azul, le abrió los ojos a la verdad, la llave de la narradora actual abre la puerta a otro horizonte de la historia a otra interpretación. Algunos de los registros textuales donde aparece este símbolo ya se transcribieron; completamos el panorama con los siguientes apartes muy significativos:

“Las mujeres del grupo me cuentan sus historias, el momento de la llavecita prohibida se demora, aparecen primero las puertas abiertas con las llaves permitidas, la ajenas. Hasta que alguna por fin se anima y así una por una empiezan a mostrar su llavecita de oro: está siempre manchada de sangre... Como me sucedió a mí hace tantísimo tiempo, como les sucede a todas las que se animan a usarla, la llavecita se les cae al suelo y queda manchada, estigmatizada para siempre... ¡No usar esta llave! Es la orden terminante que yo retransmito el sábado no sin antes haber azuzado a las mujeres. No usar esta llave... aunque ellas saben que sí, que conviene usarla. Pero nunca están dispuestas a pagar el precio. Y tratan a su vez de limpiar su llavecita de oro, o de perderla, niegan el haberla usado o tratan de ocultármela por miedo a las represalias.” (134)

### **7.1.2. Ideas inconclusas**

El cuento se va tejiendo con ideas que se convierten en enigmas, su sentido no es claro, crean un ambiente misterioso; el avance en la lectura se encargará de responder los interrogantes que el lector/a se vaya haciendo. Las frases iniciales incitan a que el lector se pregunte qué significan las palabras de la narradora: “Una muere mil muerte” (129); a indagar sobre su vida, cuál es ese poder del que habla:

“Confieso que me salvé gracias a esa virtud, como aprendí a llamarla aunque todos la llaman feo vicio, y gracias a cierta capacidad deductiva que me permite ver a través de las trampas y hasta transmitir lo visto, lo comprendido” (129). “Desde siempre, repito, se me ha acusado de un defecto que si bien pareció llevarme en un principio al borde de la muerte acabó salvándome, a la larga. Un “defecto” que aprendí -con gran esfuerzo y bastante dolor y sacrificio- a defender a costa de mi vida” (131). Es necesario hacer enlaces o conexiones intratextuales para encontrar las “respuestas” a estas preguntas que un virtual lector se pudiera hacer: “Y es que, como dije al principio, una muere mil veces y yo he muerto mil veces mil; con cada nueva versión de mi historia muero un poco más o muero de manera diferentes” (130). Se requiere una actitud de atención y escucha para darse cuenta que la “virtud” se refiere a la curiosidad femenina: “Un efímero placer, esa curiosidad que me salvó para siempre al impulsarme en aquel entonces... a desvelar el misterio del cuarto cerrado” (132)

### **7.1.3. Silencios**

El cuento tiene silencios, informaciones incompletas que no son lo suficientemente aclaradas por la escritura y lectura; las relaciones intratextuales que todo lector construye son insuficientes para llenar estos lugares vacíos; es necesario hacer un movimiento extratextual para completar la información y así determinar lo indeterminado. Algunos registros desperdigados en el texto aluden muy discretamente a un contexto de lugar. “Tan buena no serás si ahora te estás presentando en la Argentina, ese arrabal del mundo, me dicen los resentidos (argentinos, ellos).” (129). Esta cita se encuentra en la primera página del cuento; el desenlace final se conecta con ella, estableciéndose así una relación anafórica. Las claves interpretativas están dadas: una ciudad, una mujer con un atuendo particular, un discurso que no se sabe que asidero tiene; en adelante todo depende del intertexto lector de los estudiantes y del acompañamiento del docente.

“Todas siempre igual en todas partes. Menos esta mujer, hoy en Buenos Aires, está tan serena con la cabeza envuelta en un pañuelo blanco. Levanta en alto el brazo como un mástil y en su mano la sangre de su llave luce más reluciente que su propia llave. La mujer la muestra con un orgullo no exento de tristeza, y no puede contener el aplauso y una lágrima.

Acá hay muchas como yo, algunos todavía nos llaman locas aunque está demostrado que los locos son ellos, dice la mujer del pañuelo blanco en la cabeza” (135)

## **7.2. Estrategias y previsibles reacciones del lector**

### **7.2.1. Lectura de versiones en diversos formatos**

Los estudiantes leerán las dos versiones del cuento de *Barba Azul*, tanto la de Charles Perrault como la de Luisa Valenzuela. Para completar este panorama se proyectará un video basada en la versión de los hermanos Grimm<sup>12</sup>. Se busca que los jóvenes tengan un primer contacto con el material de trabajo y que se vayan familiarizando con los conceptos de intertextualidad y diálogo, como las características que definen la literatura como lugar donde convergen discursos ajenos y propios.

