

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura

*Literary reading:
contributions for
literature didactics*

María Elena Hauy

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 20 enero-junio, 2014
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

MARÍA ELENA HAUY

Mgter. en Ciencias del Lenguaje – Universidad Nacional de
Catamarca. Cátedra UNESCO subsede Catamarca- Argentina.
Fidel M. Castro 68 – Catamarca – Argentina. Subvención
de Secretaría de Ciencia y Tecnología UNCa. mehay_9@
hotmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: 5 DE AGOSTO DE 2012
FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 DE ABRIL DE 2014

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo tema fue la lectura literaria como práctica, en especial, en los espacios de enseñanza de la literatura y, en general, en la formación de los niños y los jóvenes. Los objetivos del trabajo son, en primer lugar, efectuar un desarrollo conceptual de lo que denominamos experiencia literaria, como relación de la subjetividad del lector con el texto y, consecuentemente, del rol de la imaginación vinculado con la capacidad productiva del lenguaje. En segundo lugar, realizar una explicación teórica acerca de lo que entendemos por lectura crítica, en el sentido de la comprensión de los significados ideológicos que están detrás de los textos. Metodológicamente se utilizaron la encuesta, entrevistas, observaciones de clase, y análisis documental aplicado a los planes de clase. La población objeto fueron estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y estudiantes de una institución de educación media. Se presenta un ejemplo concreto de cada uno de los conceptos desarrollados, surgidos de prácticas educativas analizadas. Palabras clave: lectura literaria – experiencia subjetiva – comprensión crítica	RESUMEN	ABSTRACT This paper shows the results of a research about literary readings as school practice, particularly, in those spaces in which literature is taught, and in general, in the education of kids and teenagers. The objectives of this work are: firstly, to formulate a conceptual development of what is generally known as literary experience, considering the relationship of the reader's subjectivity with the text, and consequently the role of imagination connected with the productive capacity of language. Secondly, to provide a theoretical explanation about the concept of what critical reading is; that is, to understand the meaningfulness of a text and its underlying ideological aspects. Data were collected through surveys, interviews, class observations and documentary analysis. The target population consisted of students of first semester of Humanities Program of Universidad Nacional de Catamarca, Argentina, and students of a secondary school. Analyzed educational practices represent good material to be included as concrete examples illustrating the aforementioned concepts. Key words: literary reading - subjective experience - critical comprehension
--	----------------	--

INTRODUCCIÓN

Para referirme a la lectura literaria partiré de reconocer su función primordial: la del placer de leer, para desde allí desarrollar, en primer lugar, la idea de la función formativa de la imaginación, y luego las posibilidades de potenciación de pensamiento crítico.

Nótese que al decir "lectura literaria", estoy mencionando deliberadamente la actividad concreta de leer textos literarios, lo que implica hacer una opción cuyo principio básico es que sobre literatura se aprende leyendo literatura no estudiando historia de la literatura de una época o de un país ni estudios de crítica literaria de las obras (lo que no significa negarlos, sino tomar de éstos aquello que contribuya a optimizar la lectura). Se trata de una opción estratégica que podría ubicarse en el campo epistemológico de la didáctica de la literatura y respondería, de algún modo, a la pregunta sobre qué es enseñar literatura.

Cuando se habla de lectura literaria la primera percepción que se tiene de ella de manera generalizada es la de lectura por placer, premisa instalada en las escuelas argentinas durante la década del 90, y a la que ya nadie puede renunciar si se reconoce la especificidad de la literatura, proveniente de la explotación de la función poética del lenguaje. El hecho de que la escuela como institución haya admitido la lectura por placer, que es lectura para nada, no es una conquista menor, teniendo en cuenta que las instituciones educativas son, por naturaleza, los lugares donde todas las acciones tienen un objetivo previamente pautado, mientras que "la experiencia estética es un modo radical de libertad" (Saer, como se cita en Vitagliano, 1997, p.17). Cada uno siente como quiere (y como puede) frente a un texto literario, lo mismo que frente a toda obra de arte, pues se trata de una experiencia personal.

