



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



**LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL
LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS**

Autor: Lcdo. Manuel A. Oria
Tutor: Dr. Jorge E. Mariña A.

Bárbula, octubre de 2017



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Autor: Lcdo. Manuel A. Oria
Trabajo presentado ante la
Facultad de Ciencias de la
Educación, en la Dirección
de Postgrado de la
Universidad de Carabobo
para optar al título de
Magister en Lectura y
Escritura

Bárbula, octubre de 2017



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, vigente a la presente fecha quien suscribe Dr. Jorge Enrique Marín Abreu, titular de la Cédula de Identidad N° V-6.282.113, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Maestría titulado: "LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS" presentado por el ciudadano Manuel Andrés Oria Ramayo titular de la cédula N° V-7.128.929, para optar al título de Magister en Lectura y Escritura, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por tanto doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los diez días del mes de julio del año dos mil diecisiete.

Firma
C.I. V-6.282.113

Nota: Para la inscripción del citado trabajo, el participante consignará la relación de las reuniones periódicas efectuadas durante el desarrollo del mismo, suscrita por ambas partes.



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Manuel Andrés Oria
Tutor: Dr. Jorge E. Mariña A.

Cédula de identidad: V-7.128.929
Cédula de identidad: V-6.282.113

Correo electrónico del participante: manueloria20@gmail.com

Título tentativo del trabajo: "LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS".

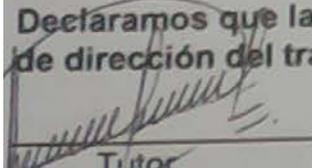
Línea de Investigación: Comprensión de textos. Temática: Procesos.
Subtemática: Recepción significativa de textos.

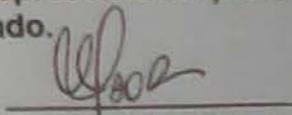
Sesión	Fecha	Hora	Asunto tratado	Observación
1	16/05/2017	10:00 am	Capítulo I	
2	01/07/2016	10:00 am	Capítulo II	
3	15/07/2016	10:00 am	Capítulo III	
4	18/03/2017	1:00 pm	Capítulo IV	
5	05/04/2017	1:00 pm	Capítulo V	
6	15/05/2017	1:00 pm	Conclusiones	
7	28/06/2017	10:00 am	Revisión completa	
8	29/06/2017	10:00 am	Detalles Finales, firmas	

Título definitivo: "LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS"

Comentarios finales acerca de la investigación:

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de grado arriba mencionado.


Tutor
V-6.282.113


Participante
V-7.128.929

Dedicatoria

A Gianni Rodari por su tambor de hojalata

A todo texto literario para que encuentre su lector inmejorable

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria.....	pp vi
Índice General.....	vii
Lista de Cuadros.....	ix
Lista de Gráficos.....	ix
Resumen.....	x
Introducción.....	1
CAPÍTULOS	
I.- SITUACION PROBLEMATIZADORA	
Preguntas Generadoras.....	12
Criterios de la Investigación.....	14
Criterio General.....	14
Criterios Específicos.....	14
Justificación de la Investigación.....	15
II.- SITUACIÓN TEÓRICA – EPISTEMOLÓGICA	
Antecedentes de la Investigación.....	18
Andamiaje Teórico.....	24
La Lectura.....	24
El Lector en el aula momento y Contexto.....	28
La literatura como provocación a la lectura.....	33
Recepción y hermenéutica un lector de su propio mundo.....	42
Fases del método Hermenéutico el Circulo Hermenéutico.....	44
Recepción textual el paraíso recuperado.....	48
La semiosis en el texto la impronta signica.....	52
Docencia, lectura y literatura.....	53
III.- SITUACIÓN METODOLÓGICA	
Diseño de la Investigación.....	56
Tipo de Investigación.....	57
Corpus Textual.....	59
Aproximación Interpretativa.....	60
Criterios de excelencia.....	61
IV.- APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA	
Primer Momento: El Texto Literario y el Lector.....	64
Segundo Momento:La Lectura y el Contexto Educativo.....	73
Tercer Momento:Recepción y Comprensión Textual.....	86

V.- VÓRTICE TEÓRICO	
Aplicación del Arco Hermenéutico Teórico – Dialectico.....	102
Aplicación del arco hermenéutico - Dialectico a las Aproximaciones interpretativas del Problema de Investigación.....	103
El Entre Lector Integral: Lector Semiótico.....	117
Reflexiones finales.....	121
Referencias.....	133

LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp.
1.- Situación problematizadora y vertientes teóricas.....	104
2.- Contribución metodológica de la hermenéutica a la comprensión textual.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	pp.
1.-Triangulación teórica.....	61
2.-Niveles de comprensión de la lectura.....	83
3.-Vórtice teórico.....	103
4.-Dimensiones de la comprensión de la lectura. Diálogo teórico.....	108
5.- Ontología del lector semiolético.....	11



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



LA RECEPCIÓN DEL TEXTO LITERARIO: UNA HERMENÉUTICA DEL LECTOR EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Autor: Manuel A. Oria

Tutor: Dr. Jorge E. Mariña A.

Fecha: Octubre 2017

RESUMEN

La comprensión de la lectura literaria en espacios educativos es para el docente una tarea ardua, revestida de una complejidad que, muchas veces, éste no alcanza a ponderar íntegramente, debido a los elementos implícitos al hecho lector a partir del texto mismo, configurando un sintagma imbricado en estamentos que exceden lo puramente conceptual y trasciende a lo social y cultural. Se pretende generar una sistematización teórica sustentada en la recepción del texto literario que propicie el desarrollo de la comprensión de la lectura del estudiante-lector en espacios educativos. Para esto se realizó un arqueo documental desde diversos ámbitos científicos y filosóficos que abordan los elementos sustanciales del fenómeno y, a través de la aplicación del círculo hermenéuticogadameriano, se propuso un vórtice dialéctico-teorético de los diversos enfoques epistemológicos, proporcionando sujeción interpretativa en los constructos referidos al texto literario, entorno lector, lectura y a la comprensión y recepción del texto literario. Desde esta interpretación transdisciplinaria se configuraron espacios confluyentes entre las distintas dimensiones de la comprensión de la lectura, convergiendo en una concepción ontológica del lector literario, desde su esencialidad primigenia de un ser de palabras con horizontes de expectativas e historicidad individual y social, hasta la entidad compleja y superpuesta del lector *semioléctico*, que emerge y se configura desde los hallazgos teleológicos y epistemológicos del acto lector literario y en la trascendencia a la comprensión y significación de la lectura a partir de la recepción del texto literario en contextos educativos.

Palabras clave: comprensión de la lectura, lector, hermenéutica-dialéctica, texto literario, contexto, recepción textual. **Área disciplinar:** Lengua y literatura. **Área prioritaria:** Educación. **Línea de investigación:** Comprensión de textos. **Temática:** Procesos. **Subtemática:** Recepción significativa de textos.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA



THE RECEPTION OF THE LITERARY TEXT: A HERMENEUTICS OF THE READER IN EDUCATIONAL SPACES

Author: Manuel A. Oria

Tutor: Dr. Jorge E. Mariña A.

Date: October, 2017

SUMMARY

The understanding of literary reading in educational spaces is for the teacher an arduous task, covered with a complexity that, often, this does not reach to ponder entirely, due to the implicit elements to the fact reader from the text itself, forming a syntagma imbricated in estates that exceed the purely conceptual and transcends the social and cultural. The aim is to generate a theoretical systematization based on the reception of the literary text that encourages the development of the student-reader's understanding of reading in educational spaces. For this a documentary archiving was made from diverse scientific and philosophical scopes that approach the substantial elements of the phenomenon and, through the application of the Gadamerian hermeneutic circle, a dialectical-theoretical vortex of the different epistemological focuses was proposed, providing interpretative subjection in the constructs referred to the literary text, reading environment, reading and understanding and reception of the literary text. From this transdisciplinary interpretation confluent spaces were configured between the different dimensions of reading comprehension, converging in an ontological conception of the literary reader, from its primitive essentiality of a word being with horizons of expectations and individual and social historicity, to the entity complex and superimposed of the *semioecological* reader, which emerges and is configured from the teleological and epistemological findings of the literary reading act and in the transcendence to the understanding and meaning of reading from the reception of the literary text in educational contexts.

Key words: reading comprehension, reader, hermeneutics-dialectic, literary text, context, textual reception. **Disciplinary area:** Language and literature. **Priority area:** Education. **Research line:** Understanding texts. **Theme:** Processes. **Subthematic:** Significant reception of texts.

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la lectura se ha tornado en un aspecto central en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica, entre otras) dado el papel fundamental que esta cumple tanto en lo individual como en lo social. A partir de dichos planteamientos que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el simple reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto.

Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto.

La lectura es uno de los aprendizajes más importante que proporciona la escolarización, y ha sido eterna la preocupación en relación con su enseñanza en la cultura escolar, sin embargo, existen diversos teóricos que presentan una serie de innovaciones en cuanto al aprendizaje de este proceso, aunque la escuela sigue manejando los mismos métodos: aprendizaje memorístico y descontextualizado de la realidad que emerge al estudiante-lector.

El lector debe aportar todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses para alcanzar un nivel competente de comprensión y recepción del texto. Es así que el lector se constituye en elemento esencial dado que es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, el cual se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con las informaciones que ofrece el texto y el contexto.

El lector es, por lo tanto, el centro y fin último del proceso de comprensión de la lectura. Es quien pone en funcionamiento las piezas del dispositivo perezoso y complejo del texto literario, y para ello hace acopio de valores personales simbólicos que remiten a su contexto cultural, social e histórico. Reducir todo a elementos objetivos en la estructura textual (superficial o profunda) que den sentido a lo leído y remitan a un rehacer sobre lo conocido con certeza. Pero tampoco debe proclamarse el predominio subjetivo e inconsciente del lector en el establecimiento de sentido, goce y aprehensión de la lectura textual. Son, los aspectos mencionados y algunos más, lo que determinan el acto lector y su propiedad sobre lo leído.

En cuanto a la ejecución de la lectura como actividad consciente en el contexto de aula, ésta debe procurarse con mayor proyección e importancia que la ejecución convencional de la misma, predeterminada por la desestimación del lector en procura de un legítimo disfrute de la lectura, en el albedrío del momento y la duración para efectuarla. Es decir, en contextos escolares el acercamiento al texto y la disposición contextual del lector al texto mismo se hace por imposición de un lector-guía (docente) y persigue un modelaje sustentado en planificación de actividades con fines preconcebidos y ajenos al texto mismo.

Por lo anterior y dada la ausencia de complementaridad y correspondencia en el acto lector en los contextos educativos entre texto, lector y contexto, y por ende de una comprensión y recepción del texto literario en el presente caso, se pretende proponer, a partir de la singularidad

del estudiante-lector en espacios educativos, una hermenéutica del lector para la recepción del texto literario, en términos de auto regulación y sin fines didácticos específicos pero que trascienda en la valoración estética y enriquezca la comprensión textual y la contextualización a partir del texto mismo, propiciando un escenario dialéctico autor-texto-estudiante/lector. El presente trabajo sometido a consideración de sus lectores, está estructurado en seis capítulos organizados de la siguiente manera:

El Capítulo I se encuentra conformado por la situación problematizadora, los criterios de la investigación y la justificación. **El Capítulo II** estructurado con los antecedentes intrínsecos y extrínsecos y el andamiaje teórico. **El Capítulo III** describe la modalidad y tipo de investigación, el corpus textual, la aproximación interpretativa y los criterios de excelencia.

El Capítulo IV es la aproximación interpretativa con las reflexiones dialécticas de cada condición presente en el sujeto de estudio, el **Capítulo V** es la integración hermenéutica inferida de la interpretación realizada de cada componente considerado en el acto lector en contextos educativos y por último las **Reflexiones finales** de la investigación.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMATIZADORA

“La debilidad o la fuerza del escritor depende de los lectores. Si no los hay, está condenado al aislamiento (...) Su voz se adormecería en páginas no leídas de palabras no escuchadas ni evocadas”

Rafael Cadenas. En torno al lenguaje (1986, p. 95)

La educación en Latinoamérica, salvo contadas excepciones debidamente documentadas como en Chile y Uruguay, está transitando el camino de la atomización de las nociones fundamentales impartidas en la escuela y liceo, representando para las naciones que lo padecen en sus sistemas educativos, una amenaza seria para sus propias culturas y bagajes idiosincráticos generacionales, en procura de la preservación de su identidad folclórica única e irrepetible en comparación con otra región o país, cercana o no a sus raíces e historia. Es en ese sustrato mencionado en el que el ciudadano (niño y adolescente) valora sus raíces y antecedentes familiares y grupales, desde su apellido (patronímico heredado) hasta el gentilicio nacional (legado político-geográfico de identidad nacional) frente a sí mismo y lo que lo rodea, además de conocer y juzgar su historia individual y colectiva, tanto sincrónica como diacrónica.

Tradiciones, habla, creencias, fe y valores son las piedras fundacionales que todo hombre o mujer tienen derecho a tener y obtener, convirtiéndose así en renovación y contención generacional ante la extinción o alienación de su cultura por patrones foráneos.

Pero, ¿a qué refiere el término de atomización educativa? Según el informe de la UNESCO en su boletín informativo de la cátedra de lectura y escritura del año 2008, la educación media general (bachillerato) en muchos países del continente como México, Argentina, Panamá, Colombia, Perú y Venezuela, han mostrado notables deficiencias en sus sistemas educativos, imposibilitados de brindar en el período escolar formal y a lo largo de cada etapa y nivel, el sustento fundamental cognitivo cultural necesario para la formación de un ciudadano integral de su país; con las competencias suficientes y necesarias para que dicho ciudadano pueda alcanzar posteriores niveles de educación universitaria y profesional medianamente competitivo y exitoso.

La tendencia en dichos países ha sido reducir sus programas escolares a las áreas del conocimiento general en conceptos inconexos y temarios sin vinculación a la realidad del estudiante, y sus evaluaciones son repeticiones exactas e intrascendentes a lo impartido en clases. La investigación está casi proscrita y remitida a fuentes sugeridas y no actualizadas. Ese reduccionismo es a lo que la UNESCO ha denominado como atomización de saberes o de la educación y lo que Morín (2001, p. 27 y sig.) denominó “parcelación de los saberes” a lo que antepuso su propuesta de *pensamiento complejo*.

Es decir, que la fijación de las bases de la cultura propia y universal que debe poseer un estudiante egresado en edades entre 16 y 18 años promedio, está seriamente comprometida por padecer un sistema educativo que valora en mucho las metas resultantes de estudiantes atendidos y egresados (producto) y no del proceso en sí que demanda la renovación de los planes curriculares, no tanto por índices de materias o contenidos, sino relacionado a la transversalización de los saberes y del aprendizaje para la formación de un ciudadano con una cosmovisión global y tecnológicamente competente, a la par de un criterio crítico y reflexivo necesario en la era que mediatiza cualquier hecho histórico; mundial, continental y regional.

Es allí que, según el informe mencionado, muchos países están diluyendo su acervo cultural y cognitivo en oleadas de estudiantes con notables debilidades que egresan de la educación media general, cuando en el mejor de los casos no abandonan antes por diversos motivos adicionales, con pocas aptitudes manifiestas en: cultura general (de su región y ajena a ella), en el uso y conocimiento suficiente de su lengua materna, en sólidas nociones básicas en aritmética y de pensamiento lógico-abstracto además en la utilización eficiente de la tecnología con fines educativos y de investigación.

Muchos son los factores que el informe aludido aborda como elementos inherentes a los sistemas educativos que deben ser atendidos con políticas de Estado, y que incrementan la incidencia de tan desolador panorama, como son: infraestructura educativa óptima, presupuestos adecuados de programas y modalidades, sueldos y salarios acordes para el profesorado y personal educativo, subsidios y participación de sectores privados productivos, actualización curricular, acceso a la tecnología educativa, planes nacionales de lectura, programas de alfabetización, educación para ampliamente.

De entre todos ellos, a la consideración de quien escribe, existe un elemento en específico de los mencionados alrededor del cual se han escrito propuestas y teorías por parte de pedagogos, literatos y expertos del lenguaje, que posee especial relevancia como práctica social, inferencia reflexiva y construcción de mundo; siendo no otro que la lectura escolar o en aula (contextos educativos) pese a ser tarea insuficientemente abordada y pésimamente divulgada o promovida por los sistemas educativos. La lectura en aula es en realidad una ventaja primordial para subsanar las falencias comunicativas del adolescente, casi adulto, pudiendo brindar además un acercamiento potencial del individuo a su propia identidad cultural desde la cual se proyectaría en forma decididamente nítida a otros espacios del saber individual como su realidad geográfica y política, además de referentes

culturales originarios o primigenios, hechos históricos y la incidencia de ellos en los tiempos actuales. Igualmente, la lectura es la transfiguración del lenguaje escrito a voces profundas e íntimas que suscitan la imaginación y recreación de mundos posibles de alcanzar, en la mente de quien lee.

La lectura en aula asumida como medio ideal para ampliar la visión del individuo a su propia realidad es una oportunidad irremplazable para reducir el rezago del egresado de educación media con respecto a sus pares de otras latitudes, posibilitando el estimular, con base en la labor encomendada por la faena escolar, el anhelado acercamiento libre del lector al texto en forma recurrente y fuera del contexto educativo. Cassany (1998, p. 35) lo plasma muy bien, cuando afirma: “la lengua –oral y escrita – tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar”.

Se ha querido partir precisamente del ejercicio lector en los espacios educativos como un ámbito oportuno, aunque particularmente característico, en el cual la competencia lectora y el dominio gramatical de la lengua materna debe existir suficientemente acorde al nivel que la comprensión del texto requiera para el logro de la abstracción y reflexión posterior a la lectura; con la convicción que existen muchos casos donde estas expectativas modestas ni siquiera son satisfactorias y mucho menos cónsonas a la instrumentalización del descifrado gramatical del texto por el lector.

Pues, de por sí es crítica y decisiva en los sistemas educativos el aprendizaje de la lectura y mucho más la promoción lectora en los años escolares, se hará referencia no obstante, al estudiante de media general y a su encuentro con la actividad lectora circunscrita al hecho educativo formal, esto es involucrando al docente especialista y su labor mediadora necesaria para lograr como desiderátum el goce lector y reforzar en aquellos lectores incipientes o noveles el hábito necesario para fijar fuera del aula y de los contextos educativos la actividad lectora auto regulada y libre como medio y fin en la formación de aquel ciudadano que pueda competir con sus iguales, para revertir lo que la UNESCO está definiendo como los *iletrados mediáticos*

(2008, p. 33), prototipos de un ciudadano que consume para sí mismo y su realidad, parcialidades informacionales y bocados relativos de conocimiento, suministrados en forma mezquina e intencionada de los medios de comunicación e información masificados.

Ya identificado el fenómeno de estudio (estudiante-lector) y ubicándolo en el contexto educativo (lector en aula), esto es, en sesiones o encuentros pedagógicos durante su trayecto de formación formal (sistema educativo convencional), ahora se hace preciso identificar las características del texto al cual éste se acercará, sin menoscabo de algún otro tipo de género o discurso, pero debiendo definirse por rigurosidad científica y para efectos del desarrollo del presente corpus de investigación. Éste no es otro que el texto literario, ya que su tipología posee cualidades únicas imbricadas con la riqueza cultural y con el valor transaccional idóneo escritor-texto-lector polisémico y polifónico, desde el cual se construye y reconstruye la realidad para cada parte interviniente de dicho sintagma, muchas veces implícito en el texto como eje creativo y recreativo desde la génesis del texto mismo, dado su carácter social, histórico, cultural y estético.

El texto literario se presenta ante el lector no como la realización de un mensaje en un lenguaje cualquiera sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes; tal como un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado. Es el lenguaje literario, más que cualquier otro, aquél capaz de “unir, como puente dos novedades distintas: una novedad exterior, extranjera, la novedad del acontecimiento, de lo desconocido, lo hasta ahora impensado, y por otro lado, una novedad interior, íntima, que se hace cuerpo y palabra en nosotros. En tanto intentamos nombrar lo otro nos transformamos en algo que no éramos: una otra novedad se hace cuerpo en lo que vamos siendo” (Larrosa, 2000, p. 97).

La indagación del sentido y de los componentes estructurales de los textos literarios ha sido el objetivo principal, precisamente, de la investigación semiótica, como disciplina vinculante entre el valor del significante de la palabra insertada en el texto o discurso y su real y específico significado dentro del mismo como un todo; admitiendo elementos exógenos al corpus textual como el autor y el lector. Eso conforma la complejidad de la estructura interpretativa literaria, imbricándose en varios niveles a partir del texto escrito; gramatical, sintáctico, semántico, estilístico y subjetivo. La semiótica o semántica parece describir el campo lingüístico desde fuera, por la observación, y se ha podido desarrollar una clasificación de los comportamientos en el trato con estos signos.

Para Teun Van Dijk (1989), “la comprensión de un texto implica construir su significado a partir de las señales que aquél ofrece confrontándolas con un marco referencial que el lector ya posee. A su encuentro con lo escrito, el lector lleva como referencia todo su mundo y su conocimiento sobre los medios lingüísticos que el escritor ha empleado para plasmar una serie de significados que se propuso transmitir” (p. 67).

Ante todo se puede afirmar que, delante de un texto literario, la lectura trata de un encuentro de naturaleza lingüística: las palabras de una página funcionan como señales que necesitan ser decodificadas para generar un proceso de significación. Esta es una operación compleja que requiere de la interacción de capacidades tales como la percepción, la imaginación y la memoria. El lector participa en una tarea de recreación que ocurre en un espacio temporal determinado. Puesto que esta actividad se origina en un lugar y en una época concreta, su realización descansa en actitudes y presuposiciones culturales específicas. El lector responde a la lengua como un ser social que comparte con otros miembros de la sociedad una manera de entender un campo léxico determinado por el uso común, pero también como un individuo cuya interpretación de las palabras está teñida por las

experiencias vividas y por la experiencia en el uso de la lengua. En consecuencia, no hay lecturas idénticas.

En otras palabras, la recepción individual de un texto literario es, a la vez, punto de llegada y punto de partida de una cadena de asociaciones, de acontecimientos e interacciones de naturaleza social, psicológica, estética, de situaciones históricas, de la tradición.

En tiempos más recientes la hermenéutica ha surgido como enfoque metodológico y vía expedita de abordaje de la investigación literaria, en virtud de su condición multifacética, lo cual, a la vez de permitir la inclusión de la ínter subjetividad como herramienta de análisis, admite el carácter de rigurosidad necesaria en los procesos de comprensión, interpretación y aplicación del texto literario. La hermenéutica por lo tanto, aborda el aspecto interno en el uso de ese mundo semiótico; o, más exactamente, el hecho interno del habla, que visto desde fuera aparece como la utilización de un mundo de signos. Larrosa (2001, p. 98) define que para la hermenéutica entendida ontológicamente, el lenguaje no solo es un sistema convencional de signos para la representación de la realidad o para la expresión de la subjetividad, que ni siquiera constituye un instrumento para la comunicación, sino que constituye el modo primario y original de experimentar el mundo”.

Surge así la hermenéutica, detrás del campo de investigación que analiza la constitución lingüística de un texto como un todo y destaca su estructura semántica, como punto cardinal de búsqueda e indagación. Ésta tiene su fundamento en el hecho de que el lenguaje apunta siempre más allá de sí mismo y de lo que dice explícitamente. No se resuelve en lo que expresa, en lo que verbaliza. La dimensión hermenéutica que aquí se abre supone evidentemente una limitación en objetividad de lo que se piensa y se comunica. No es que la expresión verbal sea inexacta y esté necesitada de mejora, sino que justamente cuando es lo que puede ser, trasciende lo que evoca y comunica. Porque el lenguaje lleva siempre implícito un sentido depositado en él y que sólo ejerce su función como sentido subyacente y que

pierde esa función si se explicita. De allí la sentencia conocida gadameriana: “El ser, que puede ser comprendido, es lenguaje”. (Gadamer, 1996, p. 92).

De todo lo anterior se desprende que la obra literaria no es únicamente un objeto estético cuya sola función sea la de crear belleza. Ni tampoco se podría sostener que la relación obra literaria y actividad lectora sea estrictamente individual, es decir, la idea de un lector que se cultiva a sí mismo y/o que experimenta placer estético ante la obra de arte. Desde luego estos fenómenos forman parte del texto literario, y negarlo equivaldría a restar uno de sus componentes.

Pero de igual manera, el pretender que estos elementos son los únicos realmente literarios, dejaría tal sintagma de elementos como un fenómeno incompleto. Es decir, se reafirma que el texto literario permite encuentros y análisis de corrientes artísticas, géneros literarios, reflexiones filosóficas y estudio de procesos sociales; desde el momento en que la obra literaria se revela a partir de determinadas características estéticas del lenguaje y solo a través de él, algún fragmento de la vida humana en sus dimensiones individual y social. Se completaría, en el paradigma hermenéutico, el autor, el texto, el lector y el contexto. Partiendo de la experiencia del arte y, en general, del modelo de la retórica, afirma Larrosa (2000) “la hermenéutica de Gadamer ofrece una concepción no instrumental del lenguaje, es decir, una concepción no objetivista de la realidad y una concepción no metafísica de la verdad cuyas implicaciones educativas desarrolla abundantemente a lo largo de su obra” (p. 76).

La lectura se transforma en una actividad hermenéutica si se realiza interrogando al texto y si deja a éste responder, porque le permite al lector la construcción de interrogantes que hace extensivos al grupo social: lo individual y lo colectivo; entonces se interceptan en todo acto lector. Leer un texto es descifrar su significado; al mismo tiempo es agregar de acuerdo con una perspectiva personal una interpretación. En otras palabras, todo texto se caracteriza por su organización interna y su codificación múltiple. En el caso

específico de la lectura literaria, la participación del lector se modifica, en la medida en que el universo de la obra es un universo inventado, (re)creado, ficcional en una palabra. De allí que la figura del lector se hace indispensable para construir el texto.

Preguntas Generadoras

La propuesta actual en la situación pedagógico-didáctica se vincula con los procesos de la lectura individual y la lectura literaria en espacios educativos. En toda práctica pedagógica didáctica el estudiante-sujeto lector ha sido el más olvidado, el más dejado de lado en las experiencias académicas y en las propuestas pedagógicas. Especialmente en lo referido al proceso de identificación que se produce con el conflicto ajeno, el del texto, y de afirmación de la personalidad en la medida en la que se puede descubrir en ella la distancia que a éste separa de otra realidad. La comunicación literaria depende tanto de la personalidad como de las características de la obra. En sus niveles cognitivos y afectivos el sujeto lector desarrolla competencias para identificarse con los modelos de hombre, de mundo o mundos posibles propuestos en la obra, él es quien la va enriqueciendo de época en época, de cultura en cultura, dándole sentido, poniéndola en movimiento.

Entonces, es dable las siguientes interrogantes: ¿Cómo percibe el lector estudiante la lectura literaria?, ¿Cuáles son sus motivaciones?, ¿Por qué lee?, ¿Qué mecanismos semiológicos pone en práctica durante el proceso? Se precisa de una mediación hermenéutica que permita y posibilite reconocer primero, y constatar después que, frente a un texto literario existen diferentes tipos de lectura, producto de las experiencias de cada lector (formación, nivel cultural, tradición, motivaciones, entre otras). Si la obra literaria puede provocar, según las características del mensaje y la personalidad del receptor, estados anímicos y sentimientos diferentes es porque al transferir a la esfera de la propia conciencia las vivencias

modelizadas en el texto, el receptor (estudiante-lector) puede ampliar el espectro de sus posibilidades afectivas y puede desarrollar, además, una cultura que le permita reconocer y clarificar sentimientos indiferenciados y difusos.

Para que se produzca esta empatía, esta comunicación particular, el texto debe referir a la totalidad de la persona del receptor (estudiante-lector), a toda su actividad cognitiva, emocional y contextual cultural. A nivel cognitivo tiende a satisfacer sus intereses literarios. Desde el punto de vista emotivo le ofrece elementos de identificación, proyección, introspección, transferencia y empatía con la historia, con los personajes y desde la contextualización del texto literario, su significado adquiere sustentos de comprensión de su tiempo y cultura como referencia al descrito o sugerido en el mismo.

En este proceso los lectores son activos y receptivos a la vez, pues como ya se ha dicho, interrogan y dejan responder al texto. Las obras, por su parte, guían la actividad lectora. Se trata de una forma particular de interrelación, donde los sujetos, emisor textual (autor) y el estudiante-lector, se compenetran mutuamente.

Para esto se pretende proponer, a partir del contexto individual del estudiante lector en espacios educativos, una hermenéutica para la recepción del texto literario a través de la lectura en aula, en términos de auto regulación y fines interpretativos pero que trascienda en la valoración estética y enriquezca la comprensión textual y, desde el texto, logre la contextualización de lo comprendido, propiciando un escenario dialéctico autor-texto-estudiante/lector. En tal sentido, el acercamiento hermenéutico plantea dos puntos convergentes; la apreciación estética (recepción) del estudiante-lector a través de la lectura literaria en aula y la valoración contextual del estudiante-lector en el escenario didáctico-educativo que involucre una interpretación significativa para él mismo.

Dado lo anterior, se establecen algunas preguntas generadoras que guiarán el curso de la presente investigación: ¿Cuándo debe leerse literatura en espacios educativos? ¿Qué textos y autores?, ¿Qué condiciones debe propiciar el docente para ello?, ¿Qué aporta la lectura en aula a la comprensión e interpretación del texto literario?, ¿Cuál es la vinculación texto-contexto con el sujeto lector (estudiante-lector)?, ¿Cómo puede potenciarse desde los espacios educativos, la lectura literaria vinculada a la recepción del estudiante-lector y hasta más allá de dichos ámbitos escolares?; y, finalmente: ¿De qué manera se desarrolla la comprensión de la lectura del estudiante-lector, a través de una hermenéutica sustentada en la recepción del texto literario en espacios educativos?

