

01088  
2



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

---

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE POSGRADO  
DOCTORADO EN LITERATURA

ESTRATEGIAS DE APROXIMACION AL TEXTO LITERARIO,  
LA LITERATURA EN EL AULA.

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
**DOCTOR EN LITERATURA**  
P R E S E N T A :  
**J O R G E R U I Z B A S T O**

MEXICO, D. F., CIUDAD UNIVERSITARIA,

MARZO DE 2002

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen (español/inglés) de la tesis de doctorado *Estrategias de aproximación al texto literario. La literatura en el aula.*

Autor: Jorge Ruiz Basto

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

El presente trabajo se sitúa, a partir de una experiencia concreta de docencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en la discusión de qué significa hoy enseñar y aprender literatura en el bachillerato. Responde al deseo de contribuir a la definición de los términos que animan esta discusión, pero también de mostrar a los profesores estrategias de búsqueda y solución para obtener resultados más satisfactorios en la enseñanza de la lectura de textos literarios.

La elaboración de esas estrategias no incluyen ejemplos específicos para el aprendizaje, pero de las que ofrecemos para la lectura de tres diferentes expresiones genéricas literarias, puede deducirse qué características debieran reunir éstos y, en consecuencia, hacia dónde deberían dirigirse futuros esfuerzos en ese sentido.

Hemos buscado sustentar los métodos empleados para hacer de la lectura de los textos literarios una tarea a la vez interesante y rigurosa para los alumnos, tanto en algunos de los aportes del comentario de textos, la semiótica, la narratología y el estructuralismo, como en algunas de las consideraciones generales sobre la lectura que provienen de los enfoques de la teoría de la recepción, la hermenéutica y las concepciones que evidencian los límites del formalismo en los estudios literarios.

Del presente trabajo se concluye que las rutas de acceso para llegar con los alumnos a experiencias cada vez más gratificantes y aleccionadoras en relación con la literatura, no debieran derivar de simples fórmulas didactizantes, sino del esfuerzo del profesorado en el estudio y en la investigación constantes.

The present work deals with the discussion about both teaching and learning literature at High school based on a concrete experience as a teacher at the College of Science and Humanities (CCH) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). This paper is a contribution for the definition of the terms in this regard. Furthermore, it provides the teacher with search strategies and solutions so as to achieve more satisfying results in the teaching of literary text reading.

The presentation of such strategies do not include specific examples for learning. Nevertheless, from the strategies outlined for reading three different literary generic expressions, features included in these strategies can be inferred. Moreover, it can also be implied where further efforts in this regard should be led to.

Support has been provided to the methods used on comments on texts, semeiotics, narratology and structuralism as well on some general considerations on the reading based on the reception theory, hermeneutics and conceptions setting off limits to the formalism used in literature studies. The result: interesting -yet strict- literary text reading for the students.

A conclusion out of this work is that approaches to a more gratifying and useful experience in literature-related experiences, do not result from fixed instructional formulae rather from constant work and research by the teacher.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>1.El desarrollo de la competencia literaria</b>	<b>10</b>
1.1. Los textos que enseñan a leer	10
1.2. Los textos imprescindibles	16
<b>2. De las primeras impresiones estéticas hacia la lectura comprensiva</b>	<b>24</b>
<b>3. Tarea ineludible: formar al lector semántico</b>	<b>33</b>
<b>4.Transitando hacia el trabajo de interpretación</b>	<b>42</b>
<b>5. Recepción y expresión literarias</b>	<b>48</b>
<b>6.El marco institucional</b>	<b>56</b>
<b>7.Lectura de un texto dramático: <i>Heroica de Buenos Aires</i> de Osvaldo Dragún</b>	<b>64</b>
7.1.Por qué leerlo	64
7.2.Cómo leerlo con los alumnos	66
7.3.Relectura, análisis e interpretación	74
<b>8.Lectura de un texto narrativo I: <i>Las batallas en el desierto</i> de José Emilio Pacheco</b>	<b>82</b>