Sin abandonar la función primordial de placer, sin duda la lectura literaria puede promover en el lector experiencias más complejas y profundas, como lo son la función formativa de la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe aclarar que esta opción no se ciñe únicamente a las prácticas dentro del espacio curricular, denominado en la escuela media argentina, Lengua y Literatura, sino que es posible expandirlo (de hecho en nuestro equipo de trabajo lo hemos hecho) hacia otros espacios curriculares como el de Historia, por ejemplo.

Sabemos que, últimamente, diversos historiadores han reclamado la vuelta a una representación narrativa en historiografía. También los filósofos y científicos han justificado la narración como un tipo de explicación diferente, pero no menos importante que el modelo lógico-deductivo. En este sentido, Hyden White (2007) nos permite avanzar cuando afirma que no hay razón suficiente para negar a la narrativa un valor de verdad sustancial. La historiografía narrativa puede muy bien dramatizar los acontecimientos históricos y novelar los procesos históricos, lo que indica que las verdades de que trata la historia narrativa son de diferente tipo que las de su contrapartida científica, puesto que tienen una capacidad de representación más plenamente desarrollada y formalmente más coherente en el legado literario o poético de las culturas modernas, lo cual no es razón para descartarlas como meras construcciones imaginarias. Esto último supondría la negación de que la literatura y la poesía tengan algo válido que enseñarnos sobre la realidad (White, 2007).

Función formativa de la imaginación

Desde el título, este artículo presupone una postura con respecto al rol de la lectura literaria, a la

que se considera una práctica irrenunciable en la formación de los niños y los jóvenes. Entenderla "como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma)" (Larrosa, 2007, p. 25).¹

Si la lectura literaria es formativa, cuando enseñamos a leer literatura, estamos contribuyendo a la formación general de los estudiantes. Por cierto, en la tarea de enseñar a leer literatura, cumple un importante rol el profesor, como incentivador y facilitador de la lectura.

Pensar la lectura literaria como *formación* "sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser como somos" (Larrosa, 2007, p. 26). Esto significa que la lectura literaria "no es sólo un pasatiempo" para disfrutar en los momentos de ocio, ni es sólo "un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real" (Larrosa, 2007, p. 26), sino que nos afecta, mueve nuestra subjetividad, nos produce alguna conmoción. Allí reside la veta formativa de la experiencia de lectura literaria.

En este sentido son interesantes las reflexiones de Jorge Larrosa (2007), quien sostiene que la función de la imaginación debe ser resignificada más allá del campo de lo psicológico y ser considerada desde el punto de vista lingüístico, donde el autor encuentra un nuevo modo de comprender el papel cognoscitivo de la imaginación, según el cual ésta no sólo tiene una relación

re-productiva de la realidad, sino y sobre todo una relación productiva². "La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, es decir que lo que ficcionamos es algo fabricado. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma", sostiene Larrosa (2007, p. 28), quien agrega (siguiendo a Foucault) que todo el aparato de distinciones entre lo real y lo imaginario, lo objetivo y lo subjetivo no es más que un mecanismo para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje; que sostener esas fronteras y mantener la lectura encerrada en el ámbito de lo imaginario trivializado es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y transformación; en cambio, tomarse la lectura como formación puede ser un modo de quebrar esos límites y de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación.

"Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como *experiencia*, que sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa" (Larrosa, 2007, p. 28). En este sentido resulta muy sugerente, como ejemplo, la respuesta del escritor argentino Abelardo Castillo (1984, p. 27) a la propuesta "Elige un cuento memorable":

Elegir La Sirenita impone, sospecho, una justificación. Vivimos en el siglo XX, somos gente liberada, hemos leído Ulyses. Corro entonces el riesgo de parecer un excéntrico al revés, acaso me estoy haciendo el original, el raro. [...] Al elegir La Sirenita abolí 10 o 20 de los cuentos

¹ Larrosa sostiene esta tesis en relación con la *lectura* en general y es de mi responsabilidad referirlo a la *lectura literaria*.