### **7.2.2. Relaciones intertextuales y recepciones lectoras**

Los estudiantes en grupos compararán las versiones desde criterios de similitudes y diferencias. Para visualizar estas relaciones se utilizarán colores diferentes, subrayados especiales u otras estrategias que faciliten los contrastes entre *Barba Azul* y *La llave*. Es un procedimiento para que los jóvenes establezcan relaciones intertextuales entre los dos textos, además de apreciar como los textos escritos forman redes de palabras con sentidos determinados. A través de exposiciones deben presentar argumentos que expliquen cuáles son los énfasis que hacen el autor y la escritora en sus cuentos, intervenciones que se espera sea la oportunidad para que ellos y ellas presenten las primeras recepciones que tienen de las lecturas abordadas. Además de crear un ambiente de intercambio y discusión sobre sus propias interpretaciones.

### **7.2.3. Ampliando horizontes lectores**

Una lectura detenida de *La llave*, exige una intervención docente que cobra protagonismo. La maestra introduce un modelo de análisis que recoja el trabajo realizado por los estudiantes; a partir de la comparación de registros textuales determinar cuáles son las frecuencias, divergencias y jerarquizaciones (cfr. p. 33) que se encuentra en el texto de la escritora argentina. Se hace notar la importancia que tiene para una adecuada comprensión este estudio; es más, si Luisa Valenzuela recurre a un cuento de hadas, esa decisión obedece a una intencionalidad de la escritora, y debe tenerse presente en la construcción de los sentidos que se le otorguen a la lectura. Otro punto que requiere la intervención pedagógica es señalar las frases “enigmáticas” que se encuentran al principio de la historia. Los jóvenes en una actividad de lectura atenta y estableciendo conexiones intratextuales deben determinar qué significa “Una muere mil muertes” y “esa virtud”. De esta forma se espera que aprecien la coherencia interna de una

---

<sup>12</sup> Se puede encontrar en [youtube.com](https://www.youtube.com)

narración ficticia y las estrategias escriturales que se ponen en juego para construir una fábula.

Para establecer relaciones extratextuales, el docente señalara la presencia de informaciones que no están suficientemente aclaradas en el cuento. Se hará un sondeo entre los jóvenes para mirar que intertexto lectores se activan para determinar datos como: “Argentina”; “Buenos Aires” y “una mujer con un pañuelo blanco en la cabeza”. ¿Qué papel cumplen en la obra? ¿Cómo relacionarlos con la información que presenta el cuento? Para dar respuesta a estas preguntas consideramos pertinente valernos de otro discurso que funcione también como intertexto y que proporciona información sobre el contexto al cual se refiere la parte final del cuento; presentar la película *La noche de los lápices*<sup>13</sup>, su elección se debe a que recoge la historia de jóvenes estudiantes que fueron encarcelados y asesinados por la dictadura militar en Argentina. Es una forma de hacer referencia al repertorio histórico que utiliza Luisa Valenzuela para reescribir y dotar de nuevo sentidos una historia como la de Barba Azul. También esta cinta tiene en su elaboración una banda sonora, Sui Generis, pionera del rock latinoamericano y muy popular entre la juventud de este continente. Se trata de jugar con todos estos materiales para que los chicos amplíen sus visión sobre el cuento y tengan varios caminos interpretativos que les permita especular sobre el texto, a partir de redes ficcionales (versiones de cuentos), relacionadas con otros discursos artísticos (cine y música), que proyecte trayectos de lecturas que se convertirán en caminos o alternativa de recepción de este cuento en particular.