8.1.El profesor en el papel de crítico literario	82
8.2.Revisión del argumento de la novela	84
8.3.Criticar el pasado	91
8.4.La ciudad como estado de ánimo	94
8.5.En diálogo con el pasado	98
8.6.Visión monológica del mundo narrado	102
8.7.¿Y el punto de vista del autor?	104
9.Lectura de un texto narrativo II: <i>El hombre</i> de Juan Rulfo	111
9.1.La crítica literaria como referente para la docencia	111
9.2.El profesor como inductor, mediador y expositor	115
10.Aproximación a la poesía: <i>Poema de los dones</i> de Jorge Luis Borges	127
10.1. Hacia una lectura placentera de la poesía	127
10.2. De la enciclopedia de los alumnos hacia un posible encuentro feliz con la poesía	128
10.3. De la audición al reconocimiento de los límites y condiciones que el texto impone al lector	133
10.4. El análisis como recurso para atrapar la significación global del poema	135
10.5. La estructura del poema: su forma de significar	140
Conclusión	147
Bibliografía	153

## Introducción

Desde una perspectiva amplia el presente trabajo se sitúa en la discusión de qué significa hoy enseñar y aprender literatura en el ámbito del bachillerato. Más restringidamente se sitúa en el escenario específico de los problemas a través de los cuales esta discusión toma forma dentro de uno de los tipos de bachillerato que por su implantación en diversas regiones de nuestro país, podemos considerar representativo de este ciclo escolar. No obstante, más allá del alcance estrictamente circunstancial que éste pudiera tener, en razón de que surge como producto de una experiencia dentro, y en alguna medida bajo los auspicios, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestro interés más genuino es contribuir a encontrar respuestas a los problemas que la lectura y el estudio de la literatura plantea por igual a profesores y alumnos del ciclo de bachillerato.

Con este objetivo buscamos satisfacer la inquietud de que nuestro trabajo, en cuanto reflejo de un esfuerzo por investigar, ordenar ideas y experiencias, y completar la propia formación disciplinaria, no se redujera al cumplimiento de un simple requisito escolar para obtener un grado académico más. También de esta manera, emprendiendo la realización de un trabajo como el que ahora presentamos, hemos querido corresponder al apoyo que nuestra universidad y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) nos han brindado para cumplir, a la vez, con las exigencias que presupone un proyecto de doctorado y para proseguir en el camino de la formación disciplinaria que los profesores requerimos para mejorar en el ejercicio diario de la docencia. Especialmente sin el apoyo de CONACYT, que con generosidad acogió durante tres años nuestro proyecto de investigación dentro de su programa de becas para alumnos de posgrado, no hubiera sido posible cumplir, en tiempo y en forma, con el objetivo de formular las propuestas con las que aquí consideramos que puede comenzarse a responder a las dificultades que la literatura plantea en relación con la eficacia, el provecho y el rigor a partir de los cuales debería ser leída en el bachillerato.

Nuestro trabajo responde a una modalidad de investigación todavía escasa en nuestro medio entre quienes nos dedicamos al estudio de la lengua y la literatura: la que se representa a sí misma en el esfuerzo de contribuir a la solución efectiva de los problemas que frustran la posibilidad de una sólida educación lingüística y literaria de nuestros estudiantes. Uno de estos

problemas, de centralidad innegable, es precisamente el que se refiere a cómo y qué leen nuestros estudiantes de bachillerato y al papel que dentro de esta problemática se le asigna a la literatura.

A esta problemática nos acercamos de dos maneras diferentes aunque indudablemente complementarias. La primera está contenida en los temas que hemos desarrollado en los primeros cinco capítulos. Es la parte que constituye el marco conceptual en el que se apoyan nuestros intentos posteriores por desarrollar estrategias de aproximación a los textos literarios a través de cuatro diferentes ejemplos de lectura.

Lo que en ese marco conceptual abordamos principalmente son los presupuestos en que se apoyan los programas de estudio: las competencias, por un lado, que abstractamente se atribuyen a los alumnos en tanto que sujetos de aprendizaje con un alto nivel de familiarización con la literatura, y, por otro, el proceso mismo de la lectura de los textos literarios, del cual se da por sobreentendido que los profesores poseen una clara noción respecto de sus etapas y de lo que cada una de éstas demanda de ellos y de los alumnos. Como no nos parece que precisamente sea el caso, nos hemos detenido en el primer capítulo a considerar la importancia que tiene que el profesor sepa cómo escoger dentro del vasto universo de la producción literaria textos que logren “engancharse” a los alumnos en la lectura y, luego, la importancia de que también sea capaz de poseer un criterio que le permita seleccionar los textos a través de cuya lectura los alumnos de bachillerato estén en posibilidad de hacerse de un marco de referencias literarias básicas.