² Larrosa contraponen su concepto de imaginación con el estatuto que le asignó la ciencia moderna - interpreto que el positivismo- cuando perdió todo poder cognoscitivo y quedó recluida al ámbito de lo psicológico.

más espléndidos que conozco. ¿Por qué? Vaya uno a saber. Informar al lector que La Sirenita es la única historia de amor del mundo, que Julieta Capuleto, al lado de esta pescadita, es algo así como la mujer barbuda, me parece irreverente; informarle que la búsqueda de un alma inmortal nos preocupa a mí y a La Sirenita en particular, y a la humanidad en general, me parece enfático. Confieso honorablemente que me tomé la libertad de hacer terminar el cuento donde debió terminarlo Andersen. Él y yo sabemos que los últimos renglones eran innecesarios, morales, para niños con padres ejecutivos.

Concretamente esa relación es una relación de producción de sentido. Desde el punto de vista del autor que seguimos, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, quisieran decirnos algo.

Con el objeto de indagar sobre la experiencia de lectura literaria en lectores concretos en el marco de prácticas de aula, analizamos los resultados de una encuesta aplicada a un grupo de jóvenes ingresantes de todas las carreras de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Catamarca. Desde hace tres años ellos deben realizar un Módulo denominado de Articulación Común antes de iniciar las clases de los espacios curriculares de todas las carreras. Dicho Módulo -previo al inicio de las clases y con evaluación (aunque no eliminatorio)- consiste en una introducción a la vida universitaria y el mayor porcentaje de su carga horaria está dedicado a Comprensión y Producción de textos.

Una vez finalizado el Módulo, se administró una encuesta a los estudiantes a fin de que evaluaran, desde su perspectiva personal, el desarrollo del

curso y expresaran, sobre todo, qué provecho habían obtenido de él.

Pues, una de las preguntas era, entre varias otras: "¿Qué textos te resultaron más interesantes? ¿Por qué?" y las opciones eran: "los literarios" – "los disciplinares"; a esa pregunta voy a referirme aquí porque apunta a la experiencia de lectura que tuvo cada uno de los alumnos.

Se analizaron las respuestas de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, en número de cincuenta y siete. Cabe aclarar que –en comprobaciones efectuadas en años anteriores- dicha carrera es elegida por una amplia franja de jóvenes (y también adultos) de escasos recursos económicos y que suelen ser quienes presentan mayores dificultades en lectura y escritura. Por esta razón -debo reconocer- inicié el análisis de las respuestas con una presuposición: que sus registros de las experiencias de lectura literaria durante el curso serían muy escasos.

Sin embargo, los resultados me contradijeron. De los 57 estudiantes, 27 dijeron que les interesaron más los textos literarios y 32 eligieron los textos disciplinares, mientras 3 votaron por ambos. Como se puede ver, resultó alto el porcentaje de elecciones a favor de los textos literarios, escasamente menor que las respuestas a favor de los disciplinares.

Algunas de las respuestas fueron:

Me gustaron más los textos literarios porque:

- 1- Son los que más me atraparon a la hora de leer
- 2- Son los más interesantes (hubo muchas respuestas como esta)
- 3- Por el caudal emotivo e imaginativo (varias respuestas coincidieron)

- 4- Dejan abrir la imaginación y entrar en la historia narrada
- 5- Reflejan indirectamente mucho de la vida real
- 6- Nos llevan a otra realidad, nos hacen soñar y nos conmueven
- 7- Me llaman más la atención y uno rápidamente se involucra en ellos

Me gustaron ambos porque:

- 8- Hubo gran participación grupal y calidad en los comentarios
- 9- Cada uno aporta algo a nuestra formación
- 10- Dan amplitud para el comentario y la expresión de pensamientos
- 11- Ayudan a pensar
- 12- Ayudan a la comprensión crítica

La 1ª respuesta expresa sobre todo el placer de leer textos literarios, el efecto del lenguaje estético de la literatura; un lector se siente atrapado cuando el texto que tiene enfrente está bien escrito; la 4ª, la 6ª y la 7ª dan cuenta también de efectos del lenguaje poético. Por otra parte, desde la 2ª a la 7ª parecen apuntar a alguna experiencia de lectura, pues mencionan haber experimentado una activación de lo emotivo, de la imaginación, de los sueños. La 5ª y la 6ª revelan una básica noción de ficción. En las respuestas entre 8ª y 12ª, la primera alude más bien a la modalidad del trabajo en clase –que fue la lectura compartida en grupo, como práctica social de construcción de sentidos, que provienen de una comunidad cultural determinada; las demás, avanzan en destacar que los textos leídos han puesto en marcha en los lectores operaciones de pensamiento y comprensión crítica.