Criterios de la investigación

Criterio General

Generar una sistematización teórica sustentada en la recepción del texto literario que propicie el desarrollo de la comprensión de la lectura del estudiante-lector en espacios educativos.

Criterios Específicos:

- Explorar el texto literario como recurso dialógico estético-cultural para el estudiante-lector.
- Describir la lectura de textos literarios como actividad interpretativa en espacios educativos.
- Reflexionar sobre la recepción del texto literario que propicie la comprensión del estudiante-lector.
- Interpretar el comportamiento del estudiante-lector a partir de la recepción del texto literario.

Justificación de la investigación

Se infiere por especialistas y estudiosos del área del aprendizaje, que lo que sucede en el inconsciente de un autor (escritor) juega un papel significativo en la creación de una obra literaria, además de lo determinante del contexto del autor que la gesta. Igualmente importante son tales elementos en la configuración de la apreciación de una obra literaria por parte del lector. Dentro de los factores que influyen en la comprensión de la lectura (Mejías, 2000) juega un papel importante el conocimiento de los elementos discursivos que conforman el texto, además de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales (p. 71). El lector configura de manera significativa sus respuestas a la obra que está leyendo, pero hasta el momento se ha prestado poca atención a este fenómeno, aunque su investigación ayudaría a comprender por qué algunas personas desarrollan notables aptitudes por la lectura mientras que otras siguen siendo indiferentes a ella.

Lo descrito no se detiene en un disfrute o rechazo del hecho lector, ni mucho menos en la posibilidad de la comprensión del texto en sí, sino que remite a una descontextualización de la realidad del lector con el texto, y las expectativas que median para la identificación de los elementos explícitos o implícitos dentro del texto que puedan ser activados empáticamente entre el texto y el lector. Esta descontextualización presupone una actitud individual y social hacia el texto y la lectura en general.

A decir de Illas (2011, p. 87) el problema de descontextualización del hecho literario ha ocasionado la promoción de una lectura carente de sentido y significatividad, destinada a la memorización y a la repetición estéril. Este aspecto, prosigue Illas, no sólo ha reducido las amplias posibilidades de lectura que plantea el texto literario, sino que, además, ha impedido el desarrollo de competencias críticas, analíticas, creativas y reflexivas en los estudiantes; es decir, la lectura memorística generadora de aburrimiento, ha

sustituido a un proceso lector sensible y cognitivo que permita analizar, confrontar ideas, comprender el mundo, criticar y transformar la realidad; y, reflexionar en torno a los múltiples matices que caracteriza la vida y el conocimiento.

Por lo anterior, la lectura es una actividad social reconocida y propugnada como competencia comunicativa de orden cognitivo superior (implicando la proyección de la abstracción del lector y su comprensión textual), por lo que la presente investigación tiene como eje fundamental, a partir de un análisis hermenéutico, realizar una comprensión y reinterpretación de la recepción de textos literarios por parte del lector en espacios educativos, como agregado significativo-cognitivo, no desde la visión didáctica de la enseñanza; sino desde la interrelación texto-lector-contexto como unidad ontológica de estudio.

Se estableció como punto de partida de esta propuesta de revisión interpretativa, la lectura como hecho individual y social, pudiendo replantearse la misma como práctica psico-afectiva-cognitiva (que suscite placer, gusto, agrado) en la recepción textual del estudiante-lector desde el aula de clases proyectada a su propia realidad individual, representando para el docente la posibilidad de contar con una herramienta didáctica innovadora en la vinculación efectiva de contenidos curriculares con los intereses de los estudiantes y como vehículo privilegiado de transmisión y valoración del legado cultural, social e histórico a través del texto literario, genuino representante de la civilización mundial.

De igual forma, el presente trabajo aspira a proponer en consideración y evaluación la adecuación y pertinencia del hecho lector actualmente extendida y promovida en el aula o salón de clases, la cual remite a simples ejercicios decodificadores que en nada suscitan o motivan a su práctica auto regulada fuera de la escuela o liceo.

Lo anterior, como precedente intencional para la generación de una sistematización teórica hermenéutica vinculado a la recepción textual del

texto literario por parte del estudiante-lector que, a partir de la situación didáctica en aula; pueda trascender de la teleología puramente académica a la apreciación no solamente estética literaria, sino a la comprensión del texto literario como medio para el disfrute y el deleite del mismo.

Ello implicaría fortalecer la transversalización curricular de la lectura literaria para la promoción de valores identitarios en el estudiante-lector, punto de partida en la fijación del goce lector a partir de obras que impliquen la adquisición de información cercana al plano histórico – literario – lingüístico; y, como elemento contextualizador del aprendizaje a partir de referentes cercanos en tiempo y espacio que no solo planteen significatividad y pertinencia de la lectura en general, sino que aporten bases sólidas para la apreciación literaria con las cuales el estudiante-lector tendrá aprestos cognitivos necesarios para su devenir lector posterior.

Finalmente, la investigación aspira a establecer un modesto pero auspicioso inicio proposicional epistemológico del hecho lector en espacios educativos, no solo circunscrito a textos literarios sino a toda lectura abordada en actividades académicas, especialmente dirigido al estamento pedagógico y docente, considerando para ello su experiencia lectora individual y como lector modelo en el ejercicio profesional.

CAPÍTULO II

SITUACIÓN TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA

Antecedentes de la investigación

A decir de Hernández (2011), el texto literario en cuanto obra artística, tiene como materia prima el lenguaje. Sus referentes están en la Historia, entendida como totalidad no inmediata que admite ser descompuesta en diversos niveles relacionados entre sí, de acuerdo con la disciplina a que se ciña el estudioso, cuyas vertientes de análisis son un proceso abierto donde están el lector, el autor y el texto literario. Esto, bajo el entendido de que el texto es un producto que se halla en relación de procedencia selectiva con el mundo (de la estructura empírica y de la estructura mental y cultural contextual). La estructura mental la alberga el autor, la general estructura mental humana y, como reflejo, los objetos culturales actuales y pasados que, resultado de su historia, el mundo (contexto) contiene.

En tesis doctoral, Hernández (ob. cit.) propone una visión reinterpretativa de la lectura, a partir del texto como sustancia intermediadora dialéctica en tiempo y espacio de la voz del autor hacia el lector *sue generis*. Para ello, toma como base epistemológica la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger para una teoría dialogante desde la vida fáctica del autor del texto, que active en el lector experiencias significativas reveladoras de contenidos que den esencia y aporten al acto lector, dispositivos implícitos del lenguaje conocido y común al autor/lector.

El propósito de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (en Hernández, ob. cit) es apropiarse del significado ya implícito en la experiencia vivida, mediante un proceso de pensamiento orientado por la

destrucción y construcción hasta lograr interpretarlo como su verdad; esto es, revelar los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La tarea fenomenológica se fundamenta en la destrucción, lo que implica mirar más allá del significado cotidiano y normal de la vida para ver el significado más grande en el ser.

Al mismo tiempo, las obras de la literatura se presentan como un fluir continuo de opciones y posibilidades de conexión para el lector. Se puede decir que el texto es inagotable, en cuanto a las resemantizaciones de su propio objeto de imaginación. La aprehensión de su “ser” varía de acuerdo con la realización individual de lectura y de lector. Pero cobra sentido y adquiere valor gracias a la interpretación del lector. Es un camino en doble sentido, de texto a lector y viceversa, donde ninguno de los dos excluye al otro por su “jerarquía propia”, la cual es un producto cultural.

Y aquí, lo que aparece implícito es el desplazamiento temporal del *sentido* forjado por el lenguaje de uno a otro polo: obra-lector. En este orden de ideas, prosigue Hernández (2011, p. 87 y sig.), la lectura discurre en una perspectiva móvil, de ahí la posibilidad de hacer “nuevos descubrimientos”: “El texto, en suma, *no es lo que es solamente* (un discurso producido de tal guisa que se le puede detectar como literario y leer como tal), sino que también *es lo que no es: exterioridad*” (Hernández, ob. cit.).

Sin embargo, en la presente investigación, el punto de especial interés es la lectura en aula (contextos educativos), estando implícito en ella una serie de características y particularidades que están imbricadas indefectiblemente al sistema educativo y en general, a la concepción curricular pedagógica en el quehacer didáctico de la lectura y de la comprensión lectora del texto literario. Debido a ello, Illas (2011) en trabajo doctoral titulado “Literatura local y regional: una perspectiva didáctica para estimular la competencia literaria”, asevera que el caso de la literatura en la escuela, como unidad curricular, no escapa del panorama desalentador de los demás saberes y áreas del conocimiento.

Para tal aseveración, su investigación parte de los enfoques sociológicos de la literatura y de la estética de la recepción, para inscribirse dentro del método cualitativo: hermenéutico - dialéctico, sustentado en los aportes de Paul Ricoeur, así mismo plantea como tema central la construcción teórica de una didáctica que potencie la competencia literaria centrada en las producciones textuales locales y regionales que permitan la contextualización temporo – espacial del hecho artístico literario y que además reivindique los gustos e intereses del lector, estableciendo de esta forma una relación ética y estética con la cotidianidad, con aquellos escenarios contextuales en los que se contribuye la vida desde la rica inmediatez social y cultural que bordea a la escuelas y al estudiante.

Como conclusión, hondamente preocupante por demás, Illas afirma que se ha intentado explicar el quehacer literario desde una aberrante fórmula histórica, sociológica, política y cultural sumadora de conceptos, leyes y verdades que desembocan en un verdadero caos: enseñanza memorística, descontextualizada y poco estimulante en la formación de una conciencia lectora. Lo anterior, precisamente, es uno de los objetivos que ocupa la presente investigación; proponer una reinterpretación del acto lector, pero no desde el didactismo de la enseñanza tradicional, sino desde el texto literario y en función de éste con el lector y contexto, para la recepción textual a partir de la comprensión de la lectura.

Con relación a esto, Román (2011) en trabajo de campo realizado en Educación Media, para optar por el grado de Magíster en Desarrollo Curricular, explora a través de una muestra estudiantil, el nivel de la comprensión lectora que presentan los estudiantes-lectores, a través de técnicas propias aplicadas por los estudiantes y estrategias didácticas aportadas por los docentes en actividades en aula.

En consecución de su objetivo, se validó una encuesta de dieciséis ítems dicotómicos aplicada a la muestra, en la que se indagó sobre la acción docente involucrada que facilitaría las actividades de comprensión lectora

antes y después de la misma, concluyendo que ésta depende en mucho del involucramiento del docente y la aplicación de estrategias innovadoras a las que, en forma notoria, el mismo docente no aplica por desconocimiento y omisión pedagógica.

Aunque es relevante la mediación didáctica en el aula, la investigación aborda la lectura de textos en general y no diferencia su tipología, la cual es determinante para la propuesta de una didáctica específica y de un modelaje lector significativo; además de que en la presente investigación se parte de la consideración del texto literario mismo sin el didactismo preceptor obligatorio, considerando para ello los elementos de comprensión e interpretación sin sujeción o correspondencia a un plan previo de fines pedagógicos.

Orientado un poco más a la base epistémica de la acción docente, Elfraile (2012) aborda una propuesta didáctica para el conocimiento matemático con apoyo de la hermenéutica para estudiantes de media general, para lo cual realiza un análisis documental y un trabajo de campo en el que se aplicó una encuesta a una muestra intencionada, en la que se recogían las habilidades de los estudiantes en la comprensión y uso de números, razonamiento algebraico, procesos y recursos matemáticos, geometría y razonamiento espacial, medición, probabilidad y estadística.

Con la aplicación de estrategias docentes basadas en la *Teoría de la interpretación* de Ricoeur, la *Teoría del aprendizaje significativo* de Ausubel y la *Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje* de Vigotsky, se concluyó en este trabajo de grado del programa de Maestría en Educación Matemática que, las deficiencias cognitivas en el área lógico-matemático mostradas por la muestra (estudiantes del último año de educación media, tercera etapa) eran mitigadas notablemente, reflejándose en el rendimiento escolar.

A pesar que las ciencias exactas privilegian y requieren una forma de pensamiento diferente al de otros saberes, el uso de productos textuales provenientes de prácticas más cercanas a los estudiantes y de formas más

identificables por el usuario de la lengua, aportan una aproximación al contenido nuevo, independientemente el que éste sea. Como se deduce, la hermenéutica es propicia para la interpretación didáctica del docente ajustada al acto educativo, tomando en cuenta las particularidades del estudiante, por lo que dicha investigación posee una notable vinculación con la actual propuesta, aunque no con fines puramente didácticos.

Cónsono con ello, Méndez (2013) en trabajo de grado del programa de Maestría en Investigación Educativa, titulado *Dimensiones de la hermenéutica en el proceso de enseñanza en la asignatura contabilidad*, analiza las dimensiones de la hermenéutica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de contabilidad en la Educación Media, usando para ello una metodología de tipo descriptiva con un diseño transversal de campo en una población homogénea y finita de cinco docentes, a través de un cuestionario de preguntas cerradas.

Según los resultados, determinaron que la utilización de los mismos códigos lingüísticos en el acto educativo, facilitan la comprensión del tema abordado, por lo que los estudiantes en muchas ocasiones confrontan algunas dificultades para decodificar plenamente el habla utilizada por los docentes; de ahí la importancia de utilizar las dimensiones de la hermenéutica en proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de contabilidad.

En el presente trabajo, el texto literario más que otros tipos de textos y contenidos, permiten en forma privilegiada la amplitud interpretativa desde el mismo acto de recepción individual y contribuye a dar cabida a la polisemia significativa, dentro de la complejidad de dispositivos textuales presentes en el texto mismo, lo que en la mayoría de las veces no significa mezquindad en la comprensión, sino multiplicidad y variedad de ella.

En procura de esto, es indispensable la acción docente eficiente, como mediador y modelador de la actividad lectora en aula, desde su experiencia como lector experto puede brindar herramientas en forma de pistas

interpretativas o nudos críticos reflexivos que generen curiosidad, sorpresa y hasta desconcierto en el estudiante-lector, lo que estimularían a darles solución individual o colectivamente, desde el texto mismo o posterior a la lectura o relectura del mismo y en la recepción textual del lector luego que maneja y domina las estructuras en el texto, ya sea en forma parcial como total.

Lo anterior es abordado por Orellana (2013) en investigación centrada en una interpretación acerca de la *Actitud del Docente ante la Calidad Educativa en el L.B. "Santa Bárbara" ubicado en el Municipio Silva del Estado Falcón*, sustentada en la observación de la praxis pedagógica de tres informantes (docentes). Para ello se utilizó la observación directa y la entrevista semi-estructurada como técnicas de recolección de la información, para la validez y fiabilidad se utilizaron la categorización, triangulación e interpretación de datos.

Como aporte conclusivo de esta investigación se desprende que, para hacer realidad la educación de calidad en los liceos bolivarianos venezolanos, se deben considerar tres dimensiones que definen la calidad: Epistemológico; Pedagógico y Organizativo administrativo.

Precisamente para el presente trabajo, se abordará la primera dimensión como elemento primordial en la interpretación de la lectura en aula, pero desde la óptica del estudiante-lector con el texto, visión que aportaría valiosos insumos en la adaptación de la labor pedagógica del docente a partir del sintagma objeto de estudio: texto-estudiante/lector-contexto.

Como ya se dijo anteriormente, las implicaciones de la lectura como hecho social trasciende al ámbito escolar. En virtud de ello, Pinto (2014) en investigación optar al Título de Magister en Lectura y Escritura, se planteó diseñar un conjunto de estrategias didácticas para la práctica social de la lectura a través del manejo de diferentes textos y su incidencia en la formación de lectores críticos en los alumnos del 3er año del Centro Unificado "General José Antonio Anzoátegui", de Tinaquillo, estado Cojedes.

Se trata de una investigación dentro del paradigma cualitativo, en la modalidad de Investigación – Acción Participante. Para ello, se utilizó como técnicas para la recolección de información: la observación participante y la entrevista.

Esta investigación partió de una exploración y de una reflexión de una situación dada en el contexto educativo cuya meta se orientó a buscar solución y mejorar el problema de la lectura y su función social en el aula. Los resultados permitieron a la investigadora: descubrir, aplicar, ejecutar y reflexionar en torno a la forma apropiada para la comprensión de la lectura en jóvenes que tienen una concepción tradicional del proceso.

El presente trabajo coincide con ésta última en asumir a la lectura como trascendental en el desarrollo y formación del estudiante en su tránsito hacia la adultez, implicando para ello el activar y validar las competencias comunicativas cognitivas necesarias para que, no solo posibilite un cónsono entendimiento y contextualización de su aprendizaje con su realidad, sino también la destreza integral de intercambio, crítica y reacomodo socializado (reinterpretación como fin gadameriano) de esa realidad, por demás, dinámica y compleja. Es en ése contexto socializador donde la lectura, iniciada en espacios educativos pero no exclusiva en ellos, aporta su tributo al lector, a través de su recepción y comprensión textual.

Andamiaje Teórico

La lectura

La reflexión sobre la lectura se ha tornado en un aspecto central en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica, entre otras) dado el papel fundamental que esta cumple tanto en lo individual como en lo social. A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella, la lectura ha dejado de concebirse como el simple reconocimiento de unos signos gráficos, o la mera

transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse, antes que nada, en un proceso dinámico, en un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto, pues como plantea De Vega “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (1990, p. 27).

Pero esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005); en consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce a través de la cooperación textual.

Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto.

Según este último planteamiento, se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente (Cassany, 1986).

Desde la perspectiva del modelo interactivo, se asume entonces la comprensión lectora como un proceso constructivo en el que se “requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto”

(Castelló, 1997); en este sentido, la lectura es un proceso dialéctico que se establece entre el sujeto lector y el texto, proceso que implica una negociación “entre lo que el lector va interpretando y las características particulares del texto”, así como las condiciones mismas en las que se lleva a cabo el ejercicio lector. Según esto, cada uno de estos componentes (sujeto, texto y contexto) aporta una serie de elementos al proceso de comprensión lectora.

El texto ofrece informaciones de tipo lingüístico, textual y discursivo (Jacques Tardif, 1997, p. 37 y sig.). Las informaciones de tipo lingüístico tienen como límite el nivel de la oración, es decir, se presentan a nivel intraoracional; estas informaciones corresponden al sistema formal de la lengua (gramática). Las informaciones de tipo textual están referidas a las relaciones interoracionales, esto es, la manera como se integran las oraciones en el nivel textual (coherencia, cohesión).

Las informaciones de orden discursivo (pragmático) “tienen que ver con la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre el texto y el contexto” (Tardif, ob.cit). El contexto, entre tanto, se relaciona con los elementos del entorno en el cual se lleva a cabo el proceso lector; así, el contexto corresponde “a todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto lector: propósitos del lector, tipo de texto, condiciones de lectura, situación específica, entre otros” (Santiago, Castillo y Ruiz, 2005).

El lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. Siguiendo con Tardif (ob.cit), el lector se constituye en elemento esencial dado que es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, el cual se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con las informaciones que ofrece el texto y el contexto.

Esta cooperación entre texto y lector en la construcción del significado de la lectura es para Rosenblat (1988) un suceso particular en el tiempo, en el que el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura propiamente dicho y es a través de éste que el texto adquiere su significado. En el proceso de transacción lector y texto se funden en tiempo y en espacio y surgen de este encuentro transformados. Dubois (1987) amplía lo expuesto anteriormente y en términos filosóficos afirma que “el texto contiene el significado en potencia pero que éste se actualiza por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura” (p. 17). Habría que añadir que el significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados. Dubois (ob. cit.) lo explica así:

El escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se desarrolla y expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son las estructuras del autor (las formas de organizar su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación descritas por los cognitivistas (pp. 17-18).

En cuanto a la ejecución de la lectura como actividad consciente en el contexto de aula, ésta difiere de la ejecución convencional de la misma en la desestimación del lector, en el albedrío del momento y la duración para efectuarla. Es decir, el acercamiento al texto y la disposición contextual del lector al texto mismo, se hace por imposición de un lector-guía (docente) y persigue un modelaje sustentado en planificación de actividades con fines preconcebidos y ajenos al texto mismo.

Si bien, el llamado *plan lector* o *lectura de texto dirigida* es una actividad aceptada y extendida en muchos sistemas educativos, su naturaleza se ha desvirtuado en la forma de ejecución; alejándola en mucho de sus metas iniciales que es motivar al lector en aula y reforzar su acercamiento al texto,

fuera de dichos espacios, motivado, incitado y estimulado por las lecturas seleccionadas en cada nivel educativo. Pero el lector en aula se ha quedado en esos confines y los textos literarios son asumidos como textos didácticos o de información para evaluar posteriormente. Es decir, del goce lector nada ha quedado quizás en muy honrosas excepciones y, así lo ha demostrado la práctica, con lectores con hábitos formados previamente y en sus espacios personales y familiares. El plan lector es una deuda más del sistema educativo actual.

El lector en aula: momento y contexto

El lector y su relación con el texto no son del todo complementarios. A ésta se le añaden circunstancias que parecieran ajenas a la relación lector-texto pero que condicionan y supeditan la comprensión de la lectura y la posición personal de quien lee (afectiva, apreciativa, valorativa) con lo que lee. Este elemento es el contexto y media en la lectura pudiendo interrelacionar los elementos del sintagma de la comprensión (autor-lector-texto) en dos niveles posibles y convergentes a ésta, llamados así por Flavell (1976, p. 118) como: *nivel contextual supratextual* y *nivel contextual intratextual*. Más adelante, se retomarán estos dos conceptos, pero prima definir primero el lector en aula.

Como en toda situación o hecho comunicativo –la lectura lo es evidentemente- el contexto puede favorecer o imposibilitar la recepción y comprensión del mensaje (oral o escrito) y, por lo general, obedece a un aspecto ambiental, determinado por las condiciones atmosféricas, climáticas, situacionales y hasta pragmáticas (relaciones entre los actantes comunicantes). En este caso, el aula o el ambiente convencional educativo, puede parecer el más idóneo para el ejercicio lector, pero esta afirmación puede ser simplista e ingenua si no se analiza con detenimiento la situación contextual del lector en el salón de clases y sus elementos constitutivos. El lector en aula, definido por Tardiff (2003, p. 66 y sig.) es aquél dado en

ambientes educativos y bajo la prescripción docente y solo mediatizada por éste, en sesiones grupales y teniendo como fin la consecución de un objetivo didáctico para lo cual no hay acercamiento al texto en forma natural, fortuita o arbitraria. La lectura muchas veces es silenciosa y apuntada en ritmo y cadencia de ésta, por un lector guía, pudiendo ser el docente o un discípulo aventajado.

Ya, en sus características principales, es fácil diferenciar el lector en aula y el lector en otros ambientes o contextos. La relación entre el lector y el texto es didactizada a tal punto que la comprensión es precisada en los espacios recreativos del texto, donde debe suscitar la reflexión del lector. Esta oportunidad es alienada por las apuntaciones o aclaratorias preceptoras, muchas más que las necesarias para las pistas textuales o descriptores de textos requeridas para entender al mismo. Aunque no se pretende generalizar las sesiones de lectura en aula, el docente o lector-guía debe asegurarse que la actividad sea realizada con las pautas y resultados para lo cual fue diseñada. El goce lector en este tipo de contextos es muy secundario. Es a estas condiciones contextuales a las que Flavell (1976) define como nivel contextual supratextual, en donde el contexto precisa y condiciona la comprensión del texto a la actividad docente o a la facilitación de interpretación. Es decir, el contexto no solo media en el texto y el lector, sino que predispone sus contenidos para fines ajenos a todos ellos.

La escogencia del texto, o una parte de él; la duración de la sesión, la frecuencia, y hasta la reflexión frente al texto y el albedrío del lector a suprimir, adelantar páginas o finalizar la lectura, son elementos ajenos al lector mismo. El lector en aula es una especie de receptor oprimido al texto, y esto conlleva al otro nivel contextual antes mencionado: el intratextual. En éste, el texto es visto más como un objetivo académico, un cuadernillo de deberes (Flavell utiliza el término *cartilla lectora*), por lo cual el texto literario deja de ser ese recurso de fascinación y motivación que aguijona la curiosidad y promueve imaginación desde la percepción inicial de la portada

y en la manipulación del mismo, mucho antes de convertir al estudiante en lector del mismo.

Esta relación previa al hecho lector propiamente dicho, define expectativas y puede ser relevante en la percepción estética de la obra y del hábito lector. Es por esto que no es descartable ni mucho menos osado, el recurrir a pseudoliteratura para establecer los gustos del grupo, sus niveles de comprensión lectora, además de brindar al docente de un diagnóstico aproximado de la categorización de cada estudiante con la lectura en aula en años previos de escolaridad.

En cuanto al contexto ampliado del estudiante-lector, es decir el espacio y tiempo histórico, social y cultural que rebasa al aula, y en el que está inmerso el estudiante-lector reconociéndola como su realidad, ésta sustenta su atención y comprensión cognitiva en las identidades que considera válidas y reales por sus propias vivencias. El estudiante-lector parte de la certidumbre que le proporcionan las instituciones y símbolos culturales que conoce para comprender y significar lo que el texto literario enuncia, narra y describe.

Esta perspectiva comparativa va a sensibilizar al estudiante-lector a través de la comprensión de lo que lee, de las diferencias culturales que puede establecer entre lo conocido y lo que recién conoce, entre lo propio y lo ajeno, inclusive entre lo cierto y lo que no puede asegurar que no lo es, pero que necesita conocer para emitir juicio de valor cierto e inclusive valorar su propia cultura para preservarla (tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, entre otros), es decir, la interculturalidad como lo que une, lo que ya se comparte o lo que se compartiría.

La literatura puede no tratar solo de lo real, sino de lo posible, incluso en la literatura fantástica, pueden estar presentes múltiples aspectos culturales que formen la base de la vida humana; lo que aporta a la literatura capacidad de agregar en sí múltiples culturas sin importar establecer una jerarquía entre ellas.

Por todo esto, y según Bourdieu (1998), el empleo de textos literarios con la intención del aprendizaje intercultural busca reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias a través de la educación. Unos prejuicios que, lamentablemente, están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento. Leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarse a ellos, a pesar de la distancia geográfica. Es lo llamado por Bourdieu (ob. cit.) como la antropología global a través de la lectura.

La lectura como práctica social y cultural, más que actividad exclusiva de instituciones educativas (escolaridad) va a formar parte del concepto de “Capital Cultural” definido por el sociólogo francés en gran medida por la práctica lectora de un grupo social, lo que va a reconfigurar el mercado lingüístico (dominio lexical común y heredado) natural de esa cultura y va a incidir no solo en el rendimiento escolar del estudiante-lector al cual pertenece, sino que le proporcionaría mayor movilidad socio-económica posible dentro de los estamentos sociales e integraría una visión global del contexto pluricultural. El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente (el del estudiante-lector) que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales (habla), y que, como la lengua, permanece irreductible (lengua) ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado).

Las habilidades lingüísticas, al igual que todas las competencias sociales, se adquieren en la práctica, a través de un proceso de aprendizaje (lectura) y socialización en las normas discursivas del grupo en el que el sujeto es producido. Los discursos (textos) reproducen los esquemas fundamentales de la división del mundo social, los sujetos adquieren las competencias

sociales (incluidas las lingüísticas) que las construyen y las constituyen no como individuos abstractos sino como un grupo social.

Esta reproducción de esquemas sociales los define Bourdieu (ob. cit.) como *habitus*, y es “la sistematización de dichas estructuras que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura, y solo a éstos” (p. 137)

Los procesos de interpretación y análisis de la significación de los discursos (textos) deben de hacerse pues, siguiendo este sentido práctico; sentido que al integrar la composición y la interacción de diferentes *habitus* acaba componiéndose, naturalizándose y aceptándose como un sentido común que iguala y legitima lo que es una construcción de poderes lingüísticos desiguales y arbitrarios de una comunidad, de una cultura y de un tiempo. La compensación de las posibles desigualdades en los mercados lingüísticos puede subsanarlo la lectura y una comprensión pertinente y adecuada del discurso (texto) cultural propio y extraño.

Lo esencial de su conclusión (Bourdieu, 1998) es que las diferencias entre posiciones sociales, más que las posiciones mismas, son lo que está en juego en el mundo del lenguaje (y del consumo, y del derecho y del arte, entre otros.) y el orden simbólico del decir queda definido no por una lógica significativa, sino por un conjunto de diferencias de situación (estructuras estructuradas) y de posición (estructuras estructurantes) en sistemática expansión conflictiva, determinadas por el dominio cognitivo y afectivo de la comprensión de la lectura como práctica histórica, social y cultural. Las diferencias de posición no tienen fin, se renuevan permanentemente (no están limitadas ni por recursos escasos ni por los niveles de riqueza disponibles) en la dinámica social misma; el juego del lenguaje se produce en la rivalidad de las posiciones sociales y en esta rivalidad se producen siempre diferencias nuevas y se acumulan capitales simbólicos que estimulan a producir nuevos discursos y estructuras simbólicas, dinamizadas por el hecho lector significativo para cada sujeto social (lector), no supeditado

a una escolaridad formal sino a una cultura lectora o no. El capital cultural, interpretado y aceptado por el estudiante-lector se convierte y es usado por él como dispositivo contextual en su todo cognitivo, incluyendo la lectura, asimilándose como capital simbólico individual y colectivo. Porque solo lo significado y comprendido puede tener correspondencia y utilidad comunicadora (referencial, narrativa, descriptiva, estética entre otras), por lo que la lectura, más que una competencia comunicativa es una guía referencial que sustenta y aporta identidad histórica, social y cultural.