#### **7.2.4. Jugando con la llave**

“Pensar y sentir adoptando el punto de vista de los demás, personas reales o personajes literarios, es el único modo de tender a la universalidad, y por lo tanto nos permite realizarnos” (Todorov, 2009: 89). Así como a las mujeres del cuento le son entregadas llaves imaginarias para abrir, cerrar, descubrir cuartos, una dinámica similar se propone a los estudiantes -hombres y mujeres- con el objetivo de acercar la historia a sus vidas personales, sentir que lo que le sucede a esos seres de ficción también está presente en seres de carne y hueso, que puede ser compartida por ellos y ellas. Los jóvenes que así lo deseen intervienen, desde su realidad, presentando experiencias personales que los vuelve prisioneros de algo o alguien. Es también un momento para reconocer problemáticas comunes como la violencia política y social, tan aguda y omnipresente en nuestros países

<sup>13</sup> Director Héctor Olivera, Argentina 1986

latinoamericanos, pero que la mayoría de las veces es invisibilizada por quienes detentan el poder y por nosotros mismos, evadimos por indiferencia o porque este fenómeno tiene una fuerza tan arrolladora que nos sentimos impotentes para contrarrestarla, es más sencillo naturalizarla.

### **7.3. Aspectos formativos del modelo propuesto**

Mucho se ha especulado sobre el placer de la lectura. La escuela no es precisamente el lugar preferido y privilegiado para el goce estético; por el contrario la institución es sinónimo de imposición, apatía y deberes. No es fácil describir este placer porque es ante todo una experiencia íntima y personal. Algunos lo hallarán en los nuevos conocimientos que le deparan las páginas recorridas; otros/as en la identificación o empatía con personajes o situaciones; puede ser también un encuentro repentino con unas palabras que develan una intuición profunda que se tiene pero que no habían hallado su expresión última. O simplemente, la emoción que se siente cuando las historias nos ponen en vilo, se anticipan posibles desenlaces y los sentidos entran en máxima alerta. En cualquier caso, para que haya placer y amor a la literatura se debe estar involucrado, entrar a dialogar, encontrarse, interactuar con aquellos o aquello que envía guiños para llamar nuestra atención. Apostamos entonces por una propuesta de lectura que recupere o convoque, así sea tímidamente, el gozo, el deleite de los libros en la escuela. En nuestra visión los jóvenes lectores/as son sujetos activos, actuantes y creativos; su palabra oral o escrita también es importante, “descubre”, explica, entra en dominio de territorios ajenos. Ellos y ellas son protagonistas de la recreación de los sentidos que el texto va fraguando en la mente y el sentir del lector o lectora. Son parte de una comunidad que debe tomar decisiones interpretativas sobre los textos narrativos.

Crearse expectativas es la actitud natural cuando las personas leen novelas, cuentos u otras formas narrativas. El deseo de escuchar historias de unos personajes, que por circunstancias coinciden en momentos de sus vidas; observar matices profundos en las personalidades de los protagonistas; ver en un escenario inventado cómo se comportan los seres humanos, bien puede llenar la curiosidad de lectores atentos a las historias ficticias. En el fondo hacemos un ejercicio de comprensión: entendernos a nosotros mismos y a los otros. Pero esta práctica requiere que las interpretaciones sean compartidas, y que mejor lugar que la comunidad lectora escolar. Es la lectura personal y social donde cada estudiante tiene algo que decir sobre lo leído, donde presenta argumentos, discute con sus

otros compañeros y con el maestro, para convertir el aula en una comunidad interpretativa, donde sus horizontes estéticos pero ante todo humanos le exigen apertura a escuchar primero al autor y su obra y después a muchos intérpretes. Lo que aquí proponemos no es tanto un método de análisis literario, ya tenemos la crítica, sino la creación de un marco que profile otro tipo de pedagogía, más de sugerencias que de imposición, más de prospección que de prescripción, más de libertad que de dependencia, más de intersubjetividad que de conocimientos objetivos o expresiones meramente subjetivas. Recordemos los docentes sólo pueden ser iniciadores de lectores, los estudiantes son continuadores de sus lecturas y escrituras.

Son momentos de crisis de la institución literaria, pero es bueno recordar que ésta ha sido determinante para el desarrollo epistemológico y los enfoques pedagógicos de la didáctica de la literatura. Los tiempos exigen reflexión y propuestas; nuevas praxis para que la comunidad escolar deje de estar a la deriva del campo de la enseñanza literaria. Cómo, por qué, dónde, quiénes, son interrogantes que nos asaltan; este trabajo final antes que dar una respuesta definitiva quiere marcar un derrotero concreto, tal vez de limitada envergadura, pero no por ello menos significativo para la formación de profesores y profesoras que están comprometidos con sus estudiantes y quieren hacer un acompañamiento honesto y de calidad en ese largo y resbaladizo camino de aprender a leer y lo más trascendental, asegurar la permanencia de sus miembros en esta práctica cultural. Acercar la teoría a la práctica, las palabras a la vida, las indeterminaciones a un espacio de relación humana en el aula de clase, no tanto para formar críticos sino más bien para generar momentos de encuentro y acogida a través de las palabras y sentimientos que se pueden compartir sobre la lectura de un buen libro.