De este modo llegamos a otro aspecto de la lectura literaria que intentamos destacar, el de la lectura crítica.

Sobre la lectura crítica

Entre los múltiples abordajes que es posible realizar del texto literario la *lectura crítica* es uno de los tipos de lectura más complejos y menos practicado en situaciones de enseñanza, a pesar de lo que declaran programas y planificaciones educativas (Hauy, 2010). Por cierto, no me estoy refiriendo a la tarea de los especialistas en crítica literaria, sino a una profundización de la actividad lectora, a una lectura a plena conciencia. Frente a la lectura desprevenida, que acepta con naturalidad los significados del texto, la lectura crítica requiere una actitud de alerta, una disposición a descubrir la intención del texto para así poder ya sea acordar con él, ya ponerlo en cuestión, ya decididamente confrontar con él.

El concepto de lectura crítica de diversos discursos sociales fue desarrollado por Cassany (2006), quien lo amplía en sus últimos libros y lo pone en práctica en textos periodísticos, en publicidades, en letras de canciones.

En la subsede de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura de Catamarca, Argentina, venimos trabajando hace un tiempo sobre la lectura crítica de textos literarios en el marco de las prácticas educativas. Consideramos con Noé Jitrik (1984) que es

“una lectura deseable”, a la que se debería tender e impulsar, socialmente un objetivo digno y una responsabilidad política: la lectura “crítica” debería generalizarse y ser la lectura de todos, única posibilidad de neutralizar en el hecho y en el momento mismo de leer, no la riqueza de la espontaneidad de las otras lecturas, sino los permanentes riesgos de una dominación social a través de la lectura (p. 45).

Cuando se habla de lectura crítica, es necesario ubicar los textos que habrán de ser leídos -en este caso los literarios- como artefactos culturales situados históricamente; con propósitos -además de estéticos- políticos, sociales, ideológicos, filosóficos, puesto que contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, la etnia, el género, la ecología, las grandes preguntas del ser humano, puesto que "contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, la etnia, el género" (Hauy, 2009, p.17).

Si entendemos la enseñanza de la literatura en tanto práctica de lectura literaria, una mirada crítica sobre los textos trae la posibilidad de profundizar su abordaje y mejorar la calidad de la lectura. Trataremos en primer lugar acerca de lo que entendemos por lectura crítica, a fin de deslindar este concepto de los diversos sentidos con los que es usado en situaciones de enseñanza. Luego, daremos cuenta de algunas prácticas -relacionadas con ello- detectadas en aulas de educación media de la ciudad de Catamarca; y finalmente, nos referiremos a la lectura intercultural como condición relevante ligada a la lectura crítica de textos literarios.

Beatriz Sarlo (1993) adopta el concepto de "lectura densa" (que probablemente provenga de la denominada "descripción densa", que acuña Gilbert Ryle y desarrolla Clifford Geertz, 2005, p. 20) para el caso de los textos literarios, porque permite revelar su densidad semántica, la plurivocidad y la puesta en escena de redes semiológicas de diversa procedencia, que los caracterizan. Según Sarlo, la lectura densa presupone que la literatura ofrece dimensiones sociales, históricas y culturales que no están explícitas, que no están representadas en forma directa. No obstante, aclara que dichas dimensiones sólo pueden ser

leídas prestando atención al régimen estético de los textos literarios, resguardando la especificidad de la literatura, puesto que los textos literarios hablan no sólo desde sus contenidos y es posible que hablen más locuazmente incluso desde sus elecciones específicamente literarias.

En consecuencia, la lectura densa que demandan los textos literarios implica una lectura detrás de las líneas, perspectiva desarrollada especialmente por Daniel Cassany (2006). La expresión metafórica "detrás de las líneas sobreentiende que en el texto hay contenido escondido, el cual demanda un tipo de comprensión denominado de manera generalizada como lectura crítica o competencia crítica" (Hauy, 2009, p.19).