La literatura como provocación a la lectura

Definida la concepción de lectura (modelo interactivo) y del lector en aula y vinculadas a ambas e inherente a sus características, el acto lector igualmente remite a este proceso de construcción y reconstrucción permanente del lector sobre el texto, en tanto y cuanto el lector quiera en forma auto regulada y consciente acercarse al texto, más como un ente interpretativo y transaccional de sentido para sí mismo por el texto y a partir de éste, que como un descifrador o traductor de código lingüístico.

A este interesante sintagma dinámico (lector, texto, contexto) se le suma el carácter polisémico ideacional cuando se aborda un texto literario. Pero ¿qué tiene de extraordinaria la lectura de un texto a otro de características literarias y qué aporta a dicho proceso a cada integrante del mismo? ¿Es diferente un texto formativo de matemáticas, biología, incluso gramática, a otro de aspectos estéticos literarios? ¿O es su lectura lo que difiere? Antes de contestar todas estas interrogantes, se ofrecerá un concepto de texto literario y a partir de éste, se disertará para responder satisfactoriamente estas interrogantes.

Entre los años 1965 y 1980, en la Universidad de Constanza, Alemania, se establece la *estética de la recepción*, propuesta teórica y filosófica de teoría literaria iniciada por Hans Robert Jauss con su conferencia memorable titulada “La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria”

(Jauss, 1966) donde asienta las líneas de la “estética” o “poética” de la recepción. Pero, antes de sus planteamientos, se había considerado al texto como un factor más del mecanismo de la construcción literaria, no como la perspectiva definitoria de la evolución textual. En este ámbito, la recepción aparece como circunstancia sociológica en los posibles marcos para trazar una historia literaria; y como “respuesta” al fracaso de la literariedad y el intento de forjar una teoría literaria que tomara en cuenta a la literatura como proceso de comunicación, textual y extratextual.

Si bien muchos autores habían recogido en teorías anteriores los aportes grecolatinos a la literalidad o bien para su tiempo “lo artístico y estéticamente ideal”, entre los que consideraban al texto u obra como tal, aquel medio susceptible de suscitar emotividad y conmoción al alma del lector, observador u oyente (Aristotéles y su *Poética*), éstas consideraciones iban más en función de los aspectos estructurales y formales de la obra en sí, y poco ahondaban en los procesos de significación que solo pueden materializarse mediante la lectura. Para el suceder de la literatura, debe haber un lector que la encauce, pues éste, acota Jauss (1958, pp. 39-40), “hace conexiones implícitas, cubre huecos, saca inferencias y pone a prueba sus presentimientos; es decir concretiza la obra literaria, la cual, en sí misma, no pasa de ser una cadena organizada de signos negros estampados en una página”.

El texto literario, en cuanto obra artística, tiene como materia prima el lenguaje. Sus referentes están en la historia, entendida como totalidad no inmediata que admite ser descompuesta en diversos niveles relacionados entre sí, de acuerdo con la disciplina a que se ciña el estudioso, cuyas vertientes de análisis son un proceso abierto donde están el lector, el productor y el texto literario. Esto, bajo el entendido de que: El texto es un producto que se halla en relación de procedencia selectiva con el mundo (de la estructura empírica y de la estructura mental y cultural). La estructura mental la alberga el autor, la general estructura mental humana y, como

reflejo, los objetos culturales actuales y pasados que, resultado de su historia, el mundo contiene. Asimismo, el texto, compuesto por un discurso de comunicación lingüística, tiene su destino virtual en el lector. Ello sucede al cumplimentarse de hecho el último factor del circuito comunicativo, en el cual el mundo es referencia tanto del autor como del texto y, ahora, también del lector.

Al respecto, cuando el lector está frente a la obra, la comprensión que tenga no necesariamente se inscribe dentro de los propios patrones de su tiempo, sino que varía en función del horizonte de sus expectativas y del interés que tenga sobre un asunto en particular. El texto no es una totalidad homogénea de sentido.

Es necesario aclarar que no se puede hablar de uniformidad en cuanto a los sistemas valorativos para determinar si un texto es un “bien estético” o no, y en qué medida y en cuanto a conceptos no fijos es “bello” o motivante de un placer estético, experimentado por el lector al decodificar la obra. Tampoco hay un alcance único y verificable, la referencia inmediata está en el mundo de las “metáforas verbales” del mismo texto. La experiencia literaria (estética) que el lector adquiere al leer una obra, escapa a cualquier intento de limitación referencial, ya sea en el dominio de una poética o del lenguaje práctico. Por lo que se aboga es por una estética de la recepción y del efecto.

Así, en el ámbito de la estética del texto se alude a modelos, que abren la vía de acceso al sentido artístico, éstos suponen decisiones heurísticas, y la obra se presenta de una manera determinada según el sistema referencial elegido con vistas a su comprensión: “El texto literario es una formación ficticia, entendiéndolo por ello que carece de los necesarios predicados de realidad” (Jauss, pp 76-77). Esta cualidad connotativa es el rasgo principal y más importante de un texto literario que difiere y se distancia de un texto que no lo es o con fines diferentes a suscitar a la imaginación en recreación,

evasión o construcción de sus postulados. Por el contrario, la objetividad y lo inequívoco en su interpretación es rasgo de todo aquello no literario.

A este respecto, Roland Barthes (1987, pp. 67-69), señala que por tratar lo literario la multiplicidad y variedad en ella misma, la enseñanza literaria debe incorporar productos textuales provenientes de prácticas más cercanas a los estudiantes y de formas más identificables por el usuario de la lengua. El autor de *El susurro del lenguaje* y del *Grado cero de la escritura*, ha sido radical al sancionar los equívocos didácticos que presionan una enseñanza vertical y lineal de la literatura, la cual presiona un tipo de recorrido en su conjunto, más que de textos, de temas que supuestamente el estudiante tiene que ver.

Algunas de las reformas que Barthes (ob. cit.) sugería en torno a la enseñanza de la literatura, consiste en, primeramente, hacer la historia de la literatura de adelante hacia atrás, en lugar de tomar la historia de la literatura desde un punto de vista generacional, remontándose desde el hoy hacia el ayer, de este modo, la literatura pasada se explicaría a partir de un lenguaje actual, entendible para los estudiantes-lectores actuales. Desde este argumento sería válido entonces pensar en una literatura regional y autóctona que le ofrezca al estudiante-lector discursos más afines no solo en cuanto a tiempo y espacio, sino, fundamentalmente, en cuanto a temas y categorías que se correspondan con su contexto actual.

En fin, plantear la búsqueda y el análisis de textos que representen un vínculo cultural con la inmediatez de la producción artística - literaria. Al conocer el trabajo de cultores populares cercanos en tiempo y espacio a la realidad circundante, el estudiante-lector descubrirá el valor de sus patrimonios culturales vecinos, contextualizará los textos y sus referentes de lectura; y, se vinculará con el poder creador del lenguaje. En este aspecto Cassany (1998-2) afirma lo siguiente:

Entender los condicionantes sociales, económicos, (culturales) o históricos de una obra literaria es, indudablemente, una condición óptima para profundizar en su análisis (...) Los referentes culturales son distintos en cada comunidad y los referentes de comunidades (y tiempos) lejanas nos llegan con menor intensidad o filtrados por el punto de vista de nuestra tradición. También hay que tener en cuenta que cuanto más lejana es la obra en el tiempo y el espacio, el alumno dispone de menos conocimientos para comprenderla(...) Hay que comprender y analizar los textos desde la sensibilidad y la perspectiva actual de los alumnos(...) Tanto las obras clásicas como las actuales son un buen motivo no solamente para que los alumnos entren en contacto directo con una obra literaria, sino para configurar progresivamente su personalidad hacia la participación activa en la vida cultural(...) (pp. 490-492)

En segundo lugar, Barthes (ob.cit) es partidario de trabajar el texto no como un espacio sagrado, estático y ajeno a nuestras complejidades discursivas, sino, como escenario vivo que se reescribe constantemente desde la perspectiva de quien lee, es decir, como el pretexto que conecta en un singular acto de habla, múltiples digresiones que balancean saberes, discursos y condiciones humanas. El texto debe entenderse como un teatrillo que se llena de vida cada vez que un lector abre sus páginas y pone en actuación sus conocimientos, dudas, interpretaciones, confrontaciones y todo un sin número de relaciones dialógicas.

Y, finalmente, la clase de literatura debe plantearse la formación de lectores capaces, no sólo de maravillarse por las creaciones literarias hechas de palabras, sino de formarse en la lectura polisémica, ésa que plantea un abanico de posibilidades interpretativas que entrenan al estudiante-lector en la captación de los múltiples matices que caracterizan al mundo en el que vive. En este sentido, para González (2006):

La literatura no se “enseña”, en el sentido clásico de transmitir un discurso ajeno para ser repetido por otro u otros, sino que pueden crearse las condiciones para comprenderla y disfrutarla, para generar interacciones dialógicas con ella, y, que la didáctica, que surge en el proceso epistemológico particular de cada arte o disciplina, en este caso de la literatura, puede concebirse como un acontecimiento del diálogo estético y de saberes, que se escenifica en el aula de clase, espacio donde convergen múltiples actores, que convocan a su vez múltiples voces: la del profesor, los estudiantes, (los saberes populares comunitarios) y los textos, que están dotados de un lenguaje vivo impregnado de resonancias vocales, y las voces de la cultura, que trascienden el aula(...) A su vez, en sus enunciados, el estudiante también hace presentes no sólo su voz, sino las que constituyen su experiencia vital y aquellas que resuenan en su ser a partir de la lectura. Pero en el ambiente también resuenan las voces ideológicas, axiológicas, éticas, etc., que integran los discursos de la cultura. (p. 69)

La propuesta didáctica de Barthes (ob.cit), compartida por González, es muy cierta al considerar el hecho literario, no como un mecanismo de formación lingüística, sino como un instrumento de socialización que le permite al estudiante comprender y comprenderse desde las dimensiones del sentir, ser y expresar. De allí que el escenario literario sea válido para dimensionar la realidad y analizarla desde diferentes perspectivas.

En este aspecto, es válido señalar el planteamiento de Thomas (1980), cuando afirma:

(...) el texto mismo sólo puede adquirir significado a través de su relación con unidades culturales que, aunque marcadas semánticamente, no aparecen propiamente en el texto: Ningún texto por tanto, puede ser entendido en un estado hipotéticamente “puro”, es decir, sin haber sido situado en un contexto cultural, ya que la significación presupone la existencia y funcionamiento de la (s) cultura(s) en la(s) cual (es) el texto es producido y consumido. (p. 9)

De los planteamientos de Barthes (1987) y de Thomas (ob. cit.) se puede inferir que quien se acerca a la literatura está conociendo nuevas formas de leer al mundo y dentro de él a sí mismo. Por tal razón, la lectura de textos literarios deben convertirse más que en materia lingüística, en expresión de vida, pues la palabra literaria no sólo sirve como instrumento de composición estética, sino que ella concentra a su vez la esencia del mundo, de la naturaleza, de los hechos, del hombre, en fin; de la vida misma.

Pero se hace evidente que todo rasgo simbólico cultural, posee una historicidad, es decir un espacio y tiempo único en el que su comprensión como referente cultural no necesita mayor discernimiento que su solo uso. Pero cuando se remonta a través de un discurso (texto literario) por la historicidad cultural, el referente tiende a ocultarse, incomprenderse u omitirse para el interpretante (lector). Sin embargo, este desfase arqueológico (llamado así debido al pasado común a toda forma de civilización humana) es entendido por Foucault (2006) quien utiliza la categoría “discurso” pensándolo no como la referencia a un objeto, sino como una fuente constitutiva del mismo. Afirma:

El discurso (texto) es otra cosa distinta del lugar al que vienen a depositarse y superponerse, como en una simple superficie de inscripción, unos objetos instaurados de antemano y presentes en formar permanente en estructuras de saberes y disciplinas diferentes y que se repiten en forma constante a lo largo del tiempo, con otro orden y disposición sintáctica (pp. 187-188)

El texto literario como forma particular discursiva para Foucault (ob. cit.) es una presentación del objeto cultural, materializado a través de un discurso o fragmentos enunciativos comunes y acoplados a dominios de saberes, disciplinas y epistemes (positividades) anteriores e interdiscursivos. Las palabras en el enunciado, transforma el documento en “monumento”. Desde este enfoque, la historia es concebida como una disciplina que no se caracteriza por descubrir verdades del pasado, sino por trabajar sobre una

masa de documentos a los que organiza, distribuye y ordena estableciendo series y relaciones. Esta perspectiva permite ver cómo se generan las mutaciones o variaciones a partir de las cuales se producen modificaciones en el campo de las ideas culturales; esta “multiplicación de las rupturas” da lugar a la elaboración de series y series de series de enunciados.

Los fenómenos de ruptura operan en dos niveles: a nivel diacrónico (vertical), cuando en determinado momento histórico comienzan a mutar lentamente las formas del ver y del hablar acerca de un objeto (procesos de resemantización de los códigos); y a nivel sincrónico (horizontal), cuando en un mismo momento histórico los códigos manejados en los distintos campos culturales pueden ser diferentes, debido a que la cultura no es homogénea y las mutaciones pueden darse en distintos momentos y de distinta manera en los diversos campos

Desde esta concepción, además, hay una relación muy estrecha entre el “discurso” (texto) y la lectura. No coloca al “discurso” como muestra de aquello que la lectura tiene para recibir, ni como intérprete de conflictos, ni como evidencia de las relaciones de fuerza y poder, puesto que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault: p. 272).

El discurso (texto) no es, entonces, “simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo” Foucault (ob. cit.:288). Desde esta perspectiva, en el mismo discurso (texto) se encuentra una lucha entre aquellos grupos que reclaman el derecho al discurso y aquellos grupos a los que se les niegan el derecho a poseer su propio discurso. Un argumento que reafirma al entramado discursivo del texto como un espacio disponible de disputa, dado que, según Foucault (2006); “el signo llega a ser la arena de la lucha de clases, por lo que la lectura es la vía expedita para la dominación del saber social, histórico y cultural” (p. 279).

En el discurso o texto literario están incluidas todas las formas y categorías de la vida cultural. Ahora bien, el problema del análisis discursivo puede ser pensado desde la perspectiva de la “arqueología del saber”, propuesta por Michel Foucault. Aquí, el término “arqueología del saber” puede ser analizado en dos sentidos diferentes pero estrechamente relacionados entre sí: por un lado, en un sentido ontológico, se vincula con la indagación sobre las características del saber para cada época, así como también con la indagación sobre cómo este saber se relaciona con la constitución del sujeto; por otro lado, la arqueología se refiere, a un método específico vinculado a la lectura de ese saber en forma atemporal.

En el primer sentido, el término “arqueología del saber” es utilizado por Foucault para referirse a las distintas problemáticas que involucran al sujeto, en términos de los códigos existentes en sus prácticas, discursivas o no discursivas. Estos elementos se vinculan entre sí, dando origen a “masas discursivas” (enunciados), que adquieren relevancia a partir de su materialidad, es decir, del modo particular a través del cual su circulación en las instituciones sociales y culturales produce efectos específicos, determinando qué es lo decible y no decible en determinada época. El recorrido de las masas discursivas permite reconstruir aquellas “verdades evidentes” que constituyen a los sujetos como tales y que se hayan revestidas por “capas arqueológicas” que pueblan la memoria.

En la segunda acepción la arqueología estudia los discursos (textuales) apuntando a las condiciones de posibilidad que hacen que en determinado momento surjan unos enunciados y no otros. Para esto, la arqueología del saber como método indica la revalorización del documento como elemento central para la historia, no para interpretarlo sino para elaborarlo y trabajarlo, a través de la comprensión de su lectura. Es decir, sin lectura no hay saber posible que revalorizar y mucho menos noción histórica ni cultural.

Recepción y hermenéutica: un lector de su propio mundo

En la teoría de la recepción, cada lectura se vuelve una decodificación actualizada y particular del texto, en la medida en que el espacio de relaciones lingüísticas permite vislumbrar nuevas *configuraciones de sentido*. Éstas, actúan en el lector como determinantes en el curso de la lectura. Proceso en el que se decide y selecciona las relaciones entre los correlatos de enunciados referidos, conectados entre sí de distintas maneras para formar unidades significativas de nivel superior que confluyen en una estructura compleja, sostenedora de la obra literaria en cualquiera de sus géneros. Es aquí donde se verifica la actividad especialmente creadora del lector.

Conviene precisar que en cuanto a la posibilidad de aprehender el *significado* del texto, Wolfgang Iser (1987, p. 94) sostiene la variante lector implícito/lector real. El primero tiene que ver con la adecuación del lector respecto a las perspectivas que el texto mismo comporta, es decir, la *reconstrucción* del texto depende del conjunto de estructuras que lo hacen ser leído de tal forma, su *significado* se perfila a partir de su organización verbal. El segundo es el sujeto que se planta frente al texto y pone en funcionamiento sus experiencias (sensibles, intelectuales, estéticas, culturales) para *reconstruir el sentido* del texto. Y, visto en conjunto, la disyuntiva muestra la tensión axiológica a que se enfrenta cualquier receptor.

El lector es quien activa la interrelación de los correlatos preestructurados en la secuencia de las frases, es el sujeto que gracias a su conciencia hace “vivir el texto”. Los contenidos de conciencia del lector, sus intuiciones temporales y la historia de sus experiencias, se fusionan con las señales de la obra para llegar a una configuración significativa, pues el efecto de agrupamiento y las configuraciones consiguientes no son algo dado *en-sí* en el corpus verbal. Al leer reaccionamos frente a lo que nosotros mismos producimos, intelectual e imaginativamente, y es ese modo de reacción lo que hace que podamos vivir el *discurso* como un acontecimiento real.

¿Qué pasa cuando el lector en aula enfrenta una obra literaria? Ante todo podemos afirmar que se trata de un encuentro de naturaleza lingüística: las palabras de una página funcionan como señales que necesitan ser decodificadas para generar un proceso de significación. Esta es una operación compleja que requiere de la interacción de capacidades tales como la percepción, la imaginación y la memoria. El lector participa en una tarea de recreación que ocurre en un espacio temporal determinado.

Puesto que esta actividad se origina en un lugar y en una época concreta, su realización descansa en actitudes y presuposiciones culturales específicas. El lector responde a la lengua como un ser social que comparte con otros miembros de la sociedad una manera de entender un campo léxico determinado por el uso común, pero también como un individuo cuya interpretación de las palabras está teñida por las experiencias vividas y por la experiencia en el uso de la lengua. En consecuencia, no hay lecturas idénticas (Gadamer, 1996).

En pocas palabras, la recepción individual de un texto literario es, a la vez, punto de llegada y punto de partida de una cadena de asociaciones, de acontecimientos e interacciones de naturaleza social, psicológica, estética, de situaciones históricas, de la tradición. Como expresa Gadamer (ob. cit), la comunicación que se establece entre el texto y el lector es:

(...) un proceso transmitido textualmente, que en el mismo proceso de la lectura se deben aplicar cambios posibles a los constituyentes de partida, que no tienen ninguna equivalencia en la parte del texto (...) Hablando de una manera general, se trata de aquellos efectos que son provocados por la calidad e intensidad del proceso de recepción y cuya expectativa incita, en fin, al lector a la lectura en forma de motivaciones primarias. Finalmente, se debe pensar que todos los constituyentes están subordinados, tanto por parte del texto como también por parte del lector, naturalmente a la ley del cambio histórico (...), en donde la historicidad general de los factores básicos puede tener efecto y puede ser captado en una

forma doble: o bien se encuentran en el texto y el lector en relación con una «sociedad contemporánea», que los coloca en el pasado o en el presente en el campo de una relación más o menos sincrónica (claro que la sincronía se puede alcanzar siempre sólo de una manera aproximada, nunca de una manera absoluta) o se encuentran en relación de una distancia histórica, que los coloca en el área de una relación diacrónica. En ambos casos es evidente, que el modo de recepción depende no en última instancia de esas relaciones y que la determinante histórica debe contar como un factor constante (Gadamer, 1996).

Hans-Georg Gadamer (1996, p. 359 y sig.) define a la Hermenéutica como el enfoque metodológico que permite la inclusión de la ínter subjetividad como herramienta de análisis, resaltando la condición de la experiencialidad humana, la acción del hombre que se expresa en el texto, producto de su acción en el mundo; para lo que propone una metodología denominada “Círculo Hermenéutico” con tres fases o momentos.

Fases del método hermenéutico: el círculo hermenéutico

Construir un Círculo Hermenéutico implica, en primer lugar, la disposición del sujeto intérprete a la acción de comunicación, aprestado del componente teórico necesario para desentrañar los significados que el sujeto interpretado, a través del texto, le ofrece, como único elemento de pre - comprensión de su subjetividad. En segundo lugar, la rigurosidad metodológica que el acto de interpretación requiere, adecuando temporalidad y contexto socio-cultural y respetando el formato semántico que exhibe el texto; y, en tercer lugar, la capacidad de discurrir diádicamente en la construcción de discursos en y sobre la pragmática del horizonte que une al hermeneuta, como aplicante y al texto, como situación de faticidad apropiada.

La comprensión

Para Gadamer (ob. cit.), es el paso inicial del Círculo Hermenéutico que se apoya en construcciones - proyectos, elaborados a partir de fuentes originarias, anticipados por el hermeneuta y constatadas en el mundo de la

vida. Así, a partir de la elaboración de construcciones - proyectos, que he denominado "ideas fuerza", se ha anticipado la comprensión, en un procedimiento previo de aplicación de la comprensión de los textos originarios para legitimar la consistencia de los asertos e iniciar el proceso de tránsito del círculo: traspolando las ideas - proyectos al todo teórico y trayendo el todo a los segmentos teóricos específicos de análisis.

En tal sentido, la comprensión que va del todo a la parte y de la parte al todo, en el que teje el discurso a partir de la comprensión analítica. Aclara el autor en su exposición: "el análisis comprensivo de las fuentes y su interconexión con las localidades problemáticas permitirá hacer congruente el hilo discursivo, en el razonamiento interpretativo y de aplicación de los contenidos a obtenerse" (p. 360).

La interpretación

La interpretación funde lo aspirado por el intérprete y lo ofrecido significativamente por el texto o el acto humano. En este sentido, Gadamer alude a una suerte de condición ubicua del intérprete sobre el interlocutor, es decir, coloca en la subjetividad razonablemente crítica del intérprete, la responsabilidad de la interpretación, cuando aclara que el trabajo de éste no es simplemente reproducir lo que dice en realidad el interlocutor, sino que tiene que hacer valer su opinión de la manera que le parezca necesaria, teniendo en cuenta la autenticidad de la situación dialógica en que sólo él se encuentra como conocedor del lenguaje de las dos partes (p. 379).

La aplicación

Gadamer (1996) la considera como un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión y la interpretación. Es por ello que la fatigación es el reflejo de validación de los enunciados interpretados al dibujar nuevos horizontes desde lo ya construido hacia lo construible en una relación de apropiación discursiva entre el hermeneuta y el objeto del conocimiento. Esta preocupación interesa a Gadamer, para

quien la aplicación no quiere decir aplicación ulterior de una generalidad dada, comprendida primero en sí misma a un caso concreto; ella es más bien la primera verdadera comprensión de la generalidad que cada texto dado viene a ser para nosotros: La comprensión es una forma de efecto, y se sabe a sí misma como efectual (p. 414). Como forma de efecto, la aplicación, en tanto comprensión de una generalidad, como horizonte último, y luego de comprendido el soporte teórico e interpretado sobre la faticidad del mundo de la vida, devendrá la construcción teórica.

Gadamer (ob. cit.) propone que no debe asumirse la interpretación en términos absolutos y racionales, ya que no es el problema o el objeto tangible a su percepción como tal; es decir el origen del problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. ¿Qué clase de conocimiento es éste, y cuál es su verdad?

En consideración a la primacía que detenta la ciencia moderna dentro de la aclaración y justificación filosófica de los conceptos de conocimiento y verdad, esta pregunta no parece realmente legítima. Y sin embargo ni siquiera dentro de las ciencias es posible eludir la del todo.

El fenómeno de la comprensión no sólo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico. En el siglo XIX la hermenéutica experimentó, como disciplina auxiliar de la teología y la filosofía, un desarrollo sistemático que la convirtió en fundamento para todo el negocio de las ciencias del espíritu. Con ello se

elevó por encima de todos sus objetivos pragmáticos originales de hacer posible o facilitar la comprensión de los textos literarios.

No sólo la tradición literaria es espíritu enajenado y necesitado de una nueva y más correcta apropiación; todo lo que ya no está de manera inmediata en su mundo y no se expresa en él, en consecuencia toda tradición, el arte igual que todas las demás creaciones espirituales del pasado, el derecho, la religión, la filosofía, etc., están despojadas de su sentido originario y referidas a un espíritu que las descubra y medie, espíritu al que con los griegos dieron el nombre de Hermes, el mensajero de los dioses.

Es a la génesis de la conciencia histórica a la que debe la hermenéutica su función central en el marco de las ciencias del espíritu. El mérito del análisis semántico ha sido el haber descubierto la estructura global del lenguaje y haber relacionado con ella los falsos ideales de univocidad de los signos o símbolos y de formalizar la lógica de la expresión lingüística. El gran valor del análisis de la estructura semántica consiste en parte en disolver la apariencia de singularidad que produce el signo verbal aislado, y lo hace de diferentes modos: o bien explicitando sus sinónimos o, en forma aún más significativa, mostrando la expresión verbal individual como algo intransferible y no intercambiable. Más significativa esta segunda operación porque apunta hacia algo que está detrás de la sinonimia. .

Al final queda patente un ideal semántico que en un determinado contexto sólo reconoce una expresión y ninguna otra como correcta, como acertada. El lenguaje poético podría estar aquí en la cima, y dentro de él parece aumentar esa individualización que lleva desde el lenguaje a evocar y experimentar al lector en una gama de emociones y sensaciones, aunque en forma general ante todo aquel que asuma su decodificación; es individual y singular por lo que estimule en el intelecto y sensibilidad de cada uno.

Recepción textual: el paraíso recuperado

Para entender el proceso de la recepción del texto por parte del lector (lector en aula, en este caso), no se recurrirá a los modelos de comprensión textual y contextual aportados por Kintsch, Van Dijk, Bereiter o Scardamalia entre otros, debido a las particularidades y dimensiones estructurales del texto literario que obedece a una singular categorización del mensaje, dispuesto, intencionado y funcionalmente estructurado, para lo cual el lector puede acceder a su significación desde otros soportes cognitivos distintos o alternativos a los planteados por estos teóricos, aunque no invalida en todo sus aportes individuales.

Barthes (1985) define al texto literario primeramente como un producto estético, por ello una práctica significativa que es en sí misma no una estructura, es una estructuración; no es un objeto, es un trabajo y un juego; no es un conjunto de signos cerrados, dotado de un sentido que se trataría de encontrar, es un volumen de huellas en trance de desplazamiento.

Es por esta instancia del texto literario que mucho más allá que el significado y el significante, en la acepción semiótica y psicoanalítica del término, es que su recepción que tiene como principio la comprensión dispone y reviste de un modelo sígnico que desborda al texto mismo y para lo cual el lector dispone de elementos propios y ajenos para su comprensión.

Por ello Wolfgang Iser (1987, p. 107 y sig.), persuadido de estas características textuales del discurso literario, propone que el acto de lectura se convierte en un eslabón en la historia de la recepción de una obra por parte del público (receptor). Su idea, por ejemplo, de “lector implícito” supone que el texto contiene en sí mismo la posibilidad de formación de un destinatario ideal. Porque según Iser (ob. cit.), se puede suponer una “lectura ideal” proyectada por un “lector ideal” alejados ambos de la realidad o de la lectura empírica.

Los procesos de lectura para este discípulo de Jauss tienen lugar precisamente en la encrucijada entre el lector implícito reclamado por el texto y el lector empírico o real. De esta tensión emana también una doctrina estética que consigue transgredir las expectativas del lector real. Tanto Iser como Jauss comparten, en cierto modo, una visión de ruptura de la lectura literaria en tiempos modernos.

La recepción textual literaria reconstruye, confronta, actualiza y rediseña las partes del texto, ya sea leído en forma fragmentada o como un todo, porque el texto literario no precisa de un orden vital en su recepción estética. Por el contrario, Iser (ob. cit.) expone que los elementos que prevalecen en la lectura literaria no se encuentran sujetos a un vector único de linearización receptora, ni orden esquemático lógico de recepción. Como composición estética, el texto literario suministra al lector en forma de cadenas sígnicas, indicios que el lector asume completar o no, dependiendo de su intención al acercarse al texto literario y en la forma de hacerlo. Es decir, no se requiere ni precisa una lectura secuencial ni constante como en otros textos para lograr una recepción estética determinada.

El establecimiento y valoración del lector de este sistema paradigmático (propio o compartido por un grupo) es de vital importancia para que el lector pueda reconstruir o reconfigurar el texto, desde la realidad sincrónica del lector. El lector puede o no necesitar información que no está presente en el texto, partiendo de sus propios códigos de conducta, reglas sociales y expectativas de valores con respecto al texto. Es así como la información explícita en el texto constituye guías para acceder a los significados e ideas que no se mencionan, o que sí se hacen y que son confrontadas por el lector y por ende; reconocidas, rechazadas, modificadas u omitidas.