## 8. Bibliografía

- Actis, B. (1998). *Literatura y escuela. De la enseñanza media al Polimodal. Textos, actividades y estrategias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Bajtin, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa S.A., Cuarta reimpresión. Trad: Beatriz López
- Calles, J.M. (2000). La renovación del paradigma de la teoría literaria algunas notas sobre pragmática, semiótica y comunicación literaria. *Mosaico [en línea]*. [Consultado: 24 de julio 2010] pp. 23-27. Disponible en la web: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico036.pdf>
- Carver, R. (1995). *Vidas Cruzadas*. Barcelona: RBA Proyectos Editoriales
- Escribir un cuento*. Diciembre 11 2003. [Consultado: 20 de agosto de 2010] Disponible en la web: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/carver.htm>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*, 129-139
- (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruizpérez
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y educación*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 8ª. Ed. 1º reimpresión
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 3a. impresión
- Cerrillo y Mendoza (2003): *Introducción*. En Mendoza A y Cerrillo P. (Coord.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (10-13). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Coleridge, S.T. (2003). La prueba. En Bustamante G. y Kremer H. *Los minicuentos de Ekuóreo* (135). Cali: Deriva
- Cruz, M. (2009). *De la palabra propia a la palabra ajena en el "Signo del pez" de Germán Espinosa*. Cali: Universidad del Valle. Colección de trabajos de grado meritorios.
- Chartier, R et al. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*, México: Fondo de Cultura Económica, 2ª. Edición

- Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Traducción: Claudia Gilman
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: GRAÓ
- Díaz, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En Mendoza A y Cerrillo P. (coord.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (61-97). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Estándares básicos de competencias del lenguaje*. (2004) Santafé de Bogotá: MEN
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística "afectiva". En Warning R. *Estética de la recepción* (111-131). Madrid: Visor. Traducción Ricardo Sánchez
- Gennet, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus
- Giraldo, L. M. (2000). *Narrativa colombiana: Búsqueda de un nuevo canon 1975 – 1995*. Santa Fé de Bogotá: CEJA
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus. Traducción: Manuel Barbeito
- (1989). La estructura apelativa de los textos. En Warning R. *Estética de la recepción* (133-148). Madrid: Visor. Traducción Ricardo Sánchez
- (1993). La interacción texto-lector: algunos ejemplos hispánicos. En Rall, D. (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (355). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Primera reimpresión
- Jauss, H. R. (1976) *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península, Traducción: Juan Godo Costa
- Karam, T. La comunicación literaria. Notas para un debate teórico. *Espéculo* [en línea]. Noviembre 2005, número 31. [Consultado 27 de julio de 2010]. Disponible en la web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/comliter.html>
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica 1*. Madrid: Fundamentos. Cuarta edición
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas y locas*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Tercera Edición
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*, 14-22
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya

- Mendoza, A. (1998). Introducción, en *Conceptos claves en la didáctica de la lengua y la literatura*, Mendoza, A. (Coord.) Barcelona: Horsori i-iv.
- (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- (2008). Textos dentro de textos: reescritura metaficcional para formar al lector. *There was once*, de Margaret Atwood: revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos. En Mendoza, A. (Coord). Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector (69-90). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Moreiro, J. (1996). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF
- Pardo, X. (2009). Didáctica, pedagogía y sociología. Tres conceptos en torno a la ciencia literaria. *Lenguaje y textos*, 30, 117-130
- Perrault, Ch. Barba azul. [27 de noviembre 2007] [Consultado 10 de julio de 2010]. Disponible en: [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com)
- Pinkola, C. (2005). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, sexta edición
- Proust, M. (2006). *Sobre la lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Reis, C. (1996). Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones. En Cantero F., Mendoza A. y Romea C. (Ed). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (113-118). Barcelona: Universidad de Barcelona. SEDLL
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Círculo de lectores
- Tolchinsky, L. otras. (2002). *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona
- Valenzuela, L. (1997). *Simetrías*. Barcelona: Plaza & Janés
- (2001). *Peligrosas palabras*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial
- Van Dijk, T. (1980). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto. Trad. Ma. Margarita Rotger
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica