

**Panel:**

**PROBLEMÁTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS DISTINTOS  
NIVELES DEL SISTEMA**

**Ponencia:**

**La resignificación de la enseñanza de la literatura en la escuela media a  
través de la lectura crítica y la interpretación en doble faz**

María Elena Hauy

Silvia del C. Ruibal

Este trabajo enfoca la enseñanza de la literatura en tanto práctica de lectura literaria, a la que asignamos un lugar primordial dentro de la educación literaria de los jóvenes. En la primera parte tratará sobre lo que se denomina *lectura crítica*, siguiendo a Cassany (2006), como una problemática detectable en situaciones de enseñanza, mientras que la parte siguiente, abordará la *interpretación* como una meta a la que es posible llegar por dos caminos factibles de ser complementarios.

**Sobre la lectura crítica**

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, puesto que contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, la etnia, el género, etc. (Hauy, 2009:17).

Beatriz Sarlo (1993:171-2) adopta el concepto de *lectura densa* (que probablemente provenga de la denominada *descripción densa*, que acuña Gilbert Ryle y que desarrolla Clifford Geertz, 2005:20) 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 caracteriza. 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* (Hauy, 2009:19) 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. 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 (2006:81-8) 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.

Por cierto , 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. Yo agrego 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 las prácticas educativas de lectura crítica**

Ahora bien, ¿cuáles son las prácticas escolares de lectura crítica en el contexto de instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Catamarca? ¿Qué es posible inferir del análisis de diferentes formatos 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 particular, los dos últimos cursos.

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. Ello se encuentra en las planificaciones docentes analizadas. Además, 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. Por otra parte, entrevistas mantenidas con los docentes permitieron comprender mejor lo estudiado.

Con respecto a las planificaciones, constituyen un espacio de programación de la tarea que los docentes esperan poner en práctica en el aula, en el cual se manifiesta 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, suelen tener como práctica en el aula consignas de trabajo destinadas –se sobreentiende- a la consecución de dichos propósitos. Sin embargo, no siempre se logran. Daré un ejemplo como muestra, por considerarla muy

representativa. Se trata de las consignas propuestas para orientar la comprensión del siguiente poema:

La espiga, de Luis Franco

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 solicitan la búsqueda de palabras en el diccionario, el reconocimiento de la rima y la distinción de algunos recursos expresivos- 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 L.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 la 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.

Para realizar lecturas críticas de textos literarios, los alumnos lectores necesitan ser introducidos en el mundo del texto a leer. En un trabajo anterior (2008) decíamos -coincidiendo con Hébrard (2002)- que la lectura crítica requiere el desarrollo de una cierta competencia cultural en el campo en el que está inscripto ese texto. Esto ocurre especialmente cuando se leen obras cuyo contexto de producción proviene de una sociedad o una época que los alumnos no conocen. Para preparar a un buen lector de literatura es imprescindible hacerle saber que hay ideología detrás de las palabras, que incluso la “inocente” descripción de un objeto de la naturaleza, 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.

A modo de conclusión de la primera parte del trabajo, teniendo en cuenta que no se aprende a realizar lecturas críticas espontáneamente, sino que es necesario enseñar a leer en este nivel de comprensión, es necesario desarrollar en los alumnos la capacidad de leer críticamente, lo cual incluye – además de saberes previos sobre el autor y el texto- una actitud de permanente alerta, una disposición a preguntar, desconfiar, cuestionar y también afirmar.

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 otorgarle una función educativa, al sumar -a su función estética- una función ética.

### **La interpretación: un camino**

Nos referiremos ahora a las maneras en que cada sujeto se enfrenta a un texto artístico, con el objeto de indagar los modos de relación que se establecen y dimensionar la lectura literaria como experiencia con el texto y con el sujeto. Básicamente y siguiendo a Lotman (1970:79) hay dos formas de enfrentarse al texto artístico, que en la historia de la crítica y la teoría literaria se presentaron como irreconciliables; una, “considerar que lo fundamental es comprender la obra, otra, experimentar placer estético”; nosotros agregamos, para completar este recorrido, el efecto sobre lo subjetivo y corporal a partir de la búsqueda de sentidos surgidas de la relación sujeto-escritura.

El conocimiento implica un proceso de decodificación, se entiende, entonces, que hay dos momentos en la instancia de lectura: en primer lugar: recepción del mensaje, elección del código, confrontación del texto y del código, destacando los elementos “sistémicos” que son los portadores de significado. Ahora bien, según dicho autor, “los extrasistémicos –elementos de la realidad subjetiva que se corresponde con los sentidos- en cambio, se perciben como no portadores de significación y se desechan” (pp.80) Éste sería el segundo momento, que es el de la experimentación sensorial, cuyos efectos son

innumerables: alegría, dolor, desconcierto, activación de la memoria, etc. Todos ellos no son mensurables o pasibles de determinación, justamente por no poder ser reducidos a un sistema semántico preciso y específico; pero no por ello son menos importantes, ya que aportan también información o conocimiento, claro, que no intelectual.

Cuando hablamos de la lectura en términos de decodificación, la entendemos como actividad de búsqueda de información, pero no de trabajo con los sentidos –del texto– ni como experiencia de resignificación de la subjetividad. Todo eso que falta, tiene que ver con una lectura encarnada en el texto, en la palabra y también en el sujeto, a través de la interpretación, tanto de aquellos elementos sistémicos como los no sistémicos, desde “el convencimiento, según Larrosa (2007:86), de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación”; una lectura “sobre el texto” y también sobre el sujeto mismo, siempre tomando distancia de la Fenomenología que intenta borrar, al decir de Chartier (1999:108) “la modalidad concreta del acto de lectura y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales” Por el contrario, la dimensión significativa del texto literario produce efectos imprevisibles, el acto de su lectura potencia de forma distintiva, no sólo la estructura textual sino la subjetiva.

La interpretación acontece a partir de una relación íntima y dinámica que se establece entre el lector y el objeto texto, convirtiéndose, éste, en una representación simbólica del mundo y del sujeto. Estar frente al texto desde este lugar, tiene como correlato, el trabajo con las palabras por el significado. Pero, y refiriéndome a Larrosa (pp.87) nuevamente, “...lucha en la que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras”.

### **La interpretación: otro camino**

Ahora bien, la lectura como trabajo con el texto, requiere un paso más de la decodificación, es decir, de la comprensión sólo de los elementos “sistémicos”, como búsqueda de información y contenido. Si bien, este paso es ineludible, no es el único, puesto que se trata de un texto artístico. Dicha postura la consideramos necesaria en el camino de una lectura más atenta como fruto del esfuerzo que supone aceptar el desafío de una escritura que apela constantemente a la reacción subjetiva y también somática.

Por esfuerzo entendemos la aplicación de caminos metódicos, que sistematizan categorías teóricas operables, único modo de desentrañar los códigos artísticos contenidos en los discursos particulares. Desentrañar e indagar es un trabajo con las palabras no ya en función referencial, sino en función estética. Los lectores ante un texto de esa naturaleza deben estar preparados para la recepción de aquellos elementos extrasistémicos y poder encuadrarlos dentro de códigos y representaciones de diferentes orígenes, dependiendo, claro, de los individuos.

En dicho sentido, pensamos que los caminos que propone la semiótica en el abordaje de la lectura, en especial, la de literatura, son viables, aún tratándose de su implementación en la escuela media; una experiencia más o menos reciente nos confirma lo dicho. Los alumnos, luego de seguir los pasos metódicos de una lectura atenta, se sienten avalados para expresar sus ideas frente al texto. Ya que facilita el proceso de poder dar forma a las inferencias y asociaciones libres del primer contacto con él. Por tanto, se trata de pasar de a poco a una lógica que se supone dirige y articula ese primer nivel de lectura que llamamos lineal, literal o *superficial*, desde la semiótica greimasiana. Trabajar lo lexical y figurativo y establecer la función diferencial y distintiva de todo el componente semántico en los textos, permite no sólo despejar las ambigüedades, sino la posibilidad de ir construyendo los caminos de sentido.

Pero, todo lo captable en términos de elementos sistémicos, contenido o información, además de ser aclaratorio y ayudar a despejar la ambigüedad, no alcanza, si no tenemos otro modelo o esquema que sea funcional para dimensionar el efecto de la lectura sobre lo que denominaremos “sujeto”, aún respetando su cuna cartesiana, pero también sobre el “cuerpo”.

Si bien el trabajo con la escritura es una experiencia que produce sentidos, claro que delimitado por lo textual, nos preguntamos cómo hacemos para lograr que la experiencia no atravesada por lo sistémico, intelectual o racional, pueda ser. Una lectura con sentido de experiencia somática, que traspase al sujeto del conocimiento y que propicie un pensamiento más libre, cuyos efectos estén fuera de lo previsible por el autor y las estrategias de escritura. Nos estamos refiriendo, en definitiva a un “pensamiento” no representacional.



En primer lugar, deberíamos preguntarnos, como formadores, si es posible conjugar, al menos en las instancias de lectura, la concepción de un sujeto-lector activo y otro pasivo. Es decir, un lector que, además de disponerse al trabajo con el texto en la búsqueda de significados, sea capaz de interrumpir la forma habitual de percibir las cosas (“automatismo de la acción”) para poder instalarse frente al texto artístico, receptándolo fuera de los márgenes de lo cuantificable y abstractivo; una idea de lectura en que lo significativo sea anexar (o incluso contraponer) el texto a la vida personal con el valor de una experiencia que puede proporcionar el mundo fáctico.

De allí, que es importante recalcar la necesidad de proyectar y planificar las instancias de lectura, en términos de pasos metódicos, esquemas, etc, para que ésta pueda constituirse en experiencia. Pensando, siempre, en las probables respuestas de los sujetos lectores a los textos y en la posibilidad de direccionarlas. Las respuestas pueden ser muchas y variadas, lo importante es hacerlas pertinentes; esto es viable siempre y cuando ellas puedan someterse a control, entendido éste como la confrontación permanente con lo textual, único modo de “garantizar” una asignación de sentidos no arbitrarios e irrelevantes. Somos conscientes de la difícil tarea, para el docente, de pilotear las respuestas de los alumnos ante la consigna: “¿qué entendieron o qué interpretaron?”