El docente no debe coartar las posibilidades que brinda la recepción del texto; ya que es imprevisible el horizonte de sus posibilidades para que el lector en aula, construya o reconstruya significados partiendo de su conocimiento de mundo o de su plataforma de experiencia de vida. Para

decirlo más claro: ¿cómo puede visualizar y entender un estudiante la mitología griega, desde un asentamiento rural en las montañas de Yaracuy, con la influencia del mito de *Maria Lionza*, o en el llano con el mito de *La llorona*, cotejando ésta última con la tragedia de Medea? ¿O la emblemática justicia inclemente contra Jean Valjean de Víctor Hugo, por adolescentes de una barriada del 23 de Enero de la capital venezolana?

La recepción textual, más que un ejercicio de imaginación que reconstruye el texto a partir de la realidad del lector (contexto real), lo deconstruye y luego lo configura y acopla con las contradicciones y certezas del lector en aula, entre sus iguales y hasta con el resto de la comunidad que lo rodea. No se trata de versionar los textos literarios a las complejidades contextuales del lector. Es partir de las referencias contextuales del lector desde sí mismo, hacia la contextualización del texto desde la macroestructura de éste, pasando por el hacer y hablar del texto en el contexto. Este proceso es individual, voluntario e imprevisto. La recepción textual no puede establecerse como plan didáctico de un docente o de una unidad curricular. Se parte inicialmente de la relación recíproca del lector con el texto, y termina con el modelo de situación contextual del lector, influenciado por el texto pero no dependiendo solo de éste sino transversalizado por todo el sistema (lector-texto-contexto-autor).

La recepción del texto puede suscitar fines más ambiciosos que cualquier plan lector. Puede transformar lectores de aula en lectores habituales, ampliar la visión del mundo de cada lector desde su propio microcosmos hasta los mundos posibles que ofrece la lectura literaria. Para ello, el docente lector debe prepararse y atreverse a trabajar con autores clásicos o no convencionales pero sin esperar altas expectativas en forma inmediata. Los expertos aconsejan percibir y sensibilizarse por el contexto del grupo de estudiantes y en función de ello, preparar los textos para cada grupo en específico. Puede ser una tarea ardua para el docente y que requiera de él, mayor esfuerzo en la planificación de actividades vinculadas al quehacer

lector pero su aporte es indudablemente de mayor significado y aprecio a la lectura en aula por parte del estudiante.

A decir de Flavell (1976), la recepción textual puede significar *El Paraíso Recuperado*, aquél en el que el hombre fue admitido nuevamente ante la Gracia Divina por la comprensión de su mundo, de su historia, pudiendo cambiar su futuro. Al igual que Milton, Flavell idealiza al hombre: aunque el primero al patriarca Adán, este último a los hijos de aquél que se están formando en un aula.

La semiosis en el texto: la impronta sémica

Para Eco (1999) la interpretación de un texto depende de ciertos factores pragmáticos en el sentido de estudio de la "dependencia esencial de las comunicaciones, en el lenguaje natural, respecto del hablante y del oyente, del contexto lingüístico y extralingüístico, así como de la "disponibilidad del conocimiento básico, de la rapidez para obtener ese conocimiento básico y de la buena voluntad de los que participan en el acto comunicativo" (Eco, 1999, p. 21), ya que desde su punto de vista no debe abordarse un texto literario únicamente a partir de una gramática de la oración que funcione únicamente sobre bases sintácticas y semánticas. Para comprender un texto literario se necesitan reglas distintas, sin que ello signifique renunciar al análisis semántico de términos aislados, siempre y cuando se encausen hacia el análisis de un sistema de instrucciones orientadas hacia el texto; se refiere: al contexto y a las circunstancias.

Las expresiones se interpretan dentro de un contexto, es decir, se puede inferir: a partir de una expresión aislada, pero también dentro de su contexto lingüístico y las circunstancias de enunciación. Lo contextual registra los casos en que determinado término puede aparecer en concomitancia (por consiguiente coaparecer) con otros términos del mismo sistema semiótico, como por ejemplo: la palabra león puede interpretarse como un animal fiero y depredador o como felino mamífero. Las circunstancias representan la

posibilidad abstracta de que un término aparezca en conexión con circunstancias de enunciación personal del lector (la enunciación de un término en una circunstancia de viaje, un deceso, un accidente o una situación de logro personal).

En textos literarios de tipo narrativo, las circunstancias en la medida en que se expresan verbalmente se incluyen dentro del contexto. En resumen la teoría textual necesita de un conjunto de reglas pragmáticas que establezcan cómo y en qué condiciones, el destinatario está autorizado a colaborar en la interpretación (Eco, 1999:23 y ss.).

Toda obra literaria prepara una oferta de significados para sus posibles lectores y posee dos aspectos centrales vinculados entre sí: el papel del lector que se determina como una estructura del texto y el que se manifiesta como una estructura del acto de la lectura. El primero presenta perspectivas sobre el mundo proyectadas por el autor, sin tratarse de un mundo presentado como tal, sino con los elementos que se visualizan en la perspectiva del autor, en cuya captación se hace necesaria una estructura que posibilite realizar las perspectivas del lector. El autor crea una imagen de sí mismo y otra de su lector, aquel mismo forma su lector, o a su segundo ego y la lectura más afortunada es aquella en la que autor y lector concuerdan, con el conocimiento de que la coincidencia nunca será perfecta en cuanto al intercambio de una posición con otra.

Eco amplía y valida el modelo semiótico de Ch. S., Peirce en la comprensión y significación del signo (texto literario), cuando toma de éste autor la correspondencia de lo leído en el texto con lo interpretado por el lector, conceptualizado como semiosis. La semiosis es un proceso que se desarrolla en la mente del intérprete (lector) y se inicia con la percepción del signo (texto) y finaliza con la presencia en su mente del objeto del signo (en forma de símbolo, ícono o indicio). Peirce define la semiosis como la acción, o influencia, que es, o implica la cooperación por lo tanto, de tres elementos: el signo, el objeto y el interpretante. Para Peirce la semiótica es

una vertiente de la lógica por lo que todos los contenidos mentales son signos, por ello todos los procesos mentales son procesos de semiosis.

Las inferencias son las categorías a la que se refiere Eco cuando refiere al modelo peirciano que están relacionadas con las presuposiciones del lector frente al texto, en este sentido dice que para aventurar previsiones con una mínima probabilidad de satisfacer el desarrollo de una historia, el lector *sale del texto*, es decir, elabora inferencias que va a buscar a otra parte para construir las premisas posibles de lo que podrá suceder o la comprensión de lo ya sucedido. Para esto el lector debe recurrir a asuntos intertextuales comunes y de su experiencia (referentes personales, sociales y culturales), a los que el autor denomina paseos intertextuales.

Tanto para Eco como para Pierce, el signo o representamen es el primer correlato de una relación triádica, cuyo segundo correlato es el *objeto*, idea o fundamento del *representamen*, y cuyo tercer correlato es el *interpretante* o símbolo equivalente al *representamen*. Esta relación triádica, decía Peirce, es “genuina”, por cuanto que sus tres miembros están ligados entre sí de modo tal que no se trata de un complejo de relaciones diádicas (propuesto por Saussure y demás lingüistas). Esta es la razón por lo cual el *interpretante* (comprensión textual), no puede estar en una relación diádica con el objeto (texto literario), sino que debe estar en tal relación con el que sea como la relación que tiene el *representamen* mismo (significante o enunciado).

Docencia, lectura y literatura

El respeto por el ritmo individual de la lectura y la escritura como un factor más de aprendizaje se violenta la mayoría de las veces, porque el educador cuenta con un tiempo limitado y con un ritmo de enseñanza acelerado para desarrollar los objetivos y cumplir con la programación didáctica del curso lengua y literatura. Esto trae como consecuencia que muchos estudiantes-lectores no logran desarrollar la competencia literaria, cognitiva, metacognitiva, comunicativa y lingüística a plenitud, el ritmo de aprendizaje

se infringe y la preparación de éstos es incompleta o inexistente en algunos casos.

El abordaje constante de obras literarias con el uso de diferentes métodos es un elemento que incide en la comprensión de la lectura que debe estar relacionado a los intereses y necesidades de los lectores con el propósito de afianzar sus valores éticos y morales. De esta forma, el profesor estaría contribuyendo plenamente con la formación espiritual de las generaciones que atiende y ampliaría el conocimiento de los adolescentes para poder desenvolverse en otras materias como Psicología, y Ciencias Sociales, entre otros. Sin embargo, la realidad venezolana es otra y generalmente no se respetan los intereses juveniles, porque el facilitador del aprendizaje elige sólo lo que conoce de su formación en pregrado con tendencia hacia los clásicos, y desestima la seudoliteratura que conquista actualmente a cierto público infantil y juvenil.

Es decir, no hay libertad total de elección y se promueve la imposición y la obligación en la lectura. Y las consecuencias son fáciles de establecer: una gran cantidad de educandos que no leen y un porcentaje mínimo que aborda el texto casi en una tercera parte de la totalidad. Esto lo ratifican Villanueva, Inojosa, Pita y Hernández (2002) ante la inminente presencia del cine, la televisión y el Internet que proporciona la imagen, el movimiento y el color (lo icónico y lo simbólico), aunado a la promoción de efectos psicológicos (lo objetivo versus lo subjetivo) no solo en la mente sino también en la conducta de los receptores para lograr la dependencia.

Los niveles de la comprensión de la lectura que deben profundizarse en educación media general son la lectura crítica y la apreciación lectora. Estos últimos niveles permiten que el individuo pueda desarrollar el pensamiento, además de utilizar los conocimientos previos y los enciclopédicos para hacer una efectiva transferencia. Según Pérez (2005) la lectura crítica corresponde a un cuarto nivel de la comprensión de la lectura y permite que el lector reflexione y establezca juicios en cuanto a la realidad, la fantasía y la

ideología, a partir del esquema cognitivo con que cuenta. Mientras que la apreciación de la lectura se ubica en un quinto nivel, haciendo posible que el sujeto pueda realizar inferencias acerca del tipo de discurso y el estilo al que se enfrenta. Adicional a esto, hace posible emitir su postura personal sobre los propósitos del autor y las supuestas causas que lo impulsaron a mostrar ese determinado modo de escribir (nivel de la historia, del discurso, perspectiva narrativa presente y los cambios psicológicos de los personajes). Igualmente, se puede evidenciar lo relacionado con los gustos e intereses del estudiante sobre lo leído, a la par de las conclusiones que puede determinar.

La lectura estética es la que se debe orientar. Se le puede definir según Rosenblat (1988) cuando el interés del adolescente lector disfruta la obra desde la trama, el uso del lenguaje, la estructuración del contenido total y la comunicación que él establece con el texto. Es decir la existencia de un contacto con el libro va más allá de lo literal y amplía la visión de mundo del lector, tanto en sus intereses como en sus valores.

CAPÍTULO III

SITUACIÓN METODOLÓGICA

Diseño de la Investigación

Kuhn (1974, p. 81 y sig.) definió como paradigma a un grupo de creencias que se comparten en una comunidad científica en cuanto a los métodos, técnicas y formas de investigar, encontrándose en este aspecto dos grandes tradiciones como *erklären* (*causalidad*) y *verstehen* (*interpretación*), que a su vez estarán relacionados con los paradigmas metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo, los cuales llevarán cada uno una serie de técnicas con características propias dependiendo el objeto que se abordará, pero también de la postura epistemológica que el investigador tenga o prefiera.

Es en el diseño cualitativo, prosigue Kuhn (ob. cit.) en el cual el investigador indagará todo lo relacionado al fenómeno u objeto de estudio, para discernir su ocurrencia y manifestación, a partir de otros sujetos que en forma directa y dentro del nudo problemático, pueden aportar información al investigador en el acceso a la interpretación (*verstehen*). Su finalidad está enmarcada en caracterizar y responder de manera conjunta y articulada: ¿cómo siente?, ¿cómo piensa? y ¿cómo actúa el sujeto o sujetos?, además de describir y comprender lo que el o los sujetos viven y cómo lo viven, pudiendo así interpretar los contextos de la realidad social donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas y grupos, en aras de explicar cómo las personas conocen e interpretan la realidad

Lo anterior, estaría en correspondencia con lo que Tamayo (2001, p. 110) define como el nivel de la investigación, siendo éste el dónde (y cuándo) se define la estrategia que se seguirá durante el abordaje del objeto o el

fenómeno de estudio. Aquí se responderá a la pregunta de por qué se hacen las cosas así y no de otra manera. El método (etimológicamente: “*a lo largo del camino*”) indica la manera de llegar al objeto. Se supone que hay un sujeto en un lugar, se supone que hay un objeto en otro lugar, y se supone que hay un camino que lleva de uno al otro.

El diseño de la presente investigación, por lo tanto, es explicativa-interpretativa, el cual según Tamayo (ob. cit.), va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos. Es decir, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta. Este diseño, acota Tamayo (ob. cit.) en el marco de una investigación cualitativa es más estructurado que otros de mayores alcances, y de hecho, implican el propósito de todos ellos, además que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno que estudian, utilizando así en el proceso de investigación, una estructura flexible y abierta, pudiendo en el curso de las acciones de este diseño, irse ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo documental, de índole hermenéutica-dialéctica, cuyo objetivo es interpretar una experiencia, haciendo una valoración teórica del nómeno (lo que puede decirse). Esta noumenología, asume que la aproximación intelectual es en sí misma, un proceso interpretativo y que la interpretación ocurre en el contexto donde el investigador es partícipe, y está basada en la observación e interpretación de lo percibido por los sujetos, en la órbita de lo ideático más que en lo empírico, a lo que están expuestos dichos individuos, pudiendo así interpretándola y comprenderla en su esencia.

Según Gurdián-Fernández (2007) la investigación documental está basada en la búsqueda, análisis, crítica e interpretación de datos, modelos y propuestas teórico-epistemológicas, registradas por otros investigadores en

fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas; a las cuales, en la presente investigación, se les vincula a través de la aplicación de un círculo hermenéutico (arco hermenéutico teórico-dialéctico).

Para Gadamer (1996, p. 79) la hermenéutica es la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido. Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo. Gadamer, empero sentencia, que nunca se podrá tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de una comprensión completa del mismo, o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, ya que siempre se está influenciado por la intrínseca condición de seres históricos: con propios valores, normas y estilos de pensamiento y de vida, por lo que nunca se tendrá conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra cosa. La interpretación implica una “fusión de horizontes”, una interacción dialéctica entre las expectativas de quien interpreta y el significado del texto o acto humano.

Por lo tanto, se propone realizar una investigación de tipo documental a partir de una revisión filosófica-epistemológica de la lectura en espacios educativos (aula) teniendo como sujeto-problema al estudiante-lector, mediante su acercamiento al texto literario y la recepción que hace el primero sobre éste último, que permita su comprensión y reinterpretación de su realidad.

Esta aproximación se hará a partir de un análisis hermenéutico-dialéctico al acto lector del texto literario y del contexto del estudiante-lector, determinando sus posibles influencias estéticas y temáticas dadas las circunstancias de la lectura, practicada en el tiempo y espacio didáctico-educativo. Lo anterior está orientado a generar una sistematización teórica sustentada en la recepción del texto literario que propicie el desarrollo de la comprensión de la lectura del estudiante-lector en espacios educativos, que trascienda los espacios educativos y remita a la identificación de elementos

esenciales y particulares en el texto, al estudiante-lector y a su contextualidad cotidiana.

Corpus textual

De todo el contenido curricular relacionado con la lectura literaria del programa de lenguaje de educación media general, la presente investigación no aspira a focalizar el fenómeno de estudio (recepción del texto literario) en un nivel de escolaridad en específico. Lo anterior es debido a que, en mayor o menor medida, durante todo el tránsito de formación académica, el estudiante debe y tiene que hacer uso de la competencia de la lectura, en todas las áreas del conocimiento, pero es en la práctica de la misma a través de textos literarios, en el que puede desarrollar y aumentar en forma satisfactoria, mayores niveles de comprensión, análisis, bagaje léxico-verbal y ampliación de su cosmovisión; lo que remitiría a mejores desempeños cognitivos en otras disciplinas y saberes.

Aun así, la presente investigación se circunscribirá al abordaje del acto lector con textos literarios del género narrativo (cuento, novela) por sus características inherentes ideales al contexto educativo, de momentos específicos y breves sesiones, dada la organización y planificación diaria de actividades para el aprendizaje en aula. Este abordaje, como aproximación, se realizará a través de un arqueo documental teórico y del encuentro dialéctico de dichos constructos, relacionando autores y aportes de experiencias interpretativas del lector y la lectura provenientes de diversos ámbitos disciplinarios, científicos y filosóficos.

En cuanto al género literario asumido por el investigador para su propósito, obedece a que la narrativa es el discurso más idóneo, tanto por su extensión como su unidad de impulso en la lectura en espacios educativos; además de contener elementos de focalización histórica que pueden aprovecharse como ejes comparativos temporales, aunque no debe limitarse su práctica exclusivamente a éste. La poesía suscita en forma similar y hasta

en ocasiones muy superiores al cuento y la novela, apreciaciones e impresiones estéticas y anecdóticas en el estudiante-lector, pero el acercamiento a la misma debe procurarse en momentos específicos y su lectura debe estimarse en no convertirse en una sesión catequizadora por parte del lector más experto (docente), ya que es recurrente esta tendencia de sugerir lo que el poema “transmite o suscita”. Aunque en menor grado, el elemento contextualizante de la poesía permite partir de las formas estróficas, el estilo y el uso de recursos de dicción y significado, con los que puede inferirse la corriente estética, y en general, la cultura que la determina. Pero para esta inferencia, el estudiante requiere de un dominio más que promedio de la historia literaria de la obra y de su propio tiempo.

La narrativa, en su univocidad temática, en los descriptores textuales característicos, en su estructura coyuntural de su historia que lleva al nudo y luego al desenlace con capacidad para transmitir perplejidad más que sorpresa o interés, brinda al estudiante-lector un rico escenario de interpretaciones y reinterpretaciones anecdóticas que pueden trascender a la sesión de lectura y perdurar mucho más en la memoria del lector novel.

Aproximación interpretativa

Para una aproximación al análisis interpretativo de la situación problematizadora, se utilizará la triangulación de teorías o perspectivas (triangulación teórica) para abordar un mismo conjunto de datos documentales o experiencias vividas sobre un fenómeno dado. Según Gurdíán-Fernández (2007). La triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas.

Ésta es una herramienta heurística muy eficiente. El término se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a

partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno (ver Gráfico 1).

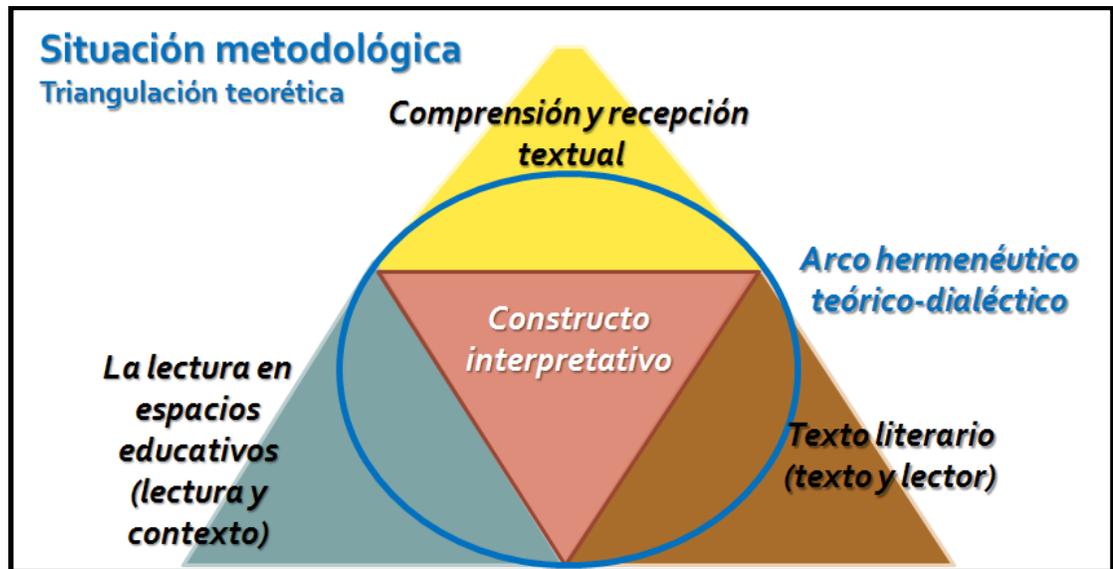


Gráfico 1. Triangulación teórica. Fuente: Oria (2017)

La triangulación teórica se focalizará en un constructo interpretativo coincidente por el investigador, a través de la aplicación de un Arco hermenéutico teórico-dialéctico que imbricará cada teoría proponente a cada condición percibida en la situación problematizadora (*1era. condición: el texto literario y el lector, 2da. condición: la lectura en espacios educativos y 3era. condición: comprensión y recepción del texto*) y establecerá a través de una dialéctica interpretativa, la aproximación teórica al noúmeno problematizante.

Criterios de excelencia

Una de las características más importantes de un diseño de investigación es la validez. A decir de Gurdíán-Fernández (ob. cit.):

una investigación cualitativa debe responder a las siguientes preguntas: ¿La información me lleva adónde quiero llegar? ¿Me ayuda en el tratamiento de mi(s) pregunta(s) de investigación? ¿Me proporcionan las

descripciones que se necesitan para establecer el contexto del estudio y poner fin a un análisis que resulte útil? La autora aporta otra interrogante que no debe faltar en un estudio cualitativo ¿Este dato servirá para un propósito más amplio que proporcionar información para la investigación inmediata?(p.107).

La presente investigación, por lo tanto, aspira a proporcionar una aproximación interpretativa al hecho lector literario en espacios educativos, en aras de una propuesta teórica sistematizada que contemple la adecuación y pertinencia del mismo, alejada de la actualmente extendida y promovida en el aula o salón de clases, la cual remite a simples ejercicios decodificadores que en nada suscitan o motivan a su práctica auto regulada fuera de la escuela o liceo.

Es así, que a partir de este precedente intencional para la generación de un constructo (teórico-conceptual) hermenéutico vinculado a la recepción del texto literario por parte del estudiante-lector, pueda comprenderse en forma más precisa e integral, la situación de la lectura en aula, posibilitando a quien competa (docente, investigador, u otro sujeto interpretante) la adecuación, posteriormente, de estrategias y metodologías cónsonas con los hallazgos y consideraciones teóricas relacionadas.

En este sentido, los criterios de excelencia que se pretende en la siguiente investigación son:

1. Consustancialidad. El criterio de consustancialidad se puede alcanzar porque las investigadoras y los investigadores, orienten el proceso indagatorio con coherencia y correspondencia metodológica, es decir, la congruencia entre la pregunta generadora o problema de investigación, los componentes del método usado y las técnicas usadas. Los fundamentos de la investigación cualitativa demandan que la pregunta generadora o problema concuerde con el método, así como con las técnicas que además concuerdan con la información y el análisis de ésta. Gurdián-Fernández (ob. cit. p. 248)

2. Confirmabilidad. La cual está referida a la garantía de que los hallazgos no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. Es decir, que se establece a través del alcance de un nivel aceptable de objetividad por medio del establecimiento de categorías interpretativas afines y no contradictorias entre sí, imbricadas en forma lógica, respetando eso sí, sus diferentes orígenes y teleologías.

3. Credibilidad. Ya que busca incrementar la probabilidad de que los datos sean creíbles, esto es que se garantice todo el proceso de triangulación teórica, para lo cual se tomaron en cuenta documentos teóricos verídicos de las fuentes directas, impresas, traducidas y certificadas por editoriales reconocidas, los cuales se citan referencialmente en el presente trabajo en forma adecuada y fehacientemente.

CAPÍTULO IV

APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA

Primer Momento: El Texto Literario y el Lector

Como punto de partida de la intención investigativa presente, es necesario e indispensable identificar el discurso textual que forma parte del sintagma aproximado a su comprensión e interpretación. Sin embargo, esta aproximación solo puede ser tal, ya que el texto como cualquier elemento del mundo no puede ser pensado como algo fijo o estático, sino como continuamente fluyente, dinámico y susceptible de resemantizarse según varíen o cambien el resto de sus elementos complementarios.

Gadamer (1996) estaba persuadido de que la realidad, ontológicamente hablando, no es más que un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias, monumentos e instituciones anteceditos a todo individuo que fundamentan el conocimiento de lo que es el mundo y el hombre mismo. Y los textos son a su vez representaciones sígnicas y simbólicas, artificios imbricados en esa percepción histórica que dicen, exponen, dialogan y discurren en permanente modificación a la sincronía contextual.

Dado esto, entender el mundo y por ende escribirlo, es tomar conciencia histórica de la vertebración que se produce entre tradiciones y de la distancia que se da entre ellas. Como parte de una determinada realidad histórica y procesal, la visión del mundo será siempre parcial, relativa y contingente y devenida en la percepción de ese legado cultural. Sin embargo, la formalidad de lo aquí emprendido exige la determinación conceptual del texto aunque

ello implique invalidar en parte la pretendida teorización del objeto de estudio, por lo que el término aproximación se ajusta más fielmente a la actitud e intención del investigador.

Por lo anterior se deduce que el término tradicionalmente aceptado de texto (o discurso) dista lejos de ser completo y total y más aún si se refiere al texto literario. Desde sus cualidades formales de pretextualización (intención y adecuación) hasta su textualización pragmática (coherencia y cohesión) es imposible la fijación de rasgos comunes entre su recepción y comprensión, ya que estos elementos solo contemplan las actitudes y aptitudes del autor y, como ya lo ha afirmado Jauss (1966) e Iser (1987) con exactitud; un texto no es aquello realizado por alguien o algunos en su concepción escritural. Es éste un artificio incompleto si no llegara al lector incauto, ajeno y distante del qué, el cómo y el porqué de su autoría. Lo que quiere hallar el lector en un texto dista en mucho a lo que el autor o autores quisieron plasmar en él.

Se insiste en la propuesta de Gadamer (ob. cit.) de que todo texto es un polo cultural, no solo de su tiempo sino de antecesores a éste, Foucault (2006) profundizará tal concepto y propone que todo texto o corpus discursivo está confeccionado con enunciados que, más allá de ser unidades funcionales compuestas de frases o proposiciones que están relacionadas con un objeto o referente, no está limitado por la materialización de éste, sino que es una especie de dominio o rango relacionado al mismo. Como el mismo autor lo define, no hay una relación unívoca objeto-enunciado, sino que puede darse un cambio o desplazamiento entre el objeto posible-enunciado plausible (pp. 179-180).

Es en este dominio amplio, para Foucault (ob. cit.), en que la cultura y la historicidad influye y determina al actor lingüístico que emite y usa el enunciado, pudiendo ajustarlo en sus límites y sentidos, dados los condicionantes contextuales inmediatos. Pero si todo enunciado acoplado con otros similares, se convierten en una entidad superior enunciativa con cualidades textuales inherentes a su constitución lógica e intencional llamada

discurso (pp. 197-198), éstas formaciones no solo llevarán dentro de su dominio lo enunciado taxativamente por sus unidades sintácticas y semánticas, sino que implicarían también lo no dicho, es decir aquello no enunciado jamás en relación con la combinación ilimitada de los elementos de esa lengua. “No se trata de hacer que hable el mutismo, sino de definir un sistema limitado de presencia que conforme lagunas y mellas en el campo enunciativo del discurso (texto), desde lo dicho como lo omitido” (Foucault, ob. cit., p.202).

Es decir, que todo texto es un testimonio ancestral de cultura y no solo contiene en su dominio semántico y sintáctico lo enunciado formalmente, sino que en su totalidad está implícita tanto lo superficial (lo que enuncia, dice, refiere y narra) como lo que porta históricamente como monumento de su empleo en forma material desde el hoy y a través del hilo del tiempo y dispersado en el espacio. Esto es llamado por Foucault como principio de rareza y principio de exterioridad de los discursos o textos, aspectos que los diferencian de otras manifestaciones culturales.

Es aquí que la conceptualización del texto de Eco (1999) se antoja pertinente, cuando éste afirma que el texto literario es una especie de máquina perezosa que exige un arduo trabajo cooperativo (autor-lector) que llene los espacios de lo no dicho, y bajo esta premisa el texto es una máquina presuposicional. Esta categoría implica una multiplicidad de significados posibles; en estos casos el texto deja sus contenidos específicos en estado virtual y su interpretación depende del trabajo cooperativo del lector con el texto mismo.

Las presuposiciones consisten en que el lector debe colaborar en el desarrollo de la narración anticipando sus estados ulteriores, la anticipación construye una porción de ese relato que éste va a leer a continuación y una vez leído se dará cuenta si el texto ha consumado su previsión. Las fases del relato (historia) confirman o desmienten (verifican o refutan) lo anticipado por el lector. El final de la historia verificará no solo la última anticipación del

lector, sino también las remotas y emite una valoración implícita de las capacidades de previsión del lector (los capítulos primeros de un libro constituyen una presuposición que se irá definiendo mediante la cooperación interpretativa).

La actividad de previsión está presente durante todo el proceso de interpretación y solo puede desarrollarse mediante una dialéctica muy intensa con otras operaciones. Al llevar a cabo estas previsiones el lector adopta una actitud proposicional (cree, desea, pronostica, espera, piensa) respecto al modo en que se desenvuelven los acontecimientos (Eco, 1999, p.160).

En contraposición con la pragmática textual, entendiendo a ésta como las leyes o reglas que orientan la interpretación de un texto, los teóricos de la recepción estética se basan en la hermenéutica y aseguran que el proceso mediante el cual se produce el sentido en un texto literario, es a través de las indeterminaciones que se ajustan a un proceso de sentido del texto y del mismo lector en él.