Sin embargo, y debido a que en los más diversos campos disciplinares se ha usado y se usa la denominación crítico/a en innumerables sentidos, actualmente se distingue la tradicional lectura crítica de la "literacidad crítica" para marcar sus diferencias (Cassany, 2006). El estudioso español explica que la teoría contemporánea de la literacidad sostiene concepciones relativistas sobre la naturaleza del conocimiento y el papel del discurso en la comunicación, según las cuales, los significados son culturales, ideológicos e históricos. El conocimiento no es absoluto ni objetivo; está siempre situado y es relativo. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones) y las refleja desde un punto de vista que no es inocente. De acuerdo con la literacidad entonces, la lectura es construcción de un modo de interpretación (del lat. *interpretare*: declarar el sentido o la significación de una cosa, principalmente de textos faltos de claridad) crítica, que busca fundamentalmente la ideología, el posicionamiento frente a la realidad, la intención oculta de los textos.

Ahora bien, una comprensión a este nivel requiere especiales habilidades de procesamiento y conocimientos previos -insiste Cassany. Es necesario conocer el tema, el vocabulario y sus connotaciones, las características del género discursivo, el contexto de producción. Se trata de una de las formas de lectura más exigentes. Agregamos que una comprensión a este nivel requiere, además, una intervención especial de parte del profesor, no sólo en lo que se refiere a lectura intensa y frecuente de literatura, sino también en lo que atañe a la elaboración de consignas de trabajo destinadas a los alumnos (consignas entendidas como orientadoras y, al mismo tiempo, disparadoras del proceso de comprensión de los lectores).

Sobre prácticas educativas de lectura crítica

Ahora bien, ¿cuáles son las prácticas escolares de lectura crítica en el contexto de instituciones educativas de la ciudad de Catamarca? ¿Qué es posible inferir del análisis de diferentes tipos de discursos pedagógicos acerca de la lectura crítica de literatura? La franja del sistema educativo sobre el que se enfocó el estudio fue la escuela media.

En primer lugar, es necesario señalar que el registro y análisis de los discursos pedagógicos -orales y escritos- que circulan en las escuelas, revela importante cantidad de menciones explícitas acerca de la lectura crítica, como las que se encontraron en las planificaciones docentes analizadas. Por otra parte, las observaciones y registros de clases permitieron conocer consignas que proponen los profesores para la realización de actividades de lectura de textos literarios en el aula. Finalmente, en entrevistas mantenidas con los docentes pudimos relacionar y comprender mejor lo estudiado.

Con respecto a las planificaciones, que constituyen un espacio de programación de la tarea que los docentes esperan poner en práctica en el aula, ponen de manifiesto como una preocupación constante -de la que ningún profesor quiere sustraerse- la consignación de objetivos de enseñanza como los siguientes y/o similares:

Que los alumnos logren:

- Incentivar la conciencia crítica
- Desarrollar el pensamiento crítico
- Ejercitar la opinión crítica

Las actividades registradas como correlativas a dichos objetivos suelen ser:

- Leer críticamente...
- Analizar con sentido crítico...
- Descubrir la intención de ...

Planificaciones con los mencionados objetivos y actividades hacen suponer que tendrán como práctica en el aula consignas de trabajo destinadas a la consecución de dichos propósitos. Sin embargo, no siempre ocurre así. Daré un ejemplo como muestra, por considerarla representativa. Se trata de las consignas propuestas en una clase para orientar la comprensión del siguiente poema de Luis Franco (1959), escritor nacido en Catamarca:

La espiga

La ves subir al cielo: temblante, fina, sola, con pureza que no hallas en ninguna corola.

Tiene algo de rosario y tiene algo de cruz, y el surco negro aclara como si diera luz.

Sufrida, el peso de oro de sus granos aguanta, pero levedad de hostia tiene su gracia santa.

La ves subir al cielo: temblante, fina, sola; las aristas radiantes le han ceñido aureola.

Las consignas dadas para la lectura de este texto -una vez aisladas de entre otras que solicitaban la búsqueda de palabras en el diccionario, el reconocimiento de la rima y la distinción de algunos recursos expresivos, todo lo cual no es materia de este trabajo- fueron:

- En el texto hay palabras que nos remiten a un plano religioso. Reconócelas y forma el campo semántico.
- ¿Cuál crees que fue la intención del autor al incluirlas en el poema?