Hablar de control significa, para nosotros, limitaciones, que, desde la semiótica, se relaciona estrictamente con el abordaje a la configuración lingüística sin salirse de lo textual. Plantear una mirada atenta a la estructura léxica-figurativa es uno de los caminos posibles, partiendo del lugar de asumir la obra artística y el lector como instancias sociales y culturales y la lengua, por tanto, como vínculo común.

Dice Rosenblatt (2002: 55)

Las fuerzas del condicionamiento social penetran asimismo en la formación de impulsos emocionales y conceptos intelectuales específicos. Así como en gran medida la personalidad y las preocupaciones del lector están configuradas socialmente, la obra literaria al igual que la lengua misma, es un producto social.

Dicha pauta general o marco es, como todos sabemos, el principio comunicativo que guía toda producción y recepción, más allá de las variaciones individuales, franja de dificultad que surge a partir de las infinitas reacciones particulares a los estímulos lingüísticos-expresivos ofrecidos por el texto y, por tanto, la instancia del devenir significativo.

Paulatinamente, y en ese proceso, el lector apelará a una actitud más atenta y sutil, encontrando la justificación a sus respuestas en la propia estructura textual, además de ensayar una lectura integradora, no escindida de ningún elemento. Llegar a este punto es advertir, también, la imposibilidad de separar los aspectos técnicos y estéticos de las estructuras de significación.

La interpretación, entonces, va de la mano de la lectura como experiencia: “La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase o nos acontezca, o nos llegue requiere un gesto de interrupción”; dice Larrosa (pp.94), “gesto que es casi imposible en los tiempos que corren (...) pensar más despacio, mirar más despacio, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad”.

Es necesario hacer pie en las relaciones intrínsecas que genera el texto literario. Es decir, desmenuzar el texto, darle morosidad a la lectura, en contra de la lógica de consumo, para establecer conexiones internas insospechadas, que los alumnos no están entrenados para realizar, y que habilitarían nuevas relaciones con el propio mundo circundante, incluso conexiones que no estaban previstas cuando se escribió el texto. En suma, construir caminos de lectura pensando en un sujeto lector altamente receptivo, atento y dispuesto a la apertura.

Las instancias de lectura deberían focalizar la potencialidad significativa de un texto artístico, mediante la percepción estética y la idea de experiencia, dándole lugar al individuo, concretamente al cuerpo, a exponerse a la lectura como un espacio indeterminado con el propósito de sondear en él su propia “oportunidad” o su posibilidad de ser.

Advertimos que las clases de literatura, en los contextos escolares actuales, relegan la posibilidad de trabajar con los sentidos de un texto, como forma sistematizada, ni siquiera como lectura libre o de “uso”. Si bien se flexibilizó el abordaje de la lectura, en el intento de separar la enseñanza de la

literatura de la enseñanza de la lengua –impronta tradicional y arraigada- cuyas consecuencias decantaron en una experiencia más lúdica y más participativa, en términos de ofrecer la posibilidad al alumno de expresar su parecer, o percepción de lo leído, creemos que falta aún profundizar la relación del alumno con el texto, ya como lector (avezado, competente, inocente, etc.) ya como analista u observador a través del desarrollo de una práctica sistematizada de decodificación del texto literario, ya como soporte somático de la experiencia.

Esta dimensión activa de la lectura interpretativa no pretende obtener como resultado algo definitivo en relación con los sentidos que subyacen en un texto; la planteamos como un proceso en donde se dinamizan no sólo los aspectos socioculturales, sino también las estructuras internas de los lectores. Somos conscientes de nuestra labor como formadores y de las condiciones actuales de nuestros alumnos. Se trata entonces de buscar caminos efectivos, fundados en teorías probadas, que no deben separarse de lo textual, tampoco de lo cultural y mucho menos de lo subjetivo.

#### Bibliografía

- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*.  
Barcelona, Anagrama.
- ECO, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Barcelona, Lumen
- FRANCO, L. (1959) *Constelación*. Buenos Aires, Talgraf.
- GEERTZ, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- GREIMAS, A.J. (1989) *Del sentido II*. Madrid, Gredos.
- y Courtés (1990): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- HAUY, M. E. (2009): *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- HÉBRARD, J. (2002) *La lectura en la escuela*. [www.flacso.org/outerframe.asp](http://www.flacso.org/outerframe.asp)
- LARROSA, J. (2007) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, F.C.E.
- LOTMAN, I. (1970) *La estructura del texto artístico*. Madrid, Ediciones Istmo.
- Peirce Ch. S. (1998) “El signo y sus tricotomías” en *Recorridos semiológicos*  
Marafioti, Roberto (Comp.) Bs. As., Eudeba.

ROSENBLATT, L. (2002) La literatura como exploración. México, F:C:E.