Por medio de esta indeterminación se examina el modo según el cual las oraciones consecutivas actúan entre sí (estas oraciones en los textos literarios no corresponden a una realidad exterior a ellos mismos), se entrelazan de modos diferentes para formar unidades más complejas de significados que revelan una estructura muy diversa y que originan unidades tales como un relato breve, una novela, un diálogo, un drama o comedia.

De ello surge un mundo particular con partes integrantes articuladas de distintas formas y de esta compleja relación se llega a estructurar una obra literaria a través de los denominados *correlatos oracionales consecutivos* (mundo representado en la obra), los cuales son enunciados lógicos de información narrativa. Iser (1987) los llamó también núcleos de significación textual. Esto no transcurre ante los ojos del lector como si fuera una película o de forma expositiva plena, sino que las oraciones son partes integrantes del texto, por medio del cual se hacen aclaraciones, declaraciones u

observaciones que establecen distintas perspectivas en el texto y a lo largo del discurso.

En la medida en que se va conformando un esquema coherente en el texto, la interpretación se ve amenazada por otras posibilidades de interpretación y surgen otras áreas de indeterminación. El desplazamiento de las perspectivas durante la lectura permite que se tenga la impresión de que la historia se asemeje a la vida o sea plausible su ocurrencia en ella. Los correlatos no aparecen de modo muy rígido, las expectativas que invocan se invaden unas a otras, de manera que se modifican a medida que avanza la lectura.

Cada correlato oracional abre un horizonte que es modificado por oraciones sucesivas y mientras estas expectativas despierten el interés por lo que vendrá, las modificaciones siguientes tendrán un efecto retrospectivo en lo leído, pues lo leído se sumerge en la memoria y adquiere perspectiva; al evocar otra vez la memoria, nunca se recupera su forma original, ya que lo contrario equivaldría a decir que memoria y percepción son idénticas lo cual es manifiestamente inexacto (Iser, ob. cit.).

Las partes integrantes no son la suma del texto literario, pues los correlatos oracionales revelan desconexiones que son menos concretas que las afirmaciones, declaraciones u observaciones, aunque éstas adquieran su significación mediante la interacción de los correlatos entre sí. La conexión es el punto donde el lector puede abordar el texto y el lugar en el que se hallan las perspectivas de la lectura. Las afirmaciones y observaciones proveedoras de información son los indicadores de algo que está por llegar y cuya estructura está prefigurada en su contenido específico, es decir, las oraciones ponen en marcha el proceso del que emerge el contenido del texto literario.

La sucesión incesante de oraciones propicia que la anticipación sea anulada por una oración dada y vuelta a realizar por la siguiente, en ocasiones originando una frustración de expectativas y las omisiones dentro

del texto permiten que un relato alcance su máximo nivel de anticipación ante cada lector. Cuando se interrumpe el curso de la lectura y se abren caminos en direcciones inesperadas (horizonte de expectativas) se pone en juego la capacidad de establecer conexiones para llenar “los huecos” o indeterminaciones en el texto.

Estas unidades de significación o correlatos oracionales pueden en forma particular, no ser exclusivos ni de un género textual, ni autor y mucho menos de un saber único o exclusiva disciplina. Foucault (2006) plantea que todo elemento discursivo está conformado por reglas análogas y unidades enunciativas similares, solo que en arreglo y disposición diferentes. Es decir, que desde el punto de vista arqueológico, desde los saberes primigenios de la civilización humana, coexisten y perviven enunciados comunes e interdiscursivos a toda ciencia o disciplina, hasta mucho antes de ella.

Estos núcleos significativos, llamados por Foucault (ob. cit.) *correlaciones arqueológicas*, establecen en todo texto relaciones de subordinación y complementariedad. Por lo que el lector, para conectar las ausencias de información con estos nudos de enunciados:

Localiza los puntos sobre los cuales puede proyectar un concepto conocido sobre otro que no, fijando el isomorfismo del código dominado (los conceptos de gramática general como los de verbo, sujeto, complemento, raíz), y transfiere las adyacencias significativas de cada generalización informativa decodificada con analogías reconocidas y asumidas en el discurso como un todo. (...) el lector confronta, contradice y aísla sobre el texto mismo, basado en la ley de coherencia y cohesión en un discurso dado (texto literario), remitiendo a una comprobación parcialmente irregular en el empleo de proposiciones incompatibles en un grupo de significaciones que no siempre se ajustan unas a otras, pero que en un nivel profundo (interioridad) encuentran estas cualidades, cohesionándolo en una unidad discursiva, oculta en apariencia al exterior de la misma (pp. 251-252).

Estas incompatibilidades (llamadas contradicciones por Foucault) son inherentes a las unidades terminales de la organización interna de todo texto

(literario inclusive), que es descubierta por el lector a partir de una obra individual y un lugar de encuentro entre discursos diferentes. Los mecanismos de confrontación de ambigüedades y contradicciones naturales que surgen a los largo de la lectura, por la intersección de los discursos del autor y el lector (conocimiento previo, conciencia cultural e histórica, huella discursiva de textos análogos o isomórficos, así como de su habla), son superadas en forma sistemática a partir de la estructura gramatical conocida, atribuyéndole al significante lingüístico la base común desde la que las analogías, inferencias y la simbología textual sobre el discurso, van oscilando y engranando hasta el punto de fundirlas en una unidad semántica común: representaciones, imágenes y metáforas sugeridas por el texto y descifradas por el lector.

Foucault (2006), afirma que bajo todas estas formas las coherencias así descubiertas, desempeñan siempre el mismo papel que las contradicciones visibles, son solo superficiales: “éstas operan en un ámbito de desfase entre la conciencia y el inconsciente, el pensamiento y el texto, la idealidad y el cuerpo contingente de la expresión” (p. 252). La contradicción funciona entonces, al hilo del discurso como el principio de su historicidad. Historicidad abordada también por Jauss como horizontes discursivos y textuales, ante la interpretación de los mismos por receptores (lectores).

El concepto *horizonte de expectativas* es creado por Jauss a partir del concepto de *horizonte de preguntas* de Gadamer y el *horizonte* de Husserl. Jauss (1987) plantea que el texto posee un horizonte interior relacionado con su teorización y un horizonte exterior relacionado con el mundo: la relación que se establece entre ambos permite que se multipliquen sus límites, las posibilidades de su significado (Jauss, ob. cit.).

El concepto es central para la Teoría de la Recepción y ello supone la valoración del texto en el momento de su aparición, pero no establece definitivamente su sentido pleno y unívoco, es decir, que no se podrá examinar los continuos y sucesivos horizontes desde el momento de la

irrupción cultural de una obra literaria en un contexto dado hasta el momento de ser leída en procura de otorgarle un sentido o valor estético definitivo.

En la aplicación conceptual del horizonte de expectativas, la condición para realizar la comunicación reside en llenar el hueco o vacío aludido en el texto anteriormente y es la experiencia del lector la que propicia la necesidad de interpretar; lo que a su vez regula el proceso de interacción entre texto y lector. Interpretar tiene su base en la percepción y no se puede percibir sin prejuicio. Sin embargo, la percepción tiene sentido en caso de ser elaborada pero esto no ocurre de manera "pura", de ahí que la interacción texto-lector no se determine por naturaleza, surge de una actividad interpretativa que conlleva una visión del mundo. Un texto no puede adaptarse a cada lector y éste nunca podrá saber cuan exactas o inexactas son sus opiniones acerca del texto.

Es decir, no hay marco de referencia entre texto literario y lector, los códigos están en el texto y tienen que reestructurarse antes de establecer un marco de referencia (contexto cultural). La falta de comprobación y la falta definida de intencionalidad del texto es lo que da lugar a la interacción entre texto y lector y produce el vínculo.

Asimismo, son los huecos o lugares vacíos los que provocan la comunicación en el proceso de lectura. Para el éxito de la comunicación texto-lector, la actividad de éste debe ser conducida por el texto y los dispositivos que dirigen el proceso de lectura deben iniciarla y controlarla, pues aunque este control está siendo ejercido por el texto, no está en él sino determinado por elementos ajenos a él.

Las indeterminaciones que van surgiendo en el proceso de lectura son los que estimulan al lector para ampliar los espacios con sus propias proyecciones. Lo que se dice adquiere significado en tanto se refiere a lo que se omite, son las implicaciones y no las afirmaciones las que dan peso al significado. A medida que lo no dicho cobra vida en la imaginación del lector, lo dicho se expande para crear mayor sentido. Lo explícito y lo implícito, lo

encubierto y lo revelado provocan la interacción recíproca; lo encubierto impulsa al lector a la acción, pero ésta es regulada por lo revelado, es decir lo explícito se transforma cuando lo implícito se hace manifiesto.

Toda obra literaria, retomando a Iser (1987), prepara una oferta de significados para sus posibles lectores y posee dos aspectos centrales vinculados entre sí: el papel del lector que se determina como una estructura del texto leído y el que se manifiesta como una estructura del acto de la lectura. El primero presenta perspectivas sobre el mundo proyectadas por el autor sin tratarse de un mundo presentado como tal, sino con los elementos que se visualizan en la perspectiva del autor, en cuya captación se hace necesaria una estructura que posibilite realizar las perspectivas del lector. El autor crea una imagen de sí mismo y otra de su lector, convirtiéndose la lectura más idónea en aquella en la que el autor y lector concuerdan, con el conocimiento de que la coincidencia nunca será perfecta en cuanto al intercambio de una posición con otra.

A esta correspondencia texto-lector propuesta por Iser (ob. cit.), en el que se circunscribe un proceso de transformación por medio del cual se transfieren las estructuras del texto a través de actos de representación al cúmulo de experiencias del lector, fue a lo que este teórico llamó *lector implícito*.

Frente al texto se sitúa, por tanto, *el lector real*, es decir, el individuo que pone en funcionamiento una determinada cantidad de experiencias para reconstruir las “imágenes” de que el texto es portador. Es muy importante concebir, como lo hace Iser, la lectura como una tensión surgida entre el *lector real* y el *lector implícito* en el texto: este modelo implícito de significaciones obliga a que el ser real, que se encuentra fuera del texto, se enfrente ante un determinado código de valores que coincidirá o que se opondrá al suyo propio.

De ahí que Iser (1987) piense que una operación como la de la lectura, presuponga continuas transformaciones y ajustes de ese *lector real* a todo

aquello que se va encontrando en el texto (marcado con una precisa intencionalidad) y que va reconstruyendo con su imaginación; es más, en una lectura, es casi seguro que las primeras impresiones se vean modificadas por los nuevos hechos y las nuevas circunstancias a las que el lector real se ve enfrentado.

Segundo Momento: La Lectura y el Contexto Educativo

De acuerdo con Dubois (1987), en todos los estudios sobre la lectura que se han publicado en los últimos años, se pueden distinguir que existen básicamente tres enfoques teóricos en torno al proceso lector. Primeramente, el que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, que concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como mera transferencia de información. El segundo, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, en tanto que el tercero concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (p.9).

En el primer enfoque se proponía el reconocimiento de palabras como el nivel inicial de la lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. En especial, la comprensión se consideraba compuesta con distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto. Luego de ésta, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósitos del autor. (Dubois: 10).

El lector -continúa la autora- desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera, es lo que se incorpora al sujeto que lee, algo así como un producto de la página impresa que el sujeto adquiere mientras lee" (ob. cit.: 11).

En el enfoque de la lectura como interacción entre pensamiento y lenguaje, hay un componente informacional no visual que posee el lector que, junto con información que proporciona el texto, se construye el sentido general del mismo. Cuanto mayor sea la información no visual que posee el lector, tanto menor será la necesidad de utilizar la información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino tan solo la que necesita para construir el significado del texto.

Dentro de este enfoque psicolingüístico, se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de lectura, al señalar que aquél construye el sentido del discurso escrito (texto) haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia. Los proponentes de este enfoque, retomaron el concepto de “esquema”, aporte anterior al mismo que designaba con ese nombre las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto, con las que en la lectura, el lector trata de acoplar y reconocer en el texto, esquemas propios que posee para así darle sentido al texto.

Dubois (1987) precisa que, las claves del texto llevan al lector a evocar esquemas en forma instantánea, los que serán luego evaluados y confirmados o rechazados a medida que avanza la lectura, hasta encontrar una interpretación consistente del pasaje en cuestión (p. 15). La concepción más reciente sobre la lectura proviene precisamente de la teoría literaria, bajo el nombre de “teoría transaccional”.

Sus ponentes, como Rosenblatt, Dewey y Godman, entre otros, adoptan el término “transacción” para indicar una relación doble, recíproca entre el cognoscente (lector) y lo conocido (texto). Dubois (ob. cit.) expresa con respecto a este enfoque:

La lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares, en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a

través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción, lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura (pp. 16-17).

Es preciso destacar el origen epistemológico de este último enfoque de la lectura, que tiene sustento en la recepción estética del proceso lector, en el que a través de una selección de la información derivada de éste, intervienen no solo las exigencias lingüísticas requeridas para acomodar esa información a la expresión escrita (texto), sino también el propósito del autor y la consideración del público al que se dirige. Continúa Dubois (ob. cit.):

El lector (...) selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura.(...) el texto construido por el lector no idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector.

Esto permitiría que frente al texto se pudiera determinar dos posturas diferentes derivadas de una misma lectura o hecho lector: la estética y la eferente. Cuando el lector adopta la primera permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y durante el acto de lectura. En la segunda postura la atención del lector está centrada en lo que “se lleva”, en lo que retiene luego de haber leído un texto. Dubois (1987) enfatiza que ambas posturas no son excluyentes, por lo que el lector dirige selectivamente hacia unos elementos e ignora o subordina otros.

Es decir, es un error pensar en la lectura eferente como si fuera un proceso básico, instrumental, de descifrado lingüístico y la lectura estética como un agregado que se superpone a aquélla. En la lectura estética el sentido que construye el lector está mezclado, fundido con el sonido, el ritmo, las asociaciones, se diría que es un sentido experimentado, vivido por el lector en el acto de leer (Dubois: 18-19).

No obstante, es interesante dilucidar qué respuestas tiene la lectura a las necesidades individuales y colectivas, debido a que la capacidad de leer ha dejado de ser un privilegio para convertirse en una necesidad primordial, inclusive más aún, en las sociedades industrializadas.

Al respecto Tardiff (1997), expresa “la lectura es un bien colectivo y un recurso para el desarrollo económico y social de los países” (p.121), porque la necesidad de participación del individuo en el avance de la sociedad actual, hace que la lectura se convierta en materia de preocupación para los pueblos; ella es una herramienta indispensable para el mejoramiento de la calidad de vida y un medio para concebir y comprender la realidad de los ciudadanos.

Es así que dicho planteamiento expone meridianamente que la lectura auspica: la formación de individuos que utilicen el material escrito para la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan cada día, la formación de lectores críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición razonada propia, ya que, el ejercicio real de la democracia exige que cada individuo tenga posibilidad de informarse, comunicarse, discutir y participar y, finalmente, la inculcación y renovación de los valores culturales propios y en general, pertenecientes a toda la humanidad.

Es en este último *desiderátum* en que el presente trabajo hace énfasis por tratarse del elemento socio-histórico y cultural de la lectura, a través del cual la comprensión y significación del texto literario contextualiza la realidad del lector con el texto, ajeno al tiempo histórico de la narración en el mismo pero implícito en el sistema paradigmático del lector y la realidad que lo circunda.

Esto distanciará el trasfondo didáctico y pedagógico de la lectura por limitaciones investigativas, pero no desestima ni invalida estos enfoques y aportes teóricos en dichos sentidos, ya que la problemática de la comprensión de la lectura literaria está imbricada al hecho lector como un todo y así debe ser abordada por el docente o lector experto en el aula,

aunque partiendo de su propia interpretación y posterior actuación intencionada ante la lectura.

Por lo tanto, formar lectores críticos y sujetos usuarios de la lectura como proceso interactivo, como necesidad social, supone la obligación por parte del docente, entre otras cosas, de aceptar diferentes opiniones sobre un texto leído, propiciar discusiones cuando se amerite y respetar el derecho del estudiante-lector para elegir el material de lectura deseado.

En la literatura académica existente sobre comportamientos lectores de los preadolescentes y adolescentes es posible diferenciar dos corrientes: la primera vinculada a la investigación norteamericana, la cual pone acento en la lectura voluntaria y en la libre elección de los niños. La idea central de esta postura es que las estrategias de lectura adoptadas por las escuelas influyen en las formas en que los estudiantes definen la lectura y desarrollan sus percepciones como lectores. Los autores que adhieren a esta corriente coinciden en que la falta de interés por la lectura radica en la imposición a leer lo que determina el currículum escolar.

Las escuelas adoptan esquemas lectores rígidos que dificultan el disfrute y el compromiso significativo con la literatura, ya que ésta se emplea de un modo exclusivamente utilitario. En este sentido, los estudiantes-lectores valorarían la literatura exclusivamente como una herramienta para aprender la mecánica de la decodificación de los textos y no como una actividad asociada al goce estético o lúdico.

Este planteamiento desconoce que los niños y jóvenes requieren al principio que se los estimule para leer libremente en la mayor medida posible. El docente tiene la tarea de orientar, de ayudar a leer con mayor gozo y comprensión lo que les resulta valioso. No hay que olvidar que de una lectura voraz e indiscriminada surgen el criterio y gusto por la lectura.

Por consiguiente, se debe permitir a los estudiantes-lectores que emprendan una lectura de exploración, no dirigida, para que realicen descubrimientos por sí mismos. Estos libros suelen resultar más atractivos

que aquellos a que los conducen otras personas. Por otra parte, aprender a comparar, evaluar y seleccionar se logra mediante la experiencia directa y con el consiguiente riesgo.

La segunda postura, interpreta a Bordieu (1998) y su teoría del capital cultural y se centra en determinantes contextuales, dejando en un segundo plano la autonomía de los estudiantes. En la propuesta sociológica-educativa Bourdiana denominada capital cultural, ésta es el resultado de los beneficios específicos que los estudiantes de distintas clases sociales y niveles de escolaridad pueden obtener del mercado escolar (Bordieu denomina mercado escolar al sistema integral educativo de un país, tanto de subvención pública, privada o mixta), en relación con aptitudes, capacidades y comprensión de su entorno socio-político.

Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales. Y uno de los rasgos más evidentes del capital cultural de una región, acota Bordieu (ob. cit.), es el referido a las competencias lingüísticas (leer y escribir) como herramientas fundamentales para la comprensión social e histórica contextual del individuo, lo que le va a otorgar una identidad social pragmática como unicidad (una especie de *homo lingüisticus*, así llamado por el autor) y alejarlo de una percepción abstracta y periférica al mundo despersonalizada y mimetizada con lo social.

La posibilidad de producción y comprensión de enunciados realizados en situaciones sociales y en su adaptación a ellas, además de la posibilidad de abordar materiales estéticos literarios de su época o de otras diferentes, implica la materialización de un hecho social comunicativo a través de condiciones de recepción, uso y decodificación de los mensajes en los contextos concretos y los mundos de la vida cotidiana de los sujetos tomados como bases para la construcción del sentido y la significación, que, en ningún momento serían pura reproducción del sentido impuesto por el emisor del mensaje (autor o escritor textual).

El capital cultural estimaría la competencia de comprensión y significación de la recepción de la lectura como factor determinante en la producción y manejo de discursos comunicativos esenciales para impulsar y preservar los derechos individuales necesarios para el desarrollo pleno de un país o nación.

Por supuesto, aclara Bordieu (ob. cit.), que en el hecho lector siempre hay espacio para cierta negociación y reajuste del sentido entre emisor, texto y receptor en todos y cada uno de los pasos comunicativos del lenguaje y la comunicación, siendo éstos independientes, autónomos, iguales y de expresiones directas del albedrío del receptor (lector) privilegiando elaboraciones secundarias de la información, es decir interpretaciones reinterpretaciones a las comunicaciones horizontales (texto-lector) y a la capacidad dialógica de reversión de los sentidos.

La prevención contra cualquier desviación populista del capital cultural, observa Bourdieu (1998), a través de una alienación ideológica perversa, lo suministra el lenguaje a través del diálogo lector posible remitido a la comprensión y reutilización de los mensajes en los ámbitos educativos, ámbitos en los cuales existen posibilidades heterodoxas de leer y componer lo social sin ser realizados desde posiciones exclusivamente epistemológicas académicas, como propone Gadamer (1996, pp. 11-12), es decir acceder a la lectura con la finalidad de que cada lector pueda interpretarse a sí mismo en diálogo con el enunciado o la obra, siendo éstas las posibilidades de acción comunicativa del lenguaje de los sujetos sociales a través de la cual, no solo se pone en juego un interés instrumental, sino también un interés hermenéutico.

El contexto educativo, insiste Bordieu (ob. cit.) debe contribuir a modificar la distribución de capital cultural y con ello evitar reproducir la estructura del espacio social, es decir, no mantener las diferencias sociales preexistentes. De lo anterior, se puede deducir que la enseñanza de la alfabetización y del lenguaje no puede ser una actividad aislada ni cognitiva ni histórica ni

culturalmente. Debe vincularse y ser mediada por la experiencia en el hogar y la comunidad en conjunto con la escuela. En pocas ocasiones, la lectura se presenta como categoría transformadora:

(...) en tanto comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de lectura del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de lectura de los estudiantes; dinámica de análisis de la lectura con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la lectura individual y colectiva; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la lectura individual y colectiva; lectura como espacio de construcción de identidad social (pp.34-35).

Esta contextualización cultural lectura/estudiante-lector, apoyado en Bordieu (ob. cit.) y asumido por Colomer (2005), expone que las obras que se leen en la infancia forman la experiencia humana de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. Este proceso, por tanto, sostiene la idea de que la formación lectora se debe dirigir desde el principio al diálogo entre el individuo y su cultura.

En la adquisición de la competencia literaria desde una perspectiva intercultural, hay vinculados otros conceptos, enfoques, aspectos y teorías que un docente ha de combinar y otorgar esa perspectiva intercultural. Entre ellos están los correspondidos con los postulados teóricos de la Estética de la Recepción desde los cuales se afirma que una obra literaria no termina con el punto final que coloca el autor, sino que se amplía hasta la práctica de la lectura por parte de un lector que contribuirá con la interpretación particular que haga de ella, influenciado por el factor histórico cultural de su contexto lector.

Esto implicará directamente a la cognición del sujeto pero también a su emotividad. Se trata de un encuentro autor-texto-lector que para Iser (1997) supone o se traduce en un encuentro con la conciencia de otro sujeto. Ello conlleva, desde la didáctica de la literatura, a dar fundamentos teóricos y

críticos que dirijan la lectura, pero, simultáneamente, enseñen a leer como una práctica de libertad contextualizada y mediatizada por la historicidad.

De esta manera, y en la línea de una lectura más intensiva, se relaciona con el concepto de comprensión de la lectura mediante el cual el lector elabora en interacción con el texto, una vinculación con la decodificación y las experiencias previas acumuladas. Hay que entender cómo el autor estructura y organiza las ideas del texto, cómo se relacionan éstas y la información que se desprende de él con otras que estarán almacenadas en la memoria del lector. Por tanto, en este proceso de elaboración del significado, el estudiante-lector aprende a distinguir las ideas relevantes, relacionándolas con las ya existentes en su mente.

Se deduce, pues, que distintos estudiantes-lectores ante un mismo texto podrán interpretar de diferente manera el significado de dicho texto, al aportar su propia experiencia. El significado estará influido por el estudiante-lector, el texto y los factores contextuales. Por otra parte, la forma del texto intervendrá también, ya que según éste sea, generará distintas expectativas, objetivos o exigencias. El estudiante-lector comenzará con la búsqueda del significado, seleccionando muestras de información, conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el estudiante-lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto, ya que los lectores, en este caso estudiantes-lectores, pertenecen al tipo de personas que se forman en su propio contexto social, siendo indudable que todo texto se escribe en un contexto específico.

Villalba (2004) lo explica diferenciando dos conceptos; significado e interpretación. El primero deriva del texto y es singular y propio del mismo y la segunda surge de la relación entre el texto y sus perceptores con sus características individuales, por lo que está llamada a la pluralidad y variedad. Todo esto lleva a distinguir dos tipos o niveles de comprensión de la lectura en contextos educativos que se corresponden, de forma jerárquica,

a una mayor profundización de la lectura: la *comprensión de lectura literal, interpretativa y crítica*.

La *comprensión literal* involucra el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto, esto es, repetición de las ideas principales, detalles y secuencias de los acontecimientos. Esta dimensión es la que más se trabaja en el aula pues con ella se comprueba aspectos básicos de la lectura: memoria, atención, comprensión lingüística, entre otras (Villalba, ob. cit.: pp. 77-78).

La *comprensión interpretativa* supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolas con las experiencias personales y el conocimiento previo del estudiante-lector. Se trata de un proceso en el que el estudiante-lector participa de forma activa en la elaboración del significado de ese texto, a través de la extracción de la información relevante del relato y relacionarla con la que él ya posee. Un texto literario ha de leerse y disfrutarse comprendiendo e interpretando su significado.

En relación con todo ello se debe considerar también que el texto literario es un documento relacionado con la cultura y, al ser un texto real, deberá ponerse en juego, para su comprensión y para dotarlo de significado, factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en la que se inscribe.

En virtud de esto, el estudiante-lector puede realizar una *comprensión crítica* cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido de lo que acaba de leer. No obstante lo anterior, tradicionalmente en la etapa educativa Media General se ha seguido un modelo basado en la simple transmisión de conocimientos a la hora de enseñar literatura. Pese a esto, en la década de los noventa ha habido varias líneas de innovación en el sentido que abogan más por un acercamiento a los textos literarios por parte de los propios estudiantes-lectores y sin intermediación o control, en una línea más cercana a la lectura extensiva (ver Gráfico 2).

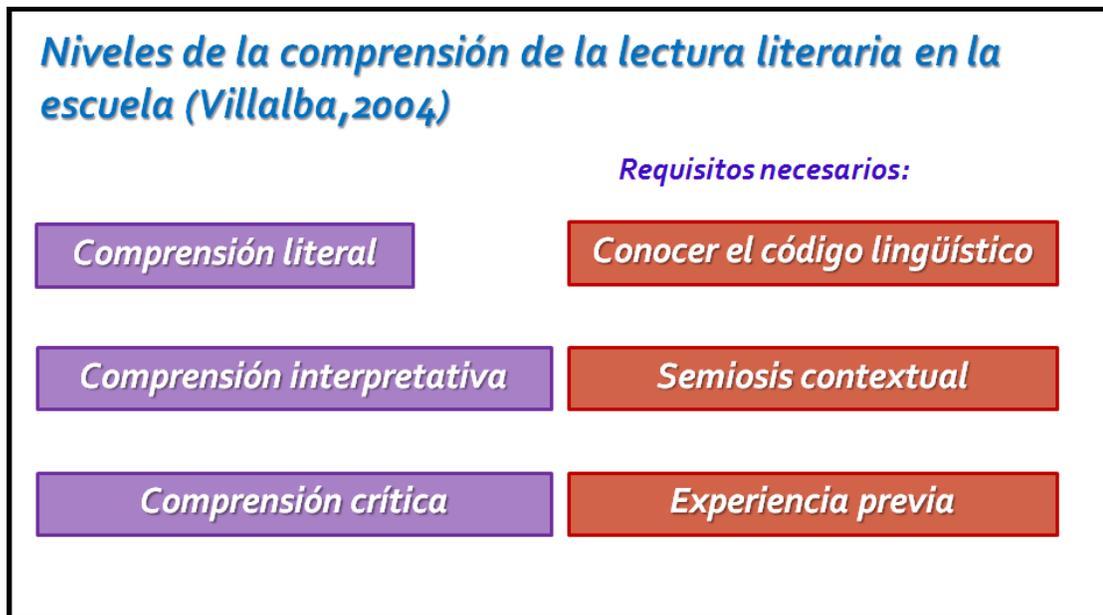


Gráfico 2. Niveles de comprensión de la lectura. (Tomado de Villalba, 2004).

Entre los muchos ejemplos de esas innovaciones, es la propuesta de integrar los aprendizajes literarios en itinerarios de lectura organizados en el seno de proyectos de trabajo (Colomer, 2005). Una de las ventajas de esta propuesta es que la obra literaria se sitúa en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y el espacio, lo que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. La autora citada propone que esto puede ayudar a la contextualización cultural ya que se motiva la curiosidad de los estudiantes-lectores por conocer más sobre el contexto de procedencia de los textos.

Una evolución de estas líneas de reflexión implicaría un encuentro mucho más fructífero entre las disciplinas interesadas entre el significado, la cultura y el lenguaje, es decir, un punto de convergencia en el que el estudio de la literatura cumpla su papel de “andamiaje” en el modelado de la capacidad simbólica del lenguaje infantil y como escenario natural para la creatividad y recreación del lenguaje escrito.

Este nuevo marco conceptual, prosigue Colomer (2005), pone énfasis en que el interés de la formación literaria en los contextos educativos no radica

en un traspaso de un discurso establecido sobre las obras ni en un enfoque historicista de los movimientos estéticos y corrientes literarias, sino que sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran.

Por lo anterior, se deduce que la capacidad comprensiva e interpretativa del estudiante-lector, se desarrollaría a través de una socialización más rica y lúcida integrando el disfrute estético del texto literario convertido en el verdadero patrimonio cultural que implica éste, pragmatizándose en un patrimonio de debates, de trabajo interpretativo a propósito de la persona humana, de su sociabilidad, de la diversidad sociocultural, y de las posibilidades del uso de la lengua.

Lo anterior se proyecta hacia afuera del texto y la lectura en sí, pero hacia adentro de éstos, la lectura debe asumirse como un proceso global en el cual el lector, aun siendo principiante, debe lograr el sentido del texto, por lo que hacerle prestar atención a cualquier otra cosa, como por ejemplo a la pronunciación o a la entonación, es distraerlo del hecho fundamental en el cual está comprometido espontáneamente, que es el de *transactuar* (Dubois, 1987:29) con el texto para darle surgimiento a un sentido que le es propio y que satisface su propósito de lectura. Respetar la construcción de ese sentido y respetar el tiempo que demanda al estudiante-lector el hacerla, debe ser objeto de atención especial en todo contexto educativo.

Además de esto, se debe considerar que en todo proceso de lectura está implícita la idea de desciframiento, de deconstrucción; por lo que el estudiante-lector se entrega a ella de manera total o parcial, es decir, se da por entero a sus fantasías. Con un contexto favorable, texto y estudiante-lector logran el efecto comunicativo en el momento de intersección, de anclaje, en el encuentro de la construcción de la lectura en el texto, involucrando en ello una serie de factores que, de alguna manera, están incidiendo en este encuentro entre ellos: la tradición literaria, el género, la

temática, la situación social, el lenguaje que está presente en todo texto, pero dominando de manera distinta.

A su vez, por parte del estudiante-lector se podría indicar: sus experiencias previas, la situación social, la competencia lingüística, el nivel de desarrollo alcanzado, los bloqueos, entre otros factores; presentes en cada lector aunque en diferentes grados.

En esta vinculación se determina tanto la "conducta del texto" como la "conducta del estudiante-lector". La primera, inmodificable e insustituible en el momento presente; la segunda es la que se dinamiza, se pone en movimiento, en juego, en acto, en imaginación, en creación. Para explicar esta situación de comunicación, que se puede denominar transferencial, remitido al enfoque psicoanalítico de lectura, en la medida que los factores históricos que determinan ambas conductas, texto y estudiante-lector no pueden modificarse, lo que sí cambia son los factores desencadenantes y actuales. ¿En qué momento histórico-social se lee un texto?, ¿bajo qué motivaciones?, ¿desde qué óptica teórica?

Todas y cada una de las situaciones que interactúan en el momento presente, en el aquí y en el ahora, conducen al estudiante-lector a interpretar el texto de una manera diferente aunque las condiciones primigenias de la emisión hayan sido otras de las que obtiene el estudiante-lector en una situación tempo-espacial diferente.

No obstante lo anterior, es relevante que el contexto educativo precisa las prácticas lectoras y las reduce a "normativas" con fines específicos. El acercamiento al texto del estudiante-lector está proscrito de espontaneidad y albedrío, pues privan las categorizaciones didácticas y en el momento específico de la comprensión de la lectura persisten la intencionalidad ajena al estudiante-lector, texto y contexto. Éstas son las dadas por la intencionalidad de quien guía el proceso: el docente o lector-experto.

Y es en esta instancia en la que se debe entender el proceso integral de la lectura en aula y de los resultados que de ésta pueden esperarse en el

estudiante-lector tanto en sus competencias cognitivas asociadas a la comprensión de la lectura como su vinculación con la cultura social específica y general.

Tercer Momento: Recepción y Comprensión Textual

Se ha afirmado con insistencia en concordancia con teóricos citados [Eco (1999), Iser (1987), Jauss (1966), Gadamer (1996)] de que en el acto de interpretación confluyen el autor y el lector (estudiante-lector es el caso), y es el texto el espacio en el que se dan cita, pero entre todos estos autores teóricos, hay algunos que ponen el énfasis hacia uno u otro factor, cuando proponen inferir o precisar el significado del texto. Hay quienes quieren dar prioridad al estudiante-lector y, entonces, parten de una lectura más bien subjetivista; o los hay quienes quieren dar prioridad al autor, por lo que abogan por una lectura más bien objetivista. Pero en términos relativamente justos y sabiendo que siempre se va a inmiscuir la intención del intérprete, hay quienes prefieren abordar al texto, como elemento confluyente de interpretaciones alineado a las intenciones.

Podría así, hablarse de una "intención del texto" (Barthes, 1997), pero se tendría que situar en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores. Por una parte, hay que respetar la intención del autor (pues el texto todavía le pertenece, al menos en parte); pero, por otra, hay que tener en cuenta que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la del estudiante-lector.

Se le hace decir algo más al autor, esto es, decirle algo al estudiante-lector. Así, la verdad del texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector, y vive de su dialéctica. Podría concedérsele algo más a uno o a otro (al autor o al estudiante-lector), pero no sacrificar a uno de los dos en aras del otro.

En términos generales, comprender un texto está referido al proceso que permite descubrir los elementos profundos de la significación textual. De este

modo, la comprensión no se refiere a los elementos manifiestos, sino a sus derivados simbolizados. Durante el proceso comprensivo puede decirse que el yo-lector se divide en dos partes: una que observa el contenido manifiesto del texto y, otra, que vivencia los elementos profundos. Esta situación se realiza en el momento de la transferencia (texto-estudiante-lector). Comprender es, en alguna medida, hacer consciente y entrar en contacto no sólo con las configuraciones ofrecidas por el texto sino también con las situaciones significativas de la vida del estudiante-lector (emotiva y conativa). Sin embargo, la comprensión de un texto no se realiza de manera total, acabada.

Lo anterior implica también que no hay lecturas idénticas, referido a una misma comprensión, ni tampoco hay similares lecturas realizadas por el mismo lector en distintas etapas de su vida ni de los diferentes lectores en una misma época, ya que cada una de ellas depende, en última instancia, de las circunstancias presentes o factores desencadenantes en el momento que la realiza: motivaciones, crisis, bloqueos, exigencias, entre otros factores. Por ello, se puede indicar que el proceso comprensivo fluctúa en tres tiempos:

- a) Presente. El yo se enfrenta a la situación actual (el texto) que es capaz de desencadenar los deseos encubiertos del sujeto.
- b) Pretérito. El sujeto lector (estudiante-lector) vuelve a un suceso pasado, casi siempre infantil, en el que quedó insatisfecho el deseo para encontrarlo en un futuro.
- c) Futuro. Éste se presenta como la satisfacción imaginaria de ese deseo pretérito. El estudiante-lector construye ese mundo imaginario partiendo de sus informaciones (el texto, sus experiencias, lo verosímil, entre otros).

Este proceso intersubjetivo conduce a un producto, a un nuevo texto que, de todas maneras, depende totalmente de la interpretación que cada lector

pueda realizar en función de la estructura de su personalidad. A pesar de ello el texto no siempre permite asociar y, a su vez, descargar los motivos o problemas subyacentes del sujeto, solo destaca aquellos contenidos que hacen hablar a las fuerzas del inconsciente dando lugar a historias significativas desde un punto de vista psicodinámico, algunas de las cuales apuntan a situaciones humanas fundamentales y a los tipos de conflictos más frecuentes en la civilización actual.

Habermas (1992) expone que, bien sea entre dos o más sujetos directos o mediando entre alguno de ellos un texto (autor-lector), la acción comunicativa, en este caso la lectura, es un fenómeno social y cultural que implica la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Eso involucra un encuentro interpretativo que remite a una significación nueva o común entre ellos. Es decir:

Los actores (texto-lector) buscan entenderse sobre una situación de acción (lectura) para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (...) El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (pp. 124-125)

Esta interpretación devenida en la negociación de la comprensión de la lectura, va a redimensionar las relaciones entre el actor-lector y su mundo de estados de cosas conocidas y existentes. Este mundo objetivo está definido como totalidad de los estados de cosas que existen o que pueden presentarse o ser producidos mediante una adecuada intervención en el mundo, asumido por símbolos propios y conocidos. Por lo tanto, la comprensión del texto valida, nominaliza y racionaliza la realidad conocida y reconocida por el lector.

Taylor y Bodgan (1987) explican que este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de

cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes. Lo hallado en el texto, aunque conocido por vez primera por el lector, aporta sujeción referencial de acción ante situaciones similares futuras para éste, o da cuenta de reinterpretaciones (resemantizaciones) en el caso de experiencias pasadas del referido lector (p. 26).

Los autores amplían el carácter interactivo de la comprensión e interpretación como proceso de integración social y consensual. Por ello: “el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación” (o. cit.: p.27).

Pero la comprensión como proceso sónico y como evento que remite a un significado social y compartido (semiosis del texto por el estudiante-lector) en sus elementos manifiestos y profundos, tienen sus correspondientes métodos y teorías, que aunque algunas difieren en esencia y fundamento, en su mayoría convergen en la vinculación que el lector y el texto se correspondan simultáneamente en una especie de transacción interpretativa. A continuación se mencionarán y relacionarán los fundamentos teóricos considerados para alcanzar el objetivo propuesto en el presente trabajo.

En su libro más influyente, *Verdad y Método*, Hans-Georg Gadamer (1996) parte de la hermenéutica heideggeriana para proponer una visión de la hermenéutica que, inserta en la historia, evite la reducción tradicional que le impone al discurso científico de la verdad. La hermenéutica constituye el núcleo de las ciencias humanas y, según él, así debe seguir siendo, sin embargo la comprensión y la interpretación no es únicamente reducible a una técnica sino que es el problema fundamental de las ciencias humanas y sin duda alguna de la teoría literaria en particular. La lectura es un proceso de la pura interioridad, afirma Gadamer (ob. cit.) y lo que resulta más sugerente de esta propuesta es que la aproximación al texto siempre se realiza desde las circunstancias propias de la persona que lee, de manera

que la *verdad* del texto está formada por la sucesión y la tensión de sus lecturas.

Es decir, que la comprensión viene determinada por los “prejuicios” de la persona que intenta comprender. La interpretación es, pues, un diálogo (un concepto que Gadamer toma de Heidegger) entre las expectativas del significado contrapuestas a lo que el texto significa *de otra forma*. Siempre se parte, pues, de lo que ya se sabe, de un bagaje personal, para poder llegar a lo nuevo, a lo ajeno, a lo diferente. De manera que una mente preparada hermenéuticamente debe estar dispuesta a la novedad y a la conciencia de los propios “prejuicios”.

El pensamiento gadameriano puede entenderse, desde esta perspectiva, como un movimiento surgido en el interior de la interpretación que parte del autor para llegar hasta el texto y a sus receptores. Para decirlo con otras palabras, Gadamer (ob. cit.) ha desplazado el *locus* del sentido de la interpretación, desde el autor hacia algún lugar indeterminado entre el texto y el lector.

Para el autor de *Poema y diálogo* (1993), la interpretación no debe ser solamente la técnica para llegar a la posesión del texto, como ocurre en la crítica tradicional, sino el propio objeto de la investigación literaria, entonces, queda claro que el objeto literario nunca se resuelve, sino que es un proceso que no se agota y que constantemente se renueva. Por eso, Gadamer (1996) no plantea su círculo hermenéutico desde un pesimismo desalentador, sino en la posibilidad de futuro de “no agotarse nunca en el saberse” (p. 211) según el autor.

El círculo hermenéutico supone una afinidad esencial con la tradición mediata del lector con su contexto a partir de la cual se produce la anticipación del todo que da sentido a las partes que configuran la interpretación. La referida afinidad representa para Gadamer (1996) la estructura básica y fundamental de la hermenéutica mediante la cual el intérprete (lector) puede introducirse en la cosa (texto), es decir, enfrentar

cualquier distorsión o malentendido que afecte a la noción cultural manifestado en la tradición y repercute, por ello, en la transmisión del hecho o acontecimiento a interpretar. Como bien lo expone el autor: “lo que tenemos en común con la tradición con la que nos relacionamos, determina nuestras anticipaciones y guía nuestra comprensión” (p. 107 y sig.).

Gadamer (ob. cit.), en aras de la tradición y por ende de la historicidad del sujeto (lector), muestra una visión que se basa en la interpretación de la cultura por medio de la palabra, esto es, mediante la escritura, la lectura y el diálogo. Sostiene que “la palabra habita entre los hombres” (Gadamer, 1996 p. 16) y se manifiesta de diversas formas de aparición en las que es, lo que ella es; por tanto, en la palabra acontece la verdad, tiene una existencia fiable y duradera. Por otro lado, Gadamer considera que la palabra está vinculada al uso lingüístico, el cual otorga significado colectivo a las palabras e implica una relación social y por supuesto cultural.

De allí que, para llegar a la comprensión, Gadamer (1996) plantea la estructura esencial de la hermenéutica en tres aspectos a saber: a) el diálogo es el lugar de la verdad, del acontecer o emerger de la cosa misma; b) en él es la cosa misma la que se erige en sujeto verdadero y; c) en el diálogo los interlocutores participan en el acontecer de verdad que se despliega en un proceso infinito. Introduce su hermenéutica con una intención filosófica en la que se interpela al conjunto de la experiencia humana del mundo y de la praxis vital. Se basa en la “la palabra dicente”, ésta no consiste en una simple construcción fónica, sino que el decir dice algo y lo dicho está ahí, presente. En este sentido, la palabra es dicente, en la que los análisis del lenguaje están pensados fenomenológicamente: descubrir y comprender significados a partir de tres momentos que orientan el caminar gadameriano: la comprensión, interpretación y aplicación.

A pesar de esta visión de Gadamer (ob. cit.) que pretende comprender el horizonte existencial (historicidad) del ser a través del lenguaje; a través de la ontología del lenguaje, esto no supone un rompimiento total con la crítica

tradicional de la literatura, ámbito privilegiado de la manifestación cultural del lenguaje.

Es decir, Gadamer (ob. cit.) no privilegia al dialogante (lector o autor) por su disposición ante el objeto a comprender o interpretar (texto), sino que lo vincula a éste y los fusiona en un solo horizonte, que es a lo que llamó Gadamer a la *situación* del interpretante o sujeto cognoscente.

No obstante lo anterior, es precisamente la Estética de la Recepción que supone y asume una ruptura con la crítica tradicional literaria y filosófica, desde el momento que introduce el papel del lector en sus postulados teóricos. Sin embargo, esta figura del lector nunca se concreta, ni se incluye en su razonamiento de qué manera la recepción, es decir, el lector, está formada por expectativas que pueden ser ya no diferentes sino contradictorias. Se apela al lector o receptor como si fuera una realidad evidente, en función de estas expectativas divergentes.

Y es a partir de la teoría de los “horizontes de expectativas” definida anteriormente, deudora en parte de Gadamer, es que Jauss (1966) propone que los textos son el resultado de la relación de los horizontes de expectativas de su recepción, y así introduce como núcleo de la reflexión al público (receptor o lector, según el caso), un elemento que hasta entonces había quedado oculto, eclipsado por la potencia de los discursos sobre la figura del autor, bajo la losa del propio texto como espacio privilegiado de análisis e incluso enrarecido por las brumas de lo contextual.

En este sentido, desde la Estética de la Recepción se supone que las lecturas no tienen idéntico valor y que, en todo caso, del texto emana siempre una lectura a la que solamente el lector preparado puede llegar. Esta afirmación delicada presupone un retorno a algunos de los postulados de la crítica tradicional con los que, paradójicamente, se quería romper la hermenéutica y la estética de la recepción; a saber, la noción de un significado propio del texto frente a otros con menos legitimidad. Por ello

Jauss (1966) sitúa la recepción de la obra por el lector en un sistema referencial, objetivable de expectativas.

Este horizonte comprende lo que el lector espera de su lectura de una obra. Para Jauss (ob. cit.) se trata de:

(...) un sistema referencial, objetivable, de expectativas que surge para cada obra, en el momento histórico de su aparición, del conocimiento previo del género, de la forma y de la temática de la obra, conocidos con anterioridad así como del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico (p. 77).

Wolfgang Iser, también profesor en la universidad de Constanza, va a determinar su posición en forma similar al de Jauss, pero difiriendo en el aspecto de la historia, más cercano a la semiótica. Para Iser (1987) el acto de lectura se convierte en un eslabón en la historia de la recepción de una obra por parte del público. Su idea, por ejemplo, de *lector implícito* supone que el texto contiene en sí mismo la posibilidad de formación de un destinatario ideal. Porque según Iser (ob. cit.), se puede suponer una “lectura ideal” proyectada por un “lector ideal” alejados ambos de la realidad o de la lectura empírica. Los procesos de lectura para este colega de Jauss, tienen lugar precisamente en la encrucijada entre el lector implícito reclamado por el texto y el lector empírico o real.

La teoría de la Recepción Estética aún no aclara del todo sus fundamentos teóricos. y metodológicos entre los cuales sobresalen los siguientes: no es considerada ni como disciplina ni como método, sino como un cúmulo de teorías y enfoques diversos que tienen en común ocuparse de la percepción y el efecto de la literatura y requiere de una ciencia hermenéutica que ayude a su comprensión; una segunda tesis la constituye el interés teórico metodológico de tres áreas relacionadas entre sí, el de la valoración, el de la historicidad y el de la praxis: y otro planteamiento más lo

constituye la necesidad de una teoría literaria empírica con una base de datos para llevar a cabo una valoración científica intersubjetiva.

Es decir, el debate sobre los fundamentos teóricos de la estética de la recepción sigue abierto y proliferan las voces que colocan la aplicación en primer plano. En otras palabras, sigue vigente la pregunta acerca de en qué medida estas teorías pueden aplicarse a la crítica literaria.

Esta imprecisión ha involucrado una especie de visión escéptica con respecto a la aplicabilidad de la Estética de la Recepción en los fundamentos literarios, pero ante el reduccionismo positivista de la postmodernidad ha hallado nueva forma de expandirse sujeta a la hermenéutica como método de comprensión y aplicación. Y es que el espectro de la Teoría de la Recepción es muy amplio, pues toma en cuenta un conjunto de aspectos, tales como su preocupación por una nueva forma de entender la historia, la observación acerca de la presencia positivista, la crítica severa al estudio inmanente del texto, entre otros, pero el debate científico sobre la función del lector, constituye el aspecto central de esta teoría, y de acuerdo con Jauss, ha cobrado tal relevancia que se está ante un nuevo paradigma dentro de la historia de la literatura.

La hermenéutica asiste, por su parte, a toda labor interpretativa y comprensiva donde se requiera partir de una aproximación válida en una certidumbre contextual, aunque ello suponga arriesgarse a invalidar el objeto de estudio por su composición social, que lo complejiza. Habermas (1992) le asigna el atributo de investigar la competencia interpretativa de hablantes adultos bajo el punto de vista de cómo un sujeto capaz de lenguaje y de acción puede hacerse entender en un entorno extraño, repleto de manifestaciones que le resultan ininteligibles.

Por tanto, la hermenéutica se ocupa de la interpretación como labor de excepción, que solo es necesaria cuando fragmentos relevantes del mundo de la vida se vuelven problemáticos, cuando las certezas del propio trasfondo cultural se vienen abajo y los medios normales de entendimiento fracasan. El

caso paradigmático para la hermenéutica es la interpretación de un texto recibido.

El intérprete parece entender al principio las frases del autor, pero cuando se interna en la lectura hace la inquietante experiencia de que no entiende el texto lo suficientemente bien como para ser capaz de responder al autor en el supuesto de que éste le hiciera algunas preguntas. (...) El intérprete toma esto como indicio de que erróneamente había situado el texto en un contexto *distinto* y que había partido de preguntas distintas a las del autor (pp. 183-184).

La tarea de la interpretación, prosigue Habermas, puede entonces delimitarse en los siguientes términos: el intérprete (lector) aprende a distinguir su propia comprensión contextual, que al principio creía compartir con el autor, pero que en realidad se había limitado a suponérsela a éste, de la comprensión contextual del autor. La tarea consiste en alumbrar las definiciones de la situación que el texto recibido presupone, a partir del mundo de la vida del autor y de sus destinatarios.

Un mundo de la vida constituye, el horizonte de procesos de entendimiento (*¿de expectativas?*-acota quien esto escribe-) para Habermas (1992), con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno. Esto puede alinearse – nuevamente acotación propia- con lo propuesto por Jauss e Iser y basado en el modelo gadameriano.

De forma efectiva, prosigue Habermas (ob. cit.), el intérprete (lector) entiende, pues, el significado de un texto en la medida en que intelige por qué el autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos), o a manifestar determinadas vivencias (como veraces). El intérprete (lector) tiene que hacerse cargo del contexto que hubieron de presuponer el autor y sus contemporáneos como saber común, para que en su tiempo no surgieran las dificultades que hoy el texto depara a éste y para que los

contemporáneos pudieran encontrar otras que hoy a su vez parecerían triviales. Habermas (ob. cit.) acota:

Toda interpretación lograda se ve acompañada de la expectativa de que el autor y sus destinatarios, si pudieran superar la distancia en el tiempo mediante un proceso de formación complementario de nuestro proceso de interpretación, podrían compartir la comprensión que tenemos de su texto. En tal proceso de comprensión, contrafácticamente superador del tiempo, el autor tendría que liberarse de su propio horizonte contemporáneo, del mismo modo que nosotros ampliamos nuestro propio horizonte cuando como intérpretes nos introducimos en su época. Gadamer utiliza para ello la imagen de horizontes que se funden unos con otros (pp. 184-185).

Habermas deja planteada así su conformidad del uso de la hermenéutica filosófica como método racional comprensivo a la teoría de la acción, posibilitada porque esta metodología sostiene con toda razón la existencia de una conexión interna entre cuestiones de significado y cuestiones de validez. Afirma Habermas finalmente, que entender una manifestación simbólica significa saber bajo qué condiciones podría aceptarse su pretensión de validez. Pero entender una manifestación simbólica no significa asentir a su pretensión de validez sin tener en cuenta el contexto. Más aún:

Esta identificación de comprensión y acuerdo ha favorecido, cuando menos, la orientación tradicionalista que la hermenéutica de Gadamer adopta: «El estar de acuerdo no es en modo alguno condición necesaria para una actitud dialógica frente a aquello que se quiere entender. También puede uno comportarse dialógicamente frente a un sentido expresado, cuya pretensión se entiende y que, sin embargo, a la postre acaba rechazándose... Entenderse a uno mismo como destinatario de una pretensión no significa tener que aceptar la pretensión, aunque sí tomarla en serio (p. 189).

Es decir, el contexto para el intérprete es a su vez, símbolo conocido y por conocer, lo que ameritaría una racionalización de todo lo que éste conoce como realidad y lo que pretende establecer como certeza ante lo desconocido. Tal incertidumbre lo porta el texto, desde su propia temporalidad contextual y lo inserta en la realidad del intérprete (lector).

En virtud de lo anterior, Umberto Eco plasma sus inquietudes en la misma dirección, pues también hace conciencia de las limitaciones de los métodos semióticos estructuralistas como vías exclusivas para comprender e interpretar un texto, cuya principal preocupación había sido el estudio inmanente de la obra, y en *Obra abierta* (1992) aparecida en Italia en 1962 y traducida al francés en 1965, plantea las premisas que más tarde desarrollaría en *Lector in fabula* (1999). Tanto en los planteamientos de Eco como en los de la Teoría de la Recepción y Teoría de la acción comunicativa, resulta de crucial importancia la participación del lector, destinatario, receptor u observador.

A partir de la pregunta original de Umberto Eco planteada en *Obra abierta* (1992): “¿cómo una obra de arte podía postular por un lado, una libre intervención interpretativa, y por otro, exhibir unas características estructurales que estimulaban y regulaban el orden de sus interpretaciones?”; el autor deduce que ese tipo de estudio corresponde a la pragmática del texto. El autor puntualiza en lo que él llama la actividad cooperativa, en virtud de la cual el lector extrae los elementos del texto (el texto presupone, promete, entrafia, e implica lógicamente), llena espacios vacíos, conecta lo que aparece con el tejido de la intertextualidad, de donde este ha surgido; esto, como mostró Roland Barthes, produce no solo el placer sino el goce estético (Eco, 1992, p.19).

La preocupación central de Eco (ob. cit.) radica en cómo determinar qué aspecto del texto estimula y al mismo tiempo regula la libertad interpretativa. Es decir, a pesar de conocer conceptos semánticos y de la fenomenología no encontraba los instrumentos adecuados para el análisis teórico de una

estrategia textual, sin embargo los descubre después en el formalismo ruso, la lingüística estructural, las propuestas semióticas de Jakobson, Barthes y otros, a pesar de que para estas teorías el texto debía estudiarse en su propia estructura.

Eco (1992) postula que la cooperación del lector no significa contaminar el análisis estructural con elementos extratextuales; por esa razón sus estudios no se volcaron hacia la naturaleza de los textos ni hacia el proceso de interpretación, sino hacia la naturaleza de las convenciones semióticas, o sea, hacia la estructura de los códigos y hacia la estructura de los procesos comunicativos (p. 27).

Es evidente que mientras Eco se apoya en teorías provenientes de la semiótica para el estudio de la obra como parte de su concepción, la Estética de la Recepción no ha logrado sistematizar sus propios procedimientos de análisis. No obstante, algunos de sus exponentes (*Iserdixit*) aseguran que no se oponen a la utilización de procedimientos prestados de otros enfoques, ya que carecen de una propuesta metodológica de análisis textual y por el aporte de estas otras vías, sus postulados se encauzan hacia un mejor entendimiento del texto literario. Algunos estudiosos observan en esto una limitación en cuanto a la dificultad para aplicarse a la crítica literaria. Sin embargo, esta posible hibridación acerca y promueve a una forma más o menos concreta en el estudio analítico del texto literario.

De este modo, Eco (1992) aclara que jamás ha dejado de lado el asunto de las interpretaciones, pues se ha dedicado al estudio de los códigos, subcódigos, diferencias entre los códigos de emisión y de recepción. Sin duda todo esto atañe a la semiótica a la cual se ha dedicado, sin embargo en *Lectorin fabula* (1999), logra incorporar elementos de dicha ciencia, sin dejar de lado la dirección encaminada hacia la interpretación literaria. A diferencia de otros de sus libros, éste lo dedica a los textos escritos y narrativos.

Para esto, Eco (ob. cit.) retoma la teoría de Charles Peirce para completar sus aportaciones respecto a la *cooperación textual*, fundamentalmente con

relación a la semiosis ilimitada y el lugar central que asigna al concepto de interpretante. Este último se refiere a los procesos de interpretación y significación producidos por un signo con todos los desarrollos y expansiones posibles. Al respecto, Eco (ob. cit.) se plantea como operar con la semiosis ilimitada en la que cada representación remite a una representación ulterior para recorrer todos sus trayectos y enlaces.

Una vez que se recibe una secuencia de signos se altera el modo de actuar en el mundo, ya sea en forma transitoria o permanente, siendo esto el interpretante final y el que detiene la semiosis ilimitada; de esta manera se encuentra el eslabón que faltaba entre la semiosis y la realidad. El interpretante final no muere en sentido cronológico, esta muerte es constante, pues muere y vuelve a renacer en distintos momentos. Desde este punto de vista, la semiosis se cierra permanentemente y a la vez nunca se cierra (Eco, pp. 41 y sig.).

Eco (ob. cit.) explora más a fondo el concepto semiosis ilimitada y en su texto *Interpretación y sobreinterpretación* aborda la naturaleza del sentido, las posibilidades y los límites de la interpretación y analiza los modos de limitar la gama de interpretaciones admisibles; a partir de aquí identifica ciertas lecturas como *sobreinterpretación*, es decir califica al término como las interpretaciones arbitrarias a las que se deben poner límites, uno de ellos puede ser el contexto en el que ocurre el fenómeno que se interpreta (Eco, 1999, p.17).

Con lo expuesto en párrafos anteriores aparece la interpretación, junto con otras concepciones de la pragmática que no privilegian la estructura semántica del enunciado sino las circunstancias de la enunciación, su contexto, las presuposiciones que realiza el intérprete y el trabajo de inferencia del texto. Y junto a éstos existen otros criterios interpretativos como semejanza, analogía, contigüidad, pues desde cierto punto de vista, cualquier cosa tiene este tipo de relaciones con las demás.

Finalmente, Larrosa (1996) completa la visión de la lectura, no tanto como la interpretación sobre el texto literario sino desde el punto de vista de la experiencia y, concretamente, de la experiencia de formación. El autor concibe el concepto de experiencia de formación como la transformación de la subjetividad a través de la internalización de lo leído; de lo que el lector “era” antes de leer hasta lo que resulta “ser” luego de la lectura.

En efecto, pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que el lector es. A decir de Larrosa (1996):

Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión de aquello que somos. (...) no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio de adquirir conocimientos, porque si leemos solo para eso, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, pero nosotros somos los mismos que antes. Nada nos ha modificado. Porque ampliar lo cognitivo no es transformador solo modificador. Es solo a través de la lectura sensible, sentida y reflexiva, la que deja una huella en el lector. De ahí que el sujeto de la experiencia (lector), no sea en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia., sino un sujeto paciente, pasional (...) La experiencia no se hace, se padece (p. 73).

Lo dicho por Larrosa (ob. cit.) puede explicarse con el siguiente ejemplo: un lector que, tras leer un libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia. Ha comprendido el texto, eso sí, domina todas las estrategias de comprensión que los lectores tiene que dominar. Seguramente es capaz de responder a todas las preguntas que se le haga sobre el texto. Pero hay un único sentido en que ese lector sigue siendo analfabeto: es en el de la experiencia. Ese lector es un analfabeto que no pone en juego a sí mismo en lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. Es también un lector que sale al encuentro del

texto, pero en forma unidireccional (texto-lector), caminos sin dirección posible, sin transformación en quien lee. En su lectura no hay subjetividad, ni reflexión, ni mucho menos transformación.

Es así que, para Larrosa (ob. cit.), comprender lo leído no pasa por entender el texto, decodificarlo en su código y parafrasear sus pasajes. Esa es la lectura alfabetizada, pero despojada de su esencialidad transformadora, porque es incapaz de otra lectura que no sea la de la comprensión. Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abierto, por tanto a no reconocerse en el espejo aludido en el ejemplo.