Estas consignas fueron acompañadas de una breve biografía del autor, que decía:

Poeta, narrador, ensayista, historiador, Luis Leopoldo Franco nació en Belén (Catamarca) en 1898 y vivió los años de infancia y adolescencia en su ciudad natal. A temprana edad mostró entusiasmo por la literatura. Inició estudios de derecho, que no concluyó, y comenzó a trabajar en la Biblioteca Nacional del Maestro. Los últimos años de su vida estuvo en Buenos Aires, donde falleció en 1988.

¿Qué expresaron los alumnos a la hora de la puesta en común en la clase? Los estudiantes-lectores dijeron que en el poema se advierte un profundo sentimiento religioso, el cual se infiere del campo semántico que reconocieron: rosario-cruz- hostia- gracia santa- aureola.

Sin embargo, en el contexto de la producción escrita de Luis Franco, dicha interpretación resulta difícil de sostener, habida cuenta de la posición agnóstica del escritor ante las verdades religiosas -posición explicitada por él en numerosos textos en prosa- sumada a su visión panteísta de la naturaleza, reconocible en algunos de sus textos narrativos y poéticos. Es decir, que la lectura profunda de otros textos del autor, proporciona un conocimiento acerca de su pensamiento,

que permite sostener otra mirada sobre el breve poema presentado: la mirada de quien profana los símbolos religiosos para asignarles otra significación al imaginarlos junto a objetos de la naturaleza, que -metaforización mediante- cobran un simbólico carácter sagrado.

Los alumnos, ocasionales lectores del poema de Franco, no dispusieron de saberes acerca de la posición agnóstica de Franco y de su idea de la naturaleza como ámbito de lo sagrado: su visión panteísta. La biografía que tuvieron a su alcance lo omitió y no tuvieron lecturas previas de otros textos en los cuales este posicionamiento se hace evidente (como por ejemplo, las inefables *Biografías animales*).

Una vez que se conoce la toma de posición del escritor al respecto, es posible leer desde otro lugar ideológico su poesía, aún la más sencilla y descriptiva, como lo es el poema "La espiga". De acuerdo con esto, los lexemas provenientes del campo religioso trasladan su sentido sagrado al ámbito de la naturaleza, a la que sacralizan en un gesto decididamente profano desde el punto de vista de la religión cristiana.

Mostraré ahora algunos resultados de lecturas literarias efectuadas por estudiantes del curso de ingreso a la Universidad referido más arriba, particularmente a las actividades de lectura propuestas a partir de *La Metamorfosis* (1915), de Kafka (1883-1924), que fue uno de los textos seleccionados, entre otros de autores latinoamericanos y argentinos.

La extensión del relato requirió que la lectura se segmentara para leer en clase y continuar en los hogares. Después de la lectura de un primer fragmento, se ofreció a los alumnos un breve comentario sobre el género fantástico para invitarlos a introducirse en la ficción y aceptar sus reglas

de juego. Luego se les propuso leer una breve información acerca del existencialismo -corriente filosófica con la que se identificó Kafka- y sobre el filósofo danés Kierkegaard (1813-1855), quien afirmaba que los problemas fundamentales de la existencia humana desafían una explicación racional y objetiva, pues la mayor parte de la verdad es subjetiva, ya que la ambigüedad, el absurdo y la paradoja constituyen la situación de los hombres. Sobre la base de esta contextualización del relato kafkiano, se pidió a los estudiantes que relacionaran esta información con *La Metamorfosis* para descubrir qué ideas del filósofo se pueden descubrir detrás del texto del relato y que lo justificaran con pasajes de la obra. Se les solicitó después que infirieran cuál es la relación de Gregor Samsa y su familia. A partir de allí se les propuso que, teniendo en cuenta la imposibilidad de comunicarse de Gregor, escribieran una carta poniéndose en el lugar de él y dirigida a su familia.