Para esta última cuestión nos hemos referido al concepto de canon literario en los términos en que lo entiende H. Bloom. Pero no con la idea de sugerirlo como regla a seguir, sino como criterio problemático que en su alternativa contingencia y capacidad distintiva pone a descubierto los problemas que conlleva para los profesores ejercer la libertad de elegir lo que los alumnos deben leer a lo largo de cursos en los que se pretende abarcar todos los géneros literarios.

En los capítulos 2, 3 y 4 nos ocupamos de los tres momentos de la lectura por los que a nuestro modo de ver necesitamos transitar con los alumnos: el momento de la primera lectura, de carácter esencialmente placentero y que ya encierra la primeras percepciones comprensivas que deben ser desarrolladas en las etapas posteriores del análisis y de la interpretación; el momento de reforzamiento de la comprensión obtenida en el primer acercamiento al texto y, finalmente, el momento en que juzgamos

conveniente que el alumno asuma una perspectiva analítica e interpretativa frente al texto.

Como corolario del repaso que hacemos de las exigencias que presuponen las distintas fases por las que pensamos deben transitar ineludiblemente los alumnos en la lectura de los textos literarios, en el capítulo cinco nos preguntamos qué más pueden obtener éstos de su trato con la literatura si, como sabemos, en la lectura metódica, académicamente planeada, se halla implícito el ejercicio de la escritura como herramienta imprescindible para la organización y formalización de las ideas. En este capítulo hemos partido de la consideración de que a los alumnos del nivel escolar al que estamos refiriéndonos, no conviene presentarles la literatura como pretexto para la redacción, ejercitamiento que seguramente debieron haber practicado hasta la saciedad en ciclos anteriores, sino como ejemplo de lo que puede representar la elaboración de un estilo propio. El principio que quisimos sugerir se funda en el convencimiento de que el nivel de conciencia que cualquier lector puede alcanzar por vía del análisis literario en relación con la lengua, provee así mismo un cierto nivel de conciencia en torno de la propia escritura; y que, a partir de esa autoconciencia, es posible la asimilación de las influencias a que continuamente estamos expuestos a través de la lectura.

El capítulo 6, en el esquema general de organización del trabajo, viene a constituir una suerte de puente entre nuestra concepción de lo que debe implicar el trabajo de lectura con alumnos de bachillerato, y las propuestas de aproximación a las diferentes expresiones genéricas de que nos ocupamos en los cuatro capítulos finales. Sin una caracterización más explícita del marco institucional de ideas y supuestos dentro del cual, y contra el cual incluso, hemos intentado exponer una concepción de lo que debería comprender el proceso de lectura a través del cual aspiramos a convertir en lectores autónomos a los alumnos de bachillerato, pensamos que no sería clara la percepción de los problemas a que queremos darles respuesta en los capítulos posteriores en que nos ocupamos de proponer estrategias de aproximación a textos del tipo de los que suelen leerse con los alumnos.

Justamente en estos capítulos (7, 8, 9 y 10) nos proponemos poner a prueba la viabilidad de las concepciones sobre la lectura desarrolladas en los cuatro primeros. Nos ocupamos en ellos del enfoque con el que pueden ser abordados consecutivamente un texto dramático, dos textos narrativos y un poema. El abordaje de estos textos constituye en conjunto la segunda manera de acercarnos, ahora concretamente, a la serie de dificultades que los textos

literarios ofrecen durante una modalidad de lectura que tiene como primera limitante lograr un equilibrio entre la atención a los temores, insuficiencias, posibilidades y expectativas de los alumnos, y la satisfacción de las exigencias que la institución escolar establece (con carácter de ineludibles) en relación con la formación literaria que los alumnos deberían ser capaces de lograr como evidencia de su paso por el bachillerato.

Hemos procurado que en cada ejemplo se advierta que la lectura, además de responder a la singularidad de cada texto, tampoco puede dejar de tomar en cuenta las determinaciones o peculiaridades inherentes al género literario al que éste pertenece. Tanto en la orientación general que hemos dado a la exposición de cada capítulo, como en los distintos subcapítulos en los que nos detenemos a atender los problemas que plantea la especificidad temática y formal de cada texto, sea al profesor en su calidad de facilitador de la lectura, sea a los alumnos en su empeño por abrirse camino en el proceso de comprensión e interpretación, creemos que esto último es observable en nuestro trabajo.