Queda establecido que la lectura es una experiencia, más allá de la comprensión literal y cotidiana; es una experiencia de lenguaje, de pensamiento y de sensibilidad que coadyuva a la transformación del propio lenguaje, pensamiento y sensibilidad del lector. Esa transformación es percibida, no por lo que diga el autor, enuncie el texto o refiera el discurso narrativo, sino lo que contribuya a pensar, decir, enunciar, referir y contar el lector a partir de la lectura experiencial en sí mismo de todo lo leído.

La comprensión de la lectura, acota Larrosa (ob. cit.), no debe buscar otra cosa sino la transformación del lector: “Y ésta pasa por la subjetivación de lo objetivo del texto, aunque precisa de lo último para llegar a lo primero” (Larrosa: p.78).

CAPÍTULO V

VÓRTICE TEORÉTICO

Aplicación del Arco Hermenéutico Teórico-Dialéctico

Una vez realizadas las aproximaciones a cada momento problemático (1; texto literario y estudiante-lector, 2; lectura y contexto educativo y 3: comprensión e interpretación de la lectura) y desarrollando un análisis comparativo y dialéctico de cada teoría, aporte y propuesta investigada y exhaustivamente expuesta en el capítulo anterior, es procedente la conformación del constructo teórico a través de la triangulación de sus postulados para establecer el objetivo general de la presente investigación que no es otra que la aportar una hermenéutica del lector en espacios educativos a partir de la recepción del texto literario. (Ver Gráfico 3)

Es en esta fase de aplicación del método gadameriano (Círculo Hermenéutico) en su nivel de análisis socio-cultural (la lectura es una práctica social de hecho); es cuando se percibe al objeto de estudio sumergido en el ámbito contextual que entorna al ser - texto y con base a las exploraciones de las condiciones socioculturales donde se produjo el relato o la obra y armando categóricamente una plataforma que reúne dinámicas de pensamiento, marcos de organización sociocultural y la codificación de la realidad cultural comprendida e interpretada por el estudiante-lector, se puede realizar una reflexión que totaliza la interpretación del problema de investigación.



Gráfico 3. Vórtice teórico. Fuente: Oria (2017).

Aplicación del Arco Hermenéutico-Dialéctico a las Aproximaciones Interpretativas del Problema de Investigación.

Para esto se partirá de las condiciones problematizadoras del fenómeno de estudio desde las cuales se trazarán y ajustarán los encuentros teóricos propuestos, delimitados por el arco hermenéutico para cada momento problematizante, conformando finalmente el constructo denominado “Vórtice teórico” por su carácter aglutinante y dinamizador concéntrico, ya que el fenómeno de estudio no es estático en sí mismo, incorporando elementos modificables y trasladables entre ellos: por lo que el proceso hermenéutico aplicado contempla la convergencia de los mismos en la lectura como hecho único, social e histórico con sentido colectivo, contextual y cultural (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Situación problematizadora y vertientes teóricas resultantes para cada condición.

1era condición	2da. condición	3era condición
Texto literario y lector	Lectura y contexto educativo	Comprensión y recepción del texto literario
<u>Aproximación teórica:</u> - Lector implícito y lector real. (Estética de la Recepción) - Enunciados interdiscursivos. (Foucault) - Correlatos oracionales consecutivos. (Estética de la Recepción)	<u>Aproximación teórica:</u> - Lectura transaccional. - Determinación cultural del texto (Capital Cultural). - Horizonte de Expectativas (Estética de la Recepción).	<u>Aproximación teórica:</u> - Hermenéutica. (Gadamer/ Habermas) - Estética de la Recepción. (Jauss/ Iser) - Semiótica (Pierce /Eco)

Fuente: Oria (2017)

A partir del hecho lector en contextos educativos, es decir, en encuentros convencionales de educación formal, el estudiante-lector llega a estos con ideas propias y juicios preconcebidos al momento mismo de cada lectura. Es decir, el estudiante-lector no puede concebirse como un ser ajeno a toda sustancia cognitiva y comprensiva del texto. Todo lector que inicia la lectura de un texto posee un sistema previo de ideas con respecto a la lectura como práctica general y, también, sustenta una proyección ideográfica del texto

específico, dado su experiencia anterior (escasa, media o alta) a cualquier texto similar.

Esta doble vertiente (lectura/estudiante-lector) va a establecer una dimensión de interacción entre el texto y el estudiante-lector, mediado por dichas previsiones que puede plantear el autor en el ejercicio de su creación. Sin embargo, un estudiante-lector puede alinearse desde sus propias perspectivas que en su interior existen con la imagen concreta de lector que el texto proyecta a través de su textualidad. La identificación y sobreposición de este lector sobre el estudiante-lector, corresponden a la noción del *lector implícito* planteado por Iser (1996) implicando la materialización del sujeto discerniente-cognitivo del *lector real* (estudiante-lector).

Dicha correspondencia establece un acto comunicativo que, a partir de varios niveles desde el texto y hacia el lector, enuncian contenidos sobre la base de elementos inicialmente gramáticos (sintaxis), pero que llegan a estamentos sígnicos y simbólicos (semánticos). Es decir, no basta conocer el código textual para leer un texto, sino que además de esto, se deben conocer los protocolos o convencionalismo sociales o culturales que encierra un significado en un contexto determinado.

Esto no serviría de mucho si no se contempla el sentido histórico actual o previo de un estudiante-lector ante un texto, mucho más cuando la función del lenguaje de dicho texto está centrada en lo estético, es decir se privilegia lo connotativo sobre lo referencial-denotativo de la comunicación convencional.

Este sentido amplio de fundamentos inmanentes al estudiante-lector, lo preconfigurandeterminísticamente como ser colectivo, es decir, como sujeto inmerso en un contexto social en tiempo y espacio, ajeno al texto literario, pero posibilitado de acceder a éste por la impronta histórica de su propio devenir como sujeto cultural. Eco (1999) acierta al exponer que es innecesario que un estudiante-lector deba conocer todo el pasado histórico

que lo antecede para comprender un texto literario, además, porque es imposible hacerlo en forma *ex profesa*.

Todo estudiante-lector posee, aún en forma incipiente o poco desarrollada, la intuición de la temporalidad histórica, aunque esto dependerá en mucho de las referencias culturales o de la indagación previa que haya tenido, no solo en los niveles escolares previos, sino en el bagaje familiar impartido desde sus primeros años. La escuela no es el lugar exclusivo para la formación de la identidad cultural. Ya mucho antes que el individuo (niño-niña) llegue a la escolaridad, éste posee elementos culturizados proyectados en su lenguaje, en su vestimenta y en su modelaje de comportamiento social.

Es en este modelado convivencial, cuando el contexto social y cultural se incorpora dentro del mecanismo de comprensión y significación de la lectura literaria por parte del estudiante-lector, nominalizándolo en un canon específico determinado por una sociedad cultural que lo procura mantener vigente como validación de su propia identidad social colectiva. El capital cultural no implica la exclusión de autores y obras ajenas o periféricas al canon aceptado, pero el estudiante-lector podrá acercarse a dichos textos en forma prejuiciosa, aunque puede darse, no en pocas veces, la identificación en ellos de lectores con perspectivas internas acopladas a sus enunciados o temas.

Sin embargo, todo texto literario asumido como discurso diferente en su forma (novela, cuento, poesía) y disperso en el tiempo (épica griega, tragedia, cantos de gestas, novela moderna, neoclasicismo, romanticismo, realismo, modernismo, vanguardismo, entre muchos otros), constituye un conjunto similar desde sus unidades de enunciados constitutivos. Esto es evidente pues, pese a sus diferencias en conceptos, elecciones temáticas, recursos estéticos, discursivos y estilísticos; poseen una regularidad dadas una correlación funcional de elementos lingüísticos internos que son algunos reconocidos y comprendidos por el estudiante-lector y otros no, pero que

dadas las inferencias, comparaciones y analogías con textos literarios ya conocidos por el estudiante-lector, puede completarse y comprenderse.

Se puede apreciar que el texto literario no puede poseer una sencilla y estática concreción del hecho lector con un estudiante-lector. De por sí el texto literario dada su polisemia además de las posibilidades de resemantizaciones por contextos y tiempos históricos diferentes, cambiantemente complejos, es un texto inacabable e infinitamente diverso, ya que reinicia permanentemente su circuito comunicativo dependiendo de elementos tan únicos y singulares como: el lector, su impronta experiencial previa, su contexto social individual y colectivo, además de su cultura; lo que implica una activación particular del mecanismo de comprensión, valoración y significación del texto literario por parte del estudiante-lector.

Es de hacer notar que el lector escoge una determinada postura ante el texto, en virtud de lo cual se activarán algunos estados internos y se subordinarán otros, asumiendo al texto como un objeto potencial que es actualizado durante el acto de la lectura y como un sistema abierto expuesto a la comprensión e individual, susceptible de rehacerse continuamente. Estas posibilidades son las que la escuela y el didactismo lector en aula han pretendido desestimar e ignorar hasta el punto de acudir a textos asépticos en lo literario, privilegiando a la lectura normativa y prescriptiva gramatical, profusa en funciones del lenguaje exclusivamente referenciales.

Las reglas de formación discursiva o textual son condiciones de existencia, pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición que pueden ser descritas no solo por el receptor (lector), sino por las instituciones (nociones) que están presentes en forma interna al discurso o texto mismo. Es decir, para un texto literario del Romanticismo, en el cual priva la visión subjetiva del autor, la evasión ostensible de la realidad de éste y una preconización subjetiva de esa otra realidad enunciada; valores como la libertad política, la igualdad ciudadana, el albedrío como imperio de sentimientos y pensamientos están implícitos en las palabras

usadas y hasta omitidas en tales textos y discursos. Es la historicidad aludida e imposible de eludirla, aunque para el propio lector esté vedado en sus primeros intentos en comprenderla. El texto en sus enunciados no solo es lo escrito, sino también lo omitido al margen del dominio del discurso o texto. (Ver gráfico 4)

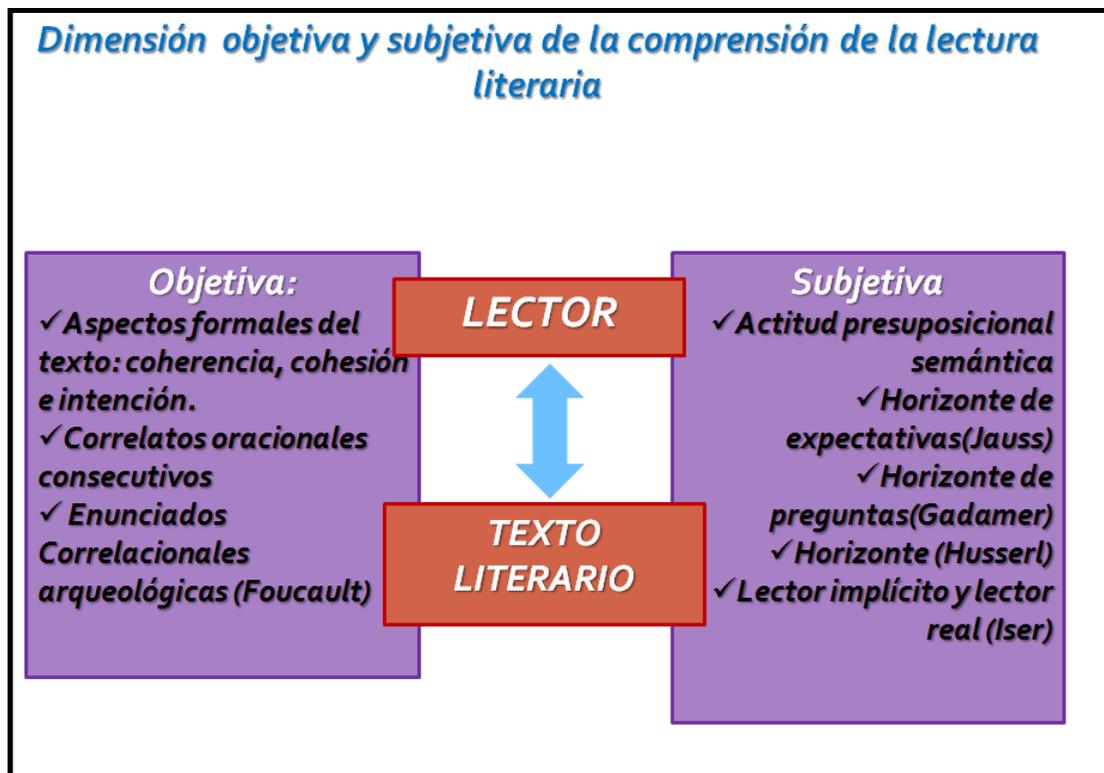


Gráfico 4. Dimensiones de la comprensión de la lectura. Diálogo teórico. Fuente: Oria (2017).

En contraposición con la pragmática textual que la escuela considera lo más importante del texto literario por aquello de reconocer por encima de todo el género de la obra y sus características distintivas, la práctica hermenéutica sobre el texto literario explora el modo según el cual las oraciones consecutivas del texto actúan entre sí enlazándose de diferentes formas para establecer unidades más complejas cargadas de significados que revelan una estructura muy diversa y que originan unidades de textos

literarios con intenciones diferentes, dependiendo de sus partes conformantes: novela, cuento, poesía, ensayo, crítica, entre otros textos.

La polisemia que posibilita la hermenéutica y la descubre en otro sentido, concierne a la frase y a los campos semánticos que la hace actuar: un solo conjunto de palabras puede dar a lugar a varios sentidos y a varias construcciones posibles; puede, pues, haber en él, entrelazados o alternando, significados diversos, pero sobre todo un eje enunciativo que se mantiene idéntico. Es, a decir de Foucault (2006), la certeza de que todo texto literario es mucho más que operaciones expresivas por la cual un individuo la crea (autor) y la materializa en ideas, deseos, historias e imagen: es un conjunto de reglas anónimas, históricas siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada (contexto del autor), y para un área social y lingüística determinada, por lo cual es inferida, comprendida y racionalizada por un receptor (estudiante-lector).

En concordancia con Habermas (1992), toda interpretación lograda se ve acompañada de la expectativa de que el autor y el lector, si pudieran superar la distancia en el tiempo mediante un proceso de formación complementario al proceso de interpretación, podrían compartir la comprensión del mismo texto. Para tal proceso de comprensión, el autor tendría que liberarse de su propio horizonte contemporáneo (horizonte temporal), del mismo modo que el lector ampliaría su propio horizonte histórico (contextual), cuando como intérprete se introduce en su época. Es lo que Gadamer (1996) utiliza para explicar la historicidad del lenguaje que valida el discurso y se funde con el ser-social, determinándolo (ver Gráfico 4).

Pero Gadamer (ob. cit.), a juicio de Habermas, da a su modelo de comprensión basado en la interpretación de textos literarios, un curioso giro unilateral. Éste estriba en la presunción de la racionalidad entre autor y lector, en el que ambos poseen una misma importancia a partir de la interpretación y comprensión. Es decir, el lector intérprete no siempre se encuentra en una posición de inferioridad ya que, en tiempos actuales

tendría incluso que reconstruir los procesos de aprendizaje que lo separa del horizonte contemporáneo del autor, y que podrían explicar en qué radican los aspectos esenciales en que el pensamiento del autor se distingue y singulariza. El discurso del autor comprendido ahora, puede vigorizarse o adormecerse, según el apego del lector a abordarlo en los prolegómenos racionales de su propio tiempo y no de los del intérprete moderno, es decir su horizonte histórico (contextual).

La contribución metodológica de la hermenéutica filosófica, apreciada por Habermas (ob. cit.) puede ser resumida en los siguientes aspectos:

- a) El intérprete (lector-estudiante) no puede esclarecer el significado de una manifestación simbólica sino como participante virtual en el proceso de entendimiento de los directamente implicados (texto y autor); b) esta actitud realizativa le vincula a la precomprensión que caracteriza a la situación hermenéutica de la que parte; c) pero la validez de su interpretación (estudiante-lector) no tiene por qué verse menguada por esa vinculación; d) ya que puede servirse de la estructura racional interna de la acción orientada al entendimiento y hacer un uso reflexivo de la competencia de juicio que caracteriza a un participante en la comunicación (texto literario/estudiante-lector) que sea capaz de responder de sus actos interpretativos, para; e) poner sistemáticamente en relación, el mundo de la vida del autor y de sus contemporáneos con su propio mundo de la vida (el del lector): f) y reconstruir el significado del intérprete (estudiante-lector) como contenido objetivo de una emisión o manifestación (enunciado o texto), susceptible de crítica que es sometida a un enjuiciamiento (comprensión/crítica/valoración) por lo menos implícito (p. 188).

El texto literario presupone para el lector o intérprete la comprensión a priori de las manifestaciones simbólicas expuestas y enunciadas en éste y cuándo son aceptadas o rechazadas las pretensiones de validez que esas manifestaciones portan, mediante la formación de un consenso receptivo (lector contextual) y cuándo quedan rotas por falta de consenso las conexiones discursivas con el receptor o intérprete (lector). El intérprete no puede llegar a entender, pues, el contenido semántico de una emisión o

manifestación discursiva (texto literario) con independencia de los contextos originales en que los implicados (autor-texto) reaccionan frente a la emisión o manifestación (texto) en cuestión con un sí o con un no o suspendiendo el juicio.

Es por esto que Gadamer, le asignó a la hermenéutica la impronta de posibilitar una mentalidad de acuerdo con la cual no se puede pretender nada absoluto. Hay un cierto sentido de la relatividad en todo acto comprensivo, de lo dado en contexto, como el hombre en una tradición, de la que no puede pretenderse exento, incluso para innovar o hasta para liberarse. Por eso la hermenéutica solo puede tener una ontología relativa: la de la analogía que se aleja de los determinismos absolutos y extremos: de la univocidad (único significado) y de la equivocidad (múltiples significados). Es en este punto medio en que el texto literario como dispositivo simbólico cultural, social e histórico, es activado por el estudiante-lector desde su contexto racional y real, aunque en continua expansión y resemantización (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Contribución metodológica de la hermenéutica filosófica en la comprensión textual.

Aportes de la hermenéutica pura a la comprensión de textos
Sintagma autor-texto-lector-contexto
a. Involucramiento del intérprete (lector)
b. Aproximación inicial a la comprensión (precomprensión y resemantización)
c. Desestimación del sesgo interpretativo (polisemia)
d. Uso de la conciencia histórica individual en la acción comunicativa (texto-lector)
e. Implicación correspondiente intercontextual autor-lector
f. Deconstrucción y reconstrucción de la estructura textual literal sobre la estructura textual signica y simbólica.

Fuente: Habermas (1992)

Este universo particular con partes integrantes articuladas de distintas formas en una obra literaria, es de lo que el estudiante-lector se vale y recurre para acceder a las posibilidades de la comprensión del texto y corresponderlo con sus expectativas intrínsecas al momento de leerlo. Estos puntos significantes dentro del texto son los denominados correlatos oracionales consecutivos lo que influirá en el desplazamiento de las perspectivas del estudiante-lector durante la lectura, permitiendo que se pueda establecer una transposición situacional-contextual de lo narrado en el texto literario con la experiencia vivencial del receptor. Los correlatos no aparecen de modo muy rígido y las expectativas que invocan se invaden unas a otras, de manera que se modifican a medida que avanza la lectura.

Cada correlato oracional abre un horizonte que puede ser modificado por oraciones sucesivas y mientras estas expectativas despierten el interés por lo que vendrá, las modificaciones siguientes tendrán un efecto retrospectivo en lo leído, pues lo leído se sumerge en la memoria y adquiere perspectiva; al evocar otra vez la memoria, nunca se recupera su forma original, ya que lo contrario equivaldría a asumir que memoria y percepción son idénticas lo que manifiestamente es inexacto por ser funciones cognitivas diferentes.

La lectura y comprensión de textos literarios se sitúa en un nivel superior más ambicioso que solo el abordaje del dominio lingüístico y temático del texto en sí. Los fenómenos de expresión, de reflejos y de simbolización son solo dispositivos de contextualización más allá que la lectura global del texto en busca de analogías formales o de traslaciones de sentido; en cuanto a las relaciones causales, no pueden ser asignadas sino al nivel del contexto de la situación, además de su efecto sobre el estudiante-lector. El campo de relaciones comprensivas que caracteriza una formación discursiva (texto) es el lugar desde el cual las simbolizaciones y los efectos estéticos de la lectura pueden ser percibidos, situados o determinados.

Se trata pues del reconocimiento por parte del estudiante-lector de núcleos de significación (pregnancia) en el texto llamados correlatos oracionales consecutivos que no son solo unidades lingüísticas (sintáctico, semántico y pragmático), sino sociales-culturales (históricos) insertas y dispersas en estructuras enunciativas contiguas a otros discursos o textos de diferentes dominios, disciplinas y ciencias, lo que desplazaría la comprensión de aquellos enunciados al texto o discurso abordado en un tiempo y espacio, a través de la lectura, otorgándole el significado necesario para acoplarlo a su contexto, actualizando a su vez su propio discurso vital.

Si este receptor (estudiante-lector) a la larga, estructuraría un enunciado que rebasara su propia temporalidad histórica por medio de un texto, haría acopio de similares enunciados imbricados en su discurso interdisciplinario de amplio dominio epistemológico, valiéndose de correlatos oracionales determinados por su propia vivencia y racionalidad. Es decir, desde siempre hubo, hay y existirá un mismo discurso (texto). Lo que cambia es el arreglo y disposición de sus elementos internos.

Pero, ¿qué tan importante es el contexto para la comprensión del texto o discurso textual literario? Eco y Gadamer lo sitúan como el elemento insoslayable que va a determinar la valoración en la recepción del texto y le asigna carácter sígnico, más allá de la taxonomía del mismo dentro de la crítica literaria. La predilección de un autor, texto o género por un lector, son operaciones que no comportan o remiten a igualdades conscientes o lógicas. Son identificaciones que subyacen en el mecanismo de proyección y conexión entre el lector implícito y lector real. Además de corresponder y reconocer entre el autor (texto) y el lector, discursos análogos o similares desde correlatos oracionales consecutivos o enunciados íntegros (arqueológicos, diría Foucault).

Aunado a esto, para la contextualización del texto (y por ende su comprensión) por parte del lector (estudiante-lector) interviene el concepto de "distancia estética" propuesto por Jauss, entendiendo por él, la distancia que

media entre el horizonte de expectativas dado (horizonte del autor) y el horizonte de expectativas del público (horizonte histórico contextual del lector), distancia que se pone de manifiesto en la recepción de la obra. Este concepto de “distancia estética” permite determinar el carácter artístico de un texto literario por medio de la forma y el grado de su efecto por un público determinado (lector). De este concepto y del cambio de horizonte que impone el rechazar el horizonte específico, se deduce el carácter artístico o valor estético del texto. Si la distancia estética aumenta, como sucede con respecto a la innovación o ruptura con el horizonte histórico contextual, aumentará su valor estético.

Para tal proceso de comprensión, el autor tendría que liberarse de su propio horizonte contemporáneo (horizonte temporal), del mismo modo que el lector ampliaría su propio horizonte histórico (contextual), cuando como intérprete se introduce en su época.

La reconstrucción del "horizonte de expectativas", conforme al cual se creó y se leyó una obra, ofrece la posibilidad de hacer preguntas a las que el texto dio respuesta en su tiempo, sin que esto signifique que el lector actual haya de dar necesariamente la misma respuesta. Así pues, a diferencia del formalismo ruso que concibe la evolución literaria como un proceso interno de sucesión de formas, la Estética de la Recepción e inclusive la Semiótica, asumen que la evolución literaria se halla determinada por la *recepción activa* o la *semiosis* que exige la producción o significación de un nuevo texto sobre el texto leído. Pero hay otra diferencia importante, a saber: que mientras para la crítica literaria estructuralista y formalista, con la comprensión de textos literarios se da solución a problemas formales, para estas disciplinas se trata de resolver no solo problemas formales, sino también ideológicos, estéticos y morales.

Además, la literatura cumple una función social cuando su recepción por el lector se integra no solo en el horizonte de expectativas que le es propio como lector, o sea el literario, sino cuando su experiencia literaria se integra

en el horizonte de expectativas y significado contextual de su actividad práctica cotidiana o praxis vital y racional.

Esta integración es lo que Bourdieu (1998) conceptualiza como el *habitus* formado por un sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura, y solo a éstos. La comprensión de un texto literario por un lector no queda en la racionalización del texto y del discurso o enunciado del autor en el receptor. Este sustrato cognitivo adquirido y reconocido va a integrarse al *habitus* colectivo contextualizado y que tiene un carácter multidimensional: es a la vez *eidós* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *aisthesis* (gusto, disposición estética). Esto quiere decir que el concepto engloba de modo indiferenciado tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, con lo cual se está cuestionando las distinciones filosóficas intelectualistas entre categorías lógicas y valores éticos, por un lado, y entre cuerpo e intelecto por otro. O lo que es lo mismo: se está superando las distinciones de la psicología tradicional entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal (ob. cit.: p. 135 y sig.).

Es lo que Bourdieu (1998) plantea, en el que toda práctica cultural (la lectura lo es, además de social e histórica) se incorpora mediante las estructuras sociales desde la interioridad del sujeto (lector) a la exterioridad (práctica social del sujeto), es decir la materialización contextual en instituciones sociales (escuela, Estado, historia, arte) del *habitus* sincrónico de una cultura, modificada por el precedente histórico-social de un texto literario.

Estas estructuras modificadas y actualizadas a través de la lectura generacional van a aportar un “valor”, no de cambio sino de uso cultural que se incorporaría a lo que Bourdieu (1998) denomina el “capital simbólico”. Éste consiste en ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas que parecen inherentes a la naturaleza misma del hecho social

y cultural. Tales propiedades suelen llamarse, por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, entre otros. Según Bourdieu (ob. cit.), el capital simbólico así entendido “no es más que el reconocimiento y aceptación de las propiedades estimables, loables y edificantes por lo que se aspira a poseer o designar todo hecho o persona” (p. 137). En efecto, lejos de ser naturales o inherentes a la persona misma, tales propiedades sólo pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Es decir, son formas de crédito otorgados a unos agentes sociales y culturales por otros agentes similares. Para desarrollar el capital simbólico de toda sociedad, solo se hace por dos vías: la educación formal y la lectura autorregulada. La segunda debe ser promovida y extendida dentro y fuera de la primera.

Es decir, la lectura crítica y reflexiva más allá que la lingüísticamente normativa, comunicativa y memorística, es el *habitus* que integrará y acrecentará el capital simbólico de una sociedad, a través de los agentes sociales instituidos como el *estado objetivado* bajo la forma de bienes culturales, cuadros, textos literarios, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías y de modelos de pensamiento. Bourdieu (1998) al igual que Foucault (2006), valida la importancia histórica, social y cultural de la lectura: el primero como insumo necesario para transformar y valorar la realidad y el segundo como una forma de descubrir, reconocer y actualizar discursos secularmente presentes en toda ciencia y cultura propia o ajena.

Ante este diálogo teórico, entre culturidad, textualidad, recepción y comprensión de la lectura, se deja discurrir que la Teoría de la Recepción no excluye la utilización de herramientas de otras teorías y disciplinas (sociales, pedagógicas y comunicativas) que auxilien la interpretación de un texto literario, como es el caso de la hermenéutica y la semiótica, aunque no las considera como parte fundamental de sus planteamientos, ya que su objetivo apunta más hacia el entendimiento del texto y al fenómeno de la recepción,

que al análisis de la obra. Por ello, fue propuesta de la presente investigación el acoplar y compendiar algunos de estos métodos para ir más allá de lo que cada teoría propone y limita sus planteamientos en forma particular: abordar la comprensión del texto literario y al estudiante-lector en contextos educativos.

El Ente Lector Integral: *Lector Semioléctico*

Que la lectura literaria sea solo mera decodificación intercomunicativa, entre autor y lector, mediando ente ambos el código escrito; es simplificar y reducir a lo puramente instrumentalista, el involucramiento de sujetos históricos, culturales y semióticos; es decir, susceptibles de significar y portar referencias sígnicas. Entre todos estos elementos, el texto es una especie de artilugio semiótico cuyo objetivo último es la transmisión de información sobre el mundo o, en términos más técnicos, la elaboración y almacenamiento de imágenes y modelos de la realidad.

Ante esta especie de arcón o depósito del conocimiento del mundo actual y anterior que representa el texto literario, su agente activador o indagador por excelencia, es el lector del mismo. Por tanto, su papel excede al simple receptor pasivo de la historia textual o de decodificador del mensaje portado por dispositivo textual. Es así, que por parte del lector, el texto es objeto de acciones empíricamente constatables como la producción, transmisión, recepción y procesado de una determinada información cultural e histórica en el marco de una determinada sociedad.

El lector y el texto literario, se corresponden por una secuencia de frases semánticamente coherente, y responden a una finalidad esencialmente comunicativa y ha de considerarse la plasmación de una cualidad diferencial constitutiva: la textualidad. El resorte del texto literario es siempre de naturaleza significativo-comunicativa y, de ahí, la importancia de un enfoque hermenéutico, además del semiótico, el sociológico, psicológico, entre otros,

para dar cuenta de la comprensión de la lectura del mismo. La comprensión de un texto es definida como la asignación de sentido a una sarta de signos.

En efecto, la atención de la Estética de la Recepción se dirige, bien hacia la fenomenología de la lectura (Iser y las tareas del lector frente al texto), bien hacia la relación históricamente variable, el “diálogo” en términos gadamerianos, entre el texto y el lector (Jauss, 1966). En ambos casos el texto aparece como depositario de contenidos de gran densidad y destinatario principal de las actividades del receptor: en el caso de Iser (1987) “rellenando” sus inevitables vacíos informativos (a causa del esquematismo que le es constitutivo); en el de Jauss (ob. cit.) poniendo de manifiesto cómo, enfrentado a lectores de diferentes épocas, los sentidos del texto varían incluso sustancialmente.