Algunas de las respuestas más representativas de los alumnos fueron:

- Hay rasgos de soledad en Gregor y también frustración.
- La ambigüedad de la vida está presente en *La Metamorfosis*.
- Predomina el sentimiento de frustración en la vida y la falta de libertad para decidir por sí mismo.
- Una idea pesimista de la vida, por la frustración y la impotencia
- Una sensación de culpabilidad
- La angustia que provoca el sentimiento de culpa
- El hombre se enfrenta a situaciones absurdas, que no tienen explicación

Algo más de la mitad de los trabajos escriben sus propias lecturas de modo semejante al de los ejemplos citados. El resto, hace interpretaciones "libres", podría decirse que peregrinas, porque no pueden justificarlas con huellas en el texto. El porcentaje logrado es alentador igualmente, por cuanto demuestra que las estrategias didácticas empleadas pueden obtener buenos resultados, aunque será necesario intensificarlas con los estudiantes menos habituados a la lectura.

En conclusión, la puesta en práctica de un conjunto de estrategias didácticas para la lectura de textos literarios (además de otros tipos textuales) en el curso de articulación para ingresar en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, permitió comprobar la unánime opinión favorable de los estudiantes -como se desprende de las encuestas- que en su totalidad destacan lo provechoso que les resultó el curso para ingresar en la vida universitaria (incluso para los ingresantes de una de las carreras más alejadas de un posible interés por la literatura como lo es la de Trabajo Social).

No obstante, y a pesar de que las opiniones fueron positivas, hubo un porcentaje de alumnos que no alcanzó buenos niveles de lectura, dato que se debe tener en cuenta a fin de optimizar las estrategias para mejorar los resultados. Seguramente también habrá que dar más tiempo de prácticas lectoras a quienes, por sus trayectos previos escasos en lectura, no alcanzan los resultados esperados.

El contexto de producción

Tanto la lectura como experiencia subjetiva como la lectura crítica de textos literarios pueden lograr resultados satisfactorios en las aulas con los jóvenes, siempre y cuando la intervención del profesor sea incitante, provocadora y brinde infor-

mación que contextualice, para que los alumnos no se sientan extranjeros a los textos (Hébrard, 2002) y, en cambio, se coloquen en situación de entrar en el juego de la ficción y de salir de él para reflexionar.

Para realizar lecturas críticas de textos literarios, los alumnos lectores necesitan ser introducidos en el mundo del texto a leer, en el contexto de producción en el que está inscripto. Preparar a un buen lector de literatura implica hacerle saber que hay ideología detrás de las palabras, que incluso la "inocente" descripción de un objeto de la naturaleza -como lo es el citado poema- puede solapar un posicionamiento frente a la realidad. En consecuencia, el referente de saberes ligados a un texto es lo que hace la diferencia entre una lectura y otra de un mismo texto; cuando los alumnos no reconocen lo que está detrás de las palabras, no es porque no sean capaces de leer más profundamente, sino porque no tienen caminos para entrar en los dominios del texto.

Por ello es que consideramos necesario prepararlos para la lectura crítica, tarea que le corresponde al profesor, quien ha de recuperar la devaluada función de enseñar. Dialogar antes de la lectura para conectar lo que ya saben los estudiantes sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto, leer con ellos, son modos de prepararlos para este tipo de lectura. Además, la lectura crítica, como modo de leer profundo y complejo, demanda del profesor algo que -en las entrevistas mantenidas con ellos- coinciden en no disponer: tiempo para leer literatura y tiempo para ser lectores críticos de literatura.

La lectura literaria posee una función formativa a través de la activación de la imaginación, que permite acceder a otro modo de conocimiento. Si le sumamos la ejercitación en lectura crítica, favorecemos la adquisición de una competencia

lectora que contribuye a hacer de los estudiantes lectores más sensibles, atentos y autónomos.

A modo de conclusión, teniendo en cuenta que la competencia para la lectura crítica no se adquiere espontáneamente, sino que es necesario enseñar a leer en este nivel de comprensión, desarrollar en los alumnos la capacidad de leer críticamente, lo cual incluye -además de saberes previos sobre el autor, el texto y el contexto- una actitud de permanente alerta, una disposición a preguntar, desconfiar, cuestionar y también afirmar.