También lo que diferencia a estas propuestas de lectura entre sí son las distintas perspectivas en las que nos hemos situado para idear las estrategias que más puedan favorecer el trabajo de lectura de los alumnos. Son éstos, sin lugar a dudas, los que están condicionando el qué y el cómo leer, pero al mismo tiempo estamos indicando que para responder satisfactoriamente a estos planteamientos, el profesor debe tener claro el horizonte crítico desde el cual espera darles respuesta. En atención a esta condicionante hemos ensayado esas diferentes perspectivas.

En los capítulos en que nos ocupamos del texto dramático y la novela, las perspectivas son respectivamente la del profesor en su calidad de lector que, atento a las determinaciones del texto, se afana en encontrar las vías más practicables para una lectura que gradualmente permita ampliar los niveles de comprensión de los alumnos y, luego, la del profesor que en su calidad de crítico de la literatura se pregunta desde el escritorio cómo responder a las lecturas que el texto admite y a las que los alumnos estarían en condiciones de emprender.

En todos estos ejemplos ha sido crucial no perder de vista el perfil de nuestros alumnos en ninguno de los pasos a que nos va conduciendo la exploración de los textos. Pero en los capítulos en los que abordamos la lectura del cuento y la poesía ha sido necesario inclusive reconstruir su presencia misma en el proceso de la lectura, a fin de que nuestros esquemas

de aproximación a los textos no se desfigurasen en consideraciones críticas de exclusivo interés para quien realiza el análisis. Al sustentar, por ejemplo, el ejercicio de aproximación al cuento en un trabajo crítico de gran rigor y alcance con el fin de imprimirle coherencia a nuestra propuesta de lectura, corríamos ese riesgo. La utilidad de ése y otros trabajos críticos para la docencia radica justamente en la posibilidad de ser convertidos sólo en marcos de referencia para que el profesor, con la habilidad didáctica del caso, sea capaz de conducir a sus alumnos hacia lecturas ágiles, a la vez que más completas y satisfactorias.

Por último, cuando trabajamos el ejemplo de la poesía estaban aún presentes en nosotros los recuerdos de algunos intentos fallidos de lectura y análisis que nos hacían sospechar, fundadamente, que si nos alejábamos de la presencia viva de los alumnos incurriríamos en el olvido de esos errores que siempre están ahí como un riesgo latente, pero de los que sin duda el trabajo de planeación de lecturas obtiene en gran medida su coherencia y su verosimilitud al regresar críticamente sobre sus propios resultados. Los errores constituyen desde luego un riesgo constante por el que profesores y alumnos podemos despeñarnos fácilmente en la frustración. Pero no es ocultándolos de forma narcisista como se les corrige. Por eso en nuestra propuesta de aproximación a la poesía (aunque también al cuento) esos errores han sido recuperados como testimonio fehaciente del procedimiento de ensayo y error sobre el que se asientan muchos de nuestros esfuerzos dentro de la docencia. Pensamos que ello serviría para darle consistencia a nuestra concepción más amplia de lo que presupone aproximar a los alumnos a un género literario que, pareciéndoles bastante atractivo, resulta difícil de manejar en el aula cuando se le convierte en objeto de estudio y de interpretación.

Con este acercamiento hemos querido hacernos cargo de los problemas a que da lugar la literatura, a causa de su irreductible condición de manifestación artística destinada más al consumo espontáneo que a los sesudos análisis, con su inserción como objeto de estudio en el bachillerato. Pero también hemos buscado contribuir al debilitamiento de la concepción que tramposamente sostiene, como una forma de disimular cierta barbarie básica, que la literatura constituye sin discusión un legado cultural que debe ponerse al alcance de los estudiantes en la escuela, mientras, en la práctica, su interés real parecería consistir en que éstos no desearan leerla. Hay que decir que en esta contradicción definitivamente la literatura no tiene parte

activa. Por ello hemos procurado también poner en evidencia, aunque sólo sea de forma modesta y tangencial, que la escuela es la que origina esta contradicción. Y como la escuela es en gran medida consecuencia de lo que los profesores hacemos de ella, entonces allí precisamente, en el quehacer de éstos, es necesario poner el acento en la búsqueda de alternativas para resolver esos problemas.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## 1. El desarrollo de la competencia literaria

### 1.1. Los textos que enseñan a leer

Un aspecto que cabe destacar del concepto “competencia literaria”\*, además de lo que ésta significa dentro de un proyecto educativo que tiene como propósito el desarrollo de las competencias básicas (hablar y escuchar, leer y escribir), es el relativo a la especificidad de la producción literaria. Es decir, cómo enfrentarse a un fenómeno de comunicación que