El interés por el sentido y el lector han hecho que los centros de atención de los representantes de la Semiótica, la Teoría de la Comunicación, la Sociología Cultural, la Estética de la Recepción y de la Hermenéutica terminen por converger, al menos parcialmente como en el presente estudio, y se intercambien conceptos e instrumentos de análisis. Es el caso de Jauss con respecto a Gadamer y Habermas, y de Eco en relación con Iser.

En aras de esta convergencia teórica, el lector alcanza una dimensión ontológica plural, por abarcar en sí mismo: *ser* comunicativo por decodificador del código lingüístico, *ser* histórico por su conciencia diacrónica, *ser* social por su esencia natural, *ser* cultural por su configuración sígnica integral (desde el lenguaje, costumbres y ritos practicados) y *ser* de palabras porque todo lo que “es” y le “es correspondido”, es decir, nombrado por éste (ver Gráfico 5).

Lo que configura al lector como un *ser semiolético* por significar, nombrar, socializar, comunicar y dialogar consigo mismo y con el texto, autor, cultura, historia y lenguaje de su propio tiempo y de cualquier otro. Este aporte interdisciplinario dista mucho de ser estéril y parece haber comenzado a dar sus frutos, al menos en lo relativo a la necesidad de adaptar la doctrina

sobre la interpretación a los condicionamientos del ámbito literario. Continúa sin duda pendiente la tarea de desarrollar una hermenéutica no solo consistente sino realmente sensible a las peculiaridades del fenómeno de la literatura y, en este sentido, el papel que puede desempeñar la reflexión ejercida desde ámbitos próximos, (incluyendo la didáctica de la literatura, por ejemplo) como es la defendida en este trabajo. Al tiempo corresponde rectificar o confirmar la verdad de esta afirmación.

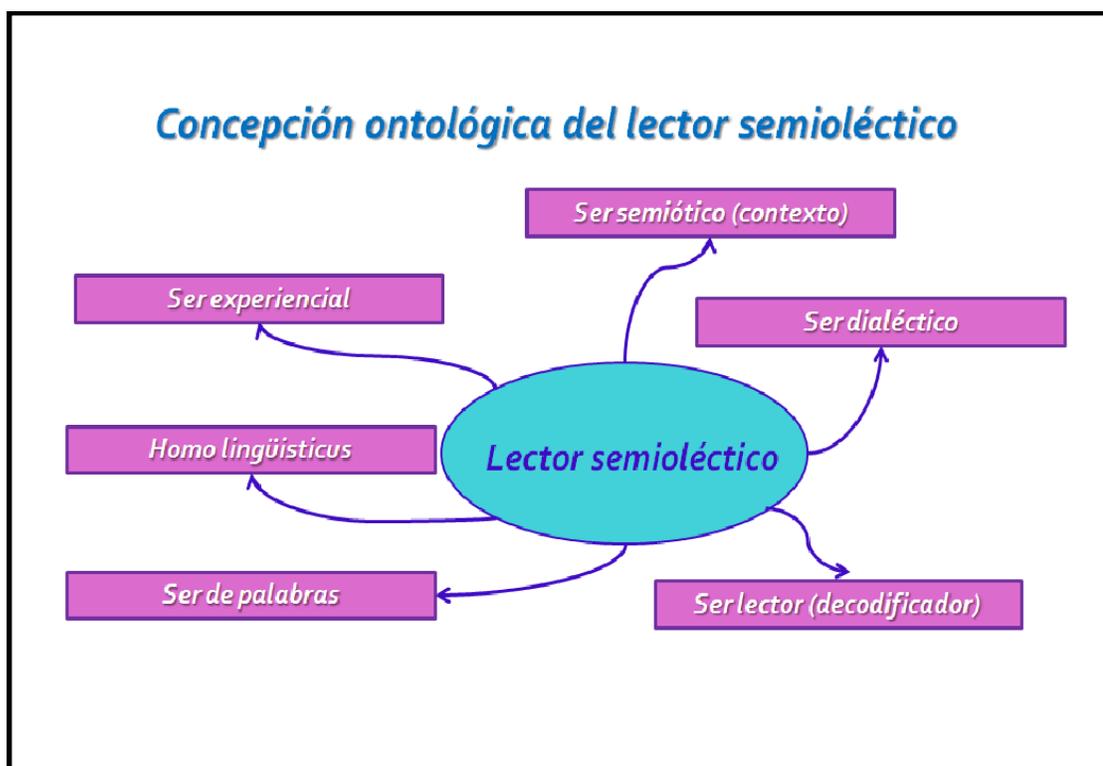


Gráfico 5. Ontología del lector semioléctico. Oria (2017)

Aun así, un aspecto importante que se excluyó en esta propuesta de conformar y organizar cada idea y basamento teórico al hecho lector y su comprensión en aula (contexto educativo), es el estudio de la estructura esencial de la obra de arte literaria, a lo que la Estética de la Recepción, la hermenéutica y la semiótica particular, sí proponen métodos diferenciados y claramente definidos. Pero muy poco aportan en forma individual al sintagma

texto-lectura-estudiante/lector, por lo que considerados en forma integral encaminarían hacia un mejor entendimiento del texto, a partir de su consideración y acercamiento del estudiante-lector en el contexto educativo.

Tal vez la asunción de relevancias, aportes y complementariedades de cada teoría mencionada con respecto a la situación problematizadora, determine una postura diferente de la escuela y del docente ante el hecho lector como actividad compleja en la que los elementos contextuales, sociales, históricos y culturales de cada estudiante-lector y del grupo como un todo, brinda una base cognitiva de comprensión y significación ante el texto literario y a partir del texto mismo, lo que consustanciaría en la lectura una complejidad de factores ajenos y mucho más profundos que la abarcada por la didáctica aplicada a niveles instrumentales del código convencional.

No podía ser de otro modo, ya que un texto literario implica un alto grado de subjetividad heredado desde tiempos anteriores a su creación a través del contexto social, histórico y cultural de su autor, elementos que entran en juego en forma multidimensional con el lector que a su vez responde a sus propias determinaciones contextuales sociales, históricas y culturales.

A pesar de esto, no se pretende dejar de lado el hecho de que esta forma de estudio lleve a despreciar los efectos que puede propiciar una obra literaria en lo que constituye su esencia, por encima de las cualidades estructurales de la misma. Es decir, las experiencias de goce, tristeza y de todo tipo de emociones que atenderían a la comprensión y significación del texto literario por parte del estudiante-lector, se complementarían con aquellos métodos estructurales que ponen en relevancia las cualidades taxonómicas de géneros literarios y que dan paso al objeto de estudio de la narratología y la crítica literaria formal.

REFLEXIONES FINALES

La historia de la literatura, como la del arte, en general ha sido durante mucho tiempo la historia de los autores y obras. Reprimía o silenciaba a su tercer componente: el lector, el oyente, el espectador. De su función histórica, raras veces se habló, y en casi ninguna ocasión se hizo una aproximación teórica completa, para tratar de aproximarse a su rol indispensable, en el presente caso, en el paradigma de la lectura y de la comprensión sobre y en el hecho lector. En efecto, la literatura y el arte solo se convierten en proceso histórico concreto cuando el lector interviene y activa sus experiencias, gustos, disfrute, emoción por influencia de la lectura, eso sí, mediando la comprensión y la significación en ella.

Muchos teóricos, pedagogos y hasta autores literarios han quedado en el didactismo de la lectura literaria y han brindado esquemas, estrategias, secuencias de actividades y módulos instruccionales para una lectura significativa en el aula. Pero se ha privilegiado la comprensión del código convencional del estudiante-lector sobre el disfrute de la obra literaria, dejando ésta para talleres de apreciación literaria o para créditos electivos curriculares, en una educación que se ufana de formar estudiantes aptos en el uso de sus competencias comunicativas.

En virtud de esta visión utilitaria de la literatura y de la importancia asumida por los sistemas educativos hacia el papel del lector solo como agente receptor en un modelo comunicativo necesario para validarlo, se ha pretendido ofrecer esta aproximación hermenéutica a la lectura de textos literarios y, sobre todo, al lector en espacios en donde han sido normalmente desestimados sus cualidades e impronta en el circuito literario, reivindicando su valía en la historicidad de la acción comunicativa y como agente dinámico

de la cultura, de su tiempo y de sus antecesores. Por lo anterior, se ha planteado una propuesta de interpretación dialéctica entre diversas teorías y pensamientos que han abordado en forma específica y aislada, unos al texto, otros al lector y muchos otros al hecho lector; pero todos ellos convocados aquí a través de una visión holística, en prosecución de subsanar y superar la fragmentación del fenómeno de estudio, que por décadas ha caracterizado a todo saber o campo disciplinar.

Lo propuesto no debe ser asumido como una provocación impenitente a respetables críticos, fenomenólogos, comunicólogos, semiólogos, filósofos o pedagogos. Todo lo contrario, sirva este modesto aporte como apología de superación a los ortodoxos enfoques estructuralistas y estudios sincrónicos comparativos que poco han profundizado en el conocimiento trascendental de aquella historicidad que es propia del arte y por ende de la literatura y caracteriza su comprensión.

La comprensión de la lectura literaria en espacios educativos, aunque diferenciada en aspectos contextuales a la lectura autorregulada y suscitada en aspectos de intensidad y extensión a ésta, no deja de entenderse y abordarse como hecho lector complejo. Y es en lo complejo, en que necesariamente se ha reflexionado aquí con miras de abarcarlo, sino en su totalidad (ya se dijo en la dificultad de tal intención, por lo que se pretendió una aproximación), sí en su integralidad ideática y teórica. El principal obstáculo ha sido precisamente la heterogeneidad de enfoques, no tanto por la diversidad de orígenes de las disciplinas o áreas de estudio desde las cuales se han propuesto dichas teorías o modelos para el estudio y comprensión de la lectura literaria, sino por asumirse entre unos y otros, la exclusiva ponderación de elementos y factores, ora objetivos ora subjetivos, que predeterminan e inciden en la comprensión de lo leído y que conllevan a la práctica de la lectura recursiva.

Aunque es inestimable la estructura superficial del discurso textual, siendo los correlatos oracionales, la coherencia y cohesión del texto, los

segmentos o nudos de pregnancia que remiten a semantizaciones enunciativas y narrativas; cierto es, también que el contexto social, histórico y cultural del lector y, por ende, del hecho lector, así como la experiencia previa, la interacción textual entre la historia y la recepción del discurso, así como los estados afectivos, emocionales, individuales o grupales (en contextos educativos hay un predominio de la lectura con fines de comprensión cooperativa y consensual), concurren igualmente en forma definitoria a la lectura e intermedia entre el autor-texto y el estudiante-lector.

No se trata de tomar parte entre una postura u otra, ni tampoco escurrir la responsabilidad de justificarse por no convalidar ambas. Mucho menos el adoptar una cómoda tibieza o equidistancia entre ambos polos. Ha quedado suficientemente expuesto en las páginas precedentes que, quien esto escribe, ha pretendido una aproximación interpretativa integradora a la situación problematizadora, pero sin menoscabar la seriedad y pertinencia de los acercamientos anteriores a la misma y de ninguna manera a los posibles posteriores de lo que aquí y ahora se puntualiza. Lo que sí es mérito y culpa asumida, es el acercamiento teórico de muchos de los autores citados, a partir de la comprensión e interpretación de sus aportes individuales, hilvanando coincidencias epistémicas o conceptuales acerca de la lectura, el lector, el texto literario y la comprensión de la lectura literaria en aula.

Se tiene la firme convicción de que, lo aquí expuesto, lejos de ser categórico y puntilloso a todo lo abordado y más aún a lo dejado de decir u omitido con respecto al tema, servirá en todo caso, como punto de partida para otras aproximaciones al mismo, ya sea para apoyarlo, extenderlo o rebatirlo, pero cumplirá, en todo caso, como plausible y modesta referencia o antecedente razonablemente científico.

Finalmente, y en esto el autor admite su tozudo proceder, se estima como valor agregado ulterior a la presente investigación, la nominalización del lector como ente *semioléctico*, por contener en sí mismo capacidad de dar significado a través de su rol de lector y en consustancia con una actitud

cognitiva dialéctica en su entorno cultural, social y su conciencia histórica. No se trata, por demás, de acuñar una novedosa denominación ecléctica, sino de incluir en ésta la integración teórica aquí expuesta, que sirva de inciso argumental en todo discurso ortodoxo y postura intolerante a la interdisciplinaria necesaria, más recientemente, en todo objeto científico que aborde a la lectura literaria.

Corresponde, entonces, a continuación, ultimar con los aportes conclusivos resultantes del diálogo de saberes interdisciplinarios y del vórtice de conocimientos que solo la hermenéutica puede aglutinar bajo su formalidad sin menoscabo de desviar la importancia del sujeto de estudio: una aproximación a la comprensión de la lectura en contextos educativos. Juzgue usted, lector, lo pertinente y conveniente, a saber:

Entorno al Texto Literario y el Lector

Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar como medio para su comprensión significativa. En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto, esto debido a dos razones. La primera no se refiere solo a los objetos lingüísticos que se han convenido en definir como textos o discursos textuales, sino también a cualquier mensaje, incluidas las oraciones y los términos aislados.

Una oración sigue siendo una expresión vacía mientras no se la pone en correlación, por referencia a determinado contexto, con su contenido establecido por convención: en este sentido, el destinatario (lector) se postula siempre como el operador (no necesariamente empírico) capaz, por decirlo así, de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración.

Sin embargo, ese tipo de lectura no es suficiente para la comprensión total de un texto (literario), en contenido e intencionalidad de quien lo escribió

(autor), no por el hecho de imposibilitar la decodificación o desciframiento (instrumental) de quien lo lee (lector), sino que deja a un lado la conciencia histórica y su entorno social y cultural, referente indispensable para la transposición texto-lector de imágenes, palabras y enunciados que la literatura requiere suscitar y evocar, como recepción estética.

Otra razón está vinculada, precisamente, a que esa comprensión e interpretación basada con el carácter infinito y polisémico del tipo de texto o discurso, en este caso literario, con la temática del entañe y de la relación entre propiedades necesarias, esenciales y accidentales. Es esta lectura, con los condicionantes aludidos de contexto histórico (autor, texto y lector) y contexto social a la que se le debe la debida atención en su prosecución, sobre todo en espacios educativos.

El contexto educativo actual debe distanciarse de las prácticas lectoras instrumentales, ajenas a fines del estudiante-lector y aséptica de la emotividad y disfrute evocador que está implícito en su estructura como dispositivo cultural dinámico. A medida que la lectura literaria pase de la función didáctica a la estética, un texto literario pudiera dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad.

Puede decirse que un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar, ya que un texto literario postula a su destinatario (lector) como condición indispensable no solo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa.

Un aspecto relevante es el enfoque con relación a la lectura que tiene el lector-experto (docente) en su mediación en aula con el estudiante-lector. No puede abordarse el hecho lector basado en enfoques anacrónicos o meramente mecanicistas, siendo los más comunes el de considerarlo como un conjunto de habilidades susceptibles de adquirirlas o como proceso interactivo entre lenguaje y pensamiento. Nada puede lograrse en la

comprensión de la lectura literaria si no se aborda la lectura como un relación recíproca entre lector y texto.

El estudiante-lector trae al texto literario la suma internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos con el lenguaje y el mundo. En la lectura transaccional, las palabras del texto *trasactúan* con elementos de la memoria que estimulan estados emocionales internos ligados a las palabras-estados que rodean no solamente los referentes públicos u objetos a los cuales apuntan símbolos verbales, sino también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos. Así la evocación del significado del texto requiere una especie de selección del reservorio de pensamiento y lenguaje.

Sin embargo, un texto literario se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos. "No dicho" significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto literario (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del estudiante-lector.

En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente. Sin embargo, esta obvia condición de existencia de los textos parece chocar con otra ley pragmática no menos obvia que, si bien ha podido permanecer oculta durante gran parte de la historia de la teoría de las comunicaciones, ya no lo está en la actualidad. Dicha ley puede formularse fácilmente mediante el lema: la competencia del destinatario no coincide necesariamente con la del emisor.

Un texto literario no es solamente aquello realizado por alguien o algunos en su concepción escritural. Es éste un artificio incompleto si no

llegara al lector incauto, ajeno y distante del qué, el cómo y el porqué de su autoría. Lo que quiere hallar el lector en un texto dista en mucho a lo que el autor o autores quisieron plasmar en él.

La cultura y la historicidad influyen y determina al actor lingüístico que emite y usa el enunciado, pudiendo ajustarlo en sus límites y sentidos, dados los condicionantes contextuales inmediatos Y es que todo texto literario es un testimonio ancestral de cultura y no solo contiene en su dominio semántico y sintáctico lo enunciado formalmente, sino que en su totalidad está implícita tanto lo superficial (lo que enuncia, dice, refiere y narra) como lo que porta históricamente como monumento de su empleo en forma material desde el hoy y a través del hilo del tiempo y dispersado en el espacio. El texto literario, en manos y entendimiento del lector, es una especie de máquina perezosa que exige un arduo trabajo cooperativo (autor-lector) que llene los espacios de lo no dicho, y bajo esta premisa el texto es una máquina presuposional.

El estudiante-lector deja de ser un sujeto pasivo, receptivo y maleable a merced del escritor y su discurso literario, para transfigurarse en un ente semioléctico, por su capacidad de asignar significado propio, ajustado y cónsono a su contexto social, cultural e histórico, complementado por su comprensión cognitiva que desborda la simple decodificación lingüística del texto, pudiendo identificar en éste los correlatos oracionales y enunciados discursivos de saberes propios y ancestrales, así como aquellas omisiones o indeterminaciones que el estudiante-lector completa.

Es decir, el estudiante-lector es *ser semioléctico* por significar, nombrar, socializar, comunicar y dialogar consigo mismo y con el texto, autor, cultura, historia y lenguaje de su propio tiempo y de cualquier otro. Lo *semioléctico* da cuenta de los aspectos objetivos y subjetivos involucrados en la comprensión del texto literario y de contextualización significativa en un tiempo y espacio, pero no sujeto a ello necesariamente.

El proceso mediante el cual se produce el sentido en un texto literario es a través de las indeterminaciones que se ajustan a un proceso de sentido del texto y del mismo lector en él. Cuando se interrumpe el curso de la lectura y se abren caminos en direcciones inesperadas (horizonte de expectativas) se pone en juego la capacidad de establecer conexiones para rellenar: “los huecos” o indeterminaciones en el texto.

Es decir, el texto posee un horizonte interior relacionado con su teorización y un horizonte exterior relacionado con el mundo: la relación que se establece entre ambos permite que se multipliquen sus límites, las posibilidades de su significado. La condición para realizar la comunicación reside en llenar el hueco o vacío aludido en el texto anteriormente y es la experiencia del lector la que propicia la necesidad de interpretar; lo que a su vez regula el proceso de interacción entre texto y lector.

El texto literario no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la del estudiante-lector. Es así que el texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector, y vive de su dialéctica.

Es importante tener en cuenta que todo elemento discursivo está conformado por reglas análogas y unidades enunciativas similares, solo que en arreglo y disposición diferentes. Los mecanismos de confrontación de ambigüedades y contradicciones naturales que surgen a los largo de la lectura, por la intersección de los discursos del autor y el lector son superadas en forma sistemática a partir de la estructura gramatical conocida, atribuyéndole al significante lingüístico la base común desde la que las analogías, inferencias y la simbología textual sobre el discurso, no hay marco de referencia entre texto literario y lector, los códigos están en el texto y tienen que reestructurarse antes de establecer un marco de referencia (contexto cultural).

Entorno a la Lectura y el Contexto Educativo

Toda obra literaria prepara una oferta de significados para sus posibles lectores y posee dos aspectos centrales vinculados entre sí: el papel del lector que se determina como una estructura del texto leído y el que se manifiesta como una estructura del acto de la lectura. Frente al texto se pudiera determinar dos posturas diferentes derivadas de misma lectura o hecho lector: la estética y la eferente.

La lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares, en circunstancias también particulares. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción, lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura.

La práctica lectora es un bien colectivo y un recurso para el desarrollo económico y social de los países porque la necesidad de participación del individuo en el avance de la sociedad actual, hace que la lectura se convierta en materia de preocupación para los pueblos.

Entre otras cosas, la lectura auspicia: la formación de individuos que utilicen el material escrito para la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan cada día, la formación de lectores críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición razonada propia.

Formar lectores críticos y sujetos usuarios de la lectura como proceso interactivo, como necesidad social, supone la obligación por parte del docente, entre otras cosas, de aceptar diferentes opiniones sobre un texto leído, propiciar discusiones cuando se amerite y respetar el derecho del estudiante-lector para elegir el material de lectura deseado.

El docente tiene la tarea de orientar, de ayudar a leer con mayor gozo y comprensión lo que les resulta valioso. No hay que olvidar que de una lectura voraz e indiscriminada surgen el criterio y gusto por la lectura. Son indispensables las competencias lingüísticas (leer y escribir) como

herramientas fundamentales para la comprensión social e histórica contextual del individuo, lo que le va a otorgar una identidad social pragmática.

El capital cultural estimaría la competencia de comprensión y significación de la recepción de la lectura como factor determinante en la producción y manejo de discursos comunicativos esenciales para impulsar y preservar los derechos individuales. El contexto educativo debe contribuir a modificar la distribución de capital cultural y con ello evitar reproducir la estructura del espacio social, es decir, no mantener las diferencias sociales preexistentes.

Las obras literarias que se leen en la infancia forman la experiencia humana de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. Este proceso, por tanto, sostiene la idea de que la formación lectora se debe dirigir desde el principio al diálogo entre el individuo y su cultura.

El estudiante-lector comenzará con la búsqueda del significado y escogerá muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el estudiante-lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto. La lectura en contextos educativos que se corresponden, de forma jerárquica, a una mayor profundización de la lectura se pueden categorizar en: la *comprensión de lectura literal, interpretativa y crítica*.

La lectura es un proceso global en el cual el lector, aún principiante, se preocupa por lograr el sentido del texto, por lo que hacerle prestar atención a cualquier otra cosa, como por ejemplo a la pronunciación o a la entonación, es distraerlo del hecho fundamental en el cual está comprometido espontáneamente. En todo proceso de lectura está implícita la idea de desciframiento, de deconstrucción; por lo que el estudiante-lector se entrega a ella de manera total o parcial, se da por entero a sus fantasías.

Entorno a la Comprensión y Recepción Textual

Comprender es, en alguna medida, hacer consciente y entrar en contacto no solo con las configuraciones ofrecidas por el texto sino también con las situaciones significativas de la vida del estudiante-lector (emotiva y conativa). Sin embargo, la comprensión de un texto no se realiza de manera total, acabada. La acción comunicativa (en este caso la lectura), es un fenómeno social y cultural que implica la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal.

La comprensión de la lectura como proceso sígnico y como evento que remite a un significado (semiosis del texto por el estudiante-lector) en sus elementos manifiestos y profundos, tienen sus correspondientes métodos y teorías, que aunque algunas difieren en esencia y fundamento, en su mayoría convergen en la vinculación que el lector y el texto se correspondan simultáneamente en una especie de transacción interpretativa. La interpretación es, pues, un diálogo entre las expectativas del significado contrapuestas a lo que el texto significa *de otra forma*. La interpretación no debe ser solamente la técnica para llegar a la posesión del texto, como ocurre en la crítica tradicional, sino el propio objeto de la investigación literaria, entonces queda claro que el objeto literario nunca se resuelve, sino que es un proceso que no se agota y que constantemente se renueva.

La Estética de la Recepción supone que las lecturas no tienen idéntico valor y que, en todo caso, del texto emana siempre una lectura a la que solamente el lector preparado puede llegar. La hermenéutica asiste, por su parte, a toda labor interpretativa y comprensiva donde se requiera partir de una aproximación válida en una certidumbre contextual, aunque ello suponga arriesgarse a invalidar el objeto de estudio por su composición social, que lo complejiza

El intérprete (lector) tiene que hacerse cargo del contexto que hubieron de presuponer el autor y sus contemporáneos como saber común,

para que en su tiempo no surgieran las dificultades que hoy el texto depara a éste y para que los contemporáneos pudieran encontrar otras que hoy a su vez parecerían triviales.

Entender una manifestación simbólica significa saber bajo qué condiciones podría aceptarse su pretensión de validez. Pero entender una manifestación simbólica no significa asentir a su pretensión de validez sin tener en cuenta el contexto. Para esto el lector extrae los elementos del texto (el texto presupone, promete, entraña, e implica lógicamente), llena espacios vacíos, conecta lo que aparece con el tejido de la intertextualidad, de donde este ha surgido. Aunque la cooperación del lector no significa contaminar el análisis estructural con elementos extratextuales, la interpretación, junto con otras concepciones de la pragmática que no privilegian la estructura semántica del enunciado sino las circunstancias de la enunciación, su contexto, las presuposiciones que realiza el intérprete y el trabajo de inferencia del texto.

Referencias

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Cadenas, R. (1986). *En torno al lenguaje*. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Cassany, D. (1998). *El lenguaje textual. Comprensión y reflexión*. Madrid, España: Graó.
- Cassany, D. (1998-2). *Enseñar lengua*. Madrid, España. Graó.
- Castelló, R. (1997). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1era ed.
- Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 32, 125-142.
- De Vega, M. (Comp.) (1990). *Literatura para la postmodernidad*. Barcelona, España: Biblioteca Ayacucho.
- Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. México D.F.: Aique.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen, España, 1999.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Col. Obras maestras del pensamiento contemporáneo, México: Planeta-Agostini.
- Elfraille, X. (2012). *Propuesta didáctica para el aprendizaje del conocimiento matemático con apoyo en la Hermenéutica a nivel de 9no. grado en el Liceo Bolivariano "Creación San Diego Norte", en Municipio San Diego Estado Carabobo*. Trabajo de grado de Maestría. Dirección de Postgrado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.

- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. 22da. edición en español, Madrid, España: Siglo XXI Editores S.A.
- Flavell, J. (1976). *El texto. Estudio semiótico y funcional*. Madrid: Paidós 3ra. edic.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método* y II. [Trad. de Ana Agudo Aparicio y Rafael de Agapito]. Salamanca, España: Sígueme.
- González, H. (2006). *La didáctica del minicuento*. Colombia: Colciencias.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). San José de Costa Rica. Colección Ider (Investigación y desarrollo).
- Habermas, J. (1984). *El discurso filosófico de la modernidad*. España: Taurus.
- _____ (1992). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, S. (2011). *La dialéctica en el texto. Una visión hermenéutica* Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Central de Venezuela
- Illas, W. (2011). *Literatura local y regional: una perspectiva didáctica para estimular la competencia literaria*. Tesis doctoral con mención honorífica. Dirección de Posgrado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. (1958). Cambio de paradigma en la ciencia literaria, en: *En busca del texto. Teoría de la recepción*, edic. cit.
- _____ (1966). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria, en *En busca del texto. Teoría de la recepción*, edic. cit
- Kintsch, W. (1994). *Text comprehension, memory, and learning* [Trad. Juan Oropeza V.] *American Psychologist*, vol. 49, págs. 294-303.
- Kuhn, T. (1974). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación [Comp.]. En: *Filosofía de la educación hoy*. Ene-Abr 2001, N° 16, Barcelona, España.
- _____ (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- _____ (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2da. ed.
- Mejías, T. (2000). *Comportamiento lector de los estudiantes de la UPEL Maracay*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay.
- Méndez, Y. (2013). *Dimensiones de la hermenéutica en el proceso de enseñanza en la asignatura contabilidad*. Trabajo de grado de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Morín, E. (2001). *El pensamiento complejo*. Madrid. España: Areté.
- Olson, D. (1994). *La hermenéutica como praxis didáctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ong, W. (1990). *El orden del discurso escrito* (A. González Trad.). Barcelona, España: Tusquets.
- Orellana, G. (2013). *Actitud del docente ante la calidad educativa en la educación básica una experiencia hermenéutica en el L.B. "Santa Bárbara" ubicado en el Municipio Silva del Estado Falcón*. Trabajo de grado de Maestría. Dirección de Postgrado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Pérez, P. (2005). *La lectura en la escuela*. México: Siglo XXI.
- Román, A. (2011). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 2do año de educación media general*. Trabajo de grado de Maestría. Dirección de Postgrado. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo.
- Rosenblat, H. (1988). *La lectura como fenómeno interpretativo*. México: Ed. Trillas
- Santiago, L; Castillo, F; y Ruiz, S. (2005). *La lectura como semiótica individual*. México: Espasa Calpe.
- Tamayo, M. (2001). *El proceso de investigación científica*. 4ta. ed. México D.F., México: Limusa.

- Tardif, J. (1997). *Textualidad y literaridad: una interpretación desde la lectura*. Barcelona: España: Paidós,
- _____ (2003). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez, y E. Lager. *La lectura*, (págs. 164-194). Cali: Programa Ed. Universidad del Valle.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: España: Paidós Ibérica S.A.,. 2da. ed.
- Thomas, L. (1980). *Notas para una teoría del referente literario*. (Trad. Carlos Pacheco). Caracas: Ediciones CELARG.
- UNESCO Informe de la cátedra de lectura y escritura Latinoamérica 2008. Disponible en: <http://www.unesco.org/docu./01-212-2088-004>.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Villalba, R. (2004). *La lectura: significado y comprensión. Propuesta epistemológica*. 2da. edición. Consejo de publicaciones. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Villanueva, R; Inojosa G; Pita, R. y Hernández, J. (2002). *Didáctica de la literatura para un aprendizaje significativo*. Madrid, España: Impresos del Fuego, 2da. ed.