"Leer y cómo ocurre la lectura es una de las cosas más misteriosas", decía Gadamer; por ello, la problemática nos incentiva a continuar investigando sobre sus diversas vetas.

Sobre interacción multicultural

Además de contener ideología, cada texto literario que leemos nos transporta a una determinada cultura, nos introduce en un mundo pleno de códigos, símbolos, sobreentendidos, que le son inherentes. Por ello, cuando de leer literatura en los ámbitos educativos se trata, importa reflexionar sobre la ineludible relación de literatura y cultura. Sabemos que la literatura es el uso estético de la lengua y que detrás de todos los usos de la lengua existen siempre aspectos culturales. La literatura -en especial- es portadora de un alto capital cultural.

Si entendemos por cultura los códigos compartidos, las costumbres, creencias y valores comunes a un grupo humano, estamos haciendo alusión a las particularidades de una comunidad, a su tradición secular, a su forma especial de vivir, sentir y estar en el mundo. Todos vivimos integrados a una cultura, fusionados en una comunidad que aparece como un conjunto relativamente homogéneo.

Comprender una cultura permite comprender mejor los textos de dicha cultura, permite una mejor calidad de lectura. Daniel Cassany (2006), preocupado por esta problemática, plantea los conceptos de "lectura intracultural y lectura intercultural".

La primera, la lectura intracultural, es la que se da entre un autor y unos lectores que pertenecen a una misma cultura, que comparten –por tanto- una historia, una geografía, unas tradiciones, unos referentes.

La lectura intercultural es la que ocurre entre un escritor y unos lectores que pertenecen a culturas distintas, a diferentes comunidades humanas, con modos de pensar disímiles, con contextos histórico-geográficos desconocidos tanto para el autor como para el lector. Así por ejemplo, la lectura de *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, no despierta las mismas connotaciones en la imaginación de un lector mexicano, incluso en uno latinoamericano, que en un lector de otro continente; del mismo modo, *Tiempos Difíciles*, de Charles Dickens, no adquiere iguales significaciones para un inglés, que para un lector de otras culturas. Sabemos que una relación similar se establece entre obras y lectores pertenecientes a distintas épocas históricas.

En consecuencia, cuando la lectura es intercultural es mucho más difícil la interpretación. Aunque uno comprenda el sentido global del texto, hay mucho sentido profundo que no se alcanza (emociones, sensaciones, resonancias que se pierden). De allí la problemática de las traducciones. Los desencuentros interculturales pueden quitar profundidad a las lecturas y hasta pueden hacerlas fracasar cuando los lectores se sienten "extranjeros" a los textos, parafraseando a Hébrard (2002). Por ello, es necesario introducir a los alumnos en el contexto socio-histórico-cultural

de los textos, no para retornar a los tradicionales y tediosos estudios enciclopédicos sobre cada época, sino para acercar a los lectores a algunos aspectos fundamentales de la cultura en la que se produjo el texto a leer y poder lograr así una mejor calidad de lectura literaria.

De lo contrario, las nuevas generaciones perderán elementos de análisis sociopolítico y capacidad de desciframiento del propio lenguaje, y quedarán prisioneros de un lenguaje unívoco, que puede ser el del poder o el de los medios. Es por ello, que sostenemos la lectura crítica como un modo de propender a resignificar la enseñanza de la literatura, al sumar -a su función estética- una función ética.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, A. (1984). Elige un cuento memorable, en Revista *Tensión*, Catamarca: Editorial La Verdad.
- Franco, L. (1959). *Constelación*. Buenos Aires: Talgraf.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Hauy, M. E. (2009). *Leer literatura: trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hauy, M.E. (2010). "Distanciamiento entre discurso pedagógico y prácticas de lectura crítica de textos literarios". Ponencia presentada en las IX Jornadas de Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, octubre de 2010.
- Hébrard, J. (2002). *La lectura en la escuela*. Recuperado de www.flacso.org/outerframe.asp
- Jitrik, N. (1984). *La lectura como actividad*. Buenos Aires: Premia.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (1993). *Literatura e Historia*. Revista *Clío* (193). Buenos Aires: UBA.

- Vitagliano, M. (1997). *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: Prociencia Conicet.
- White, H. (2007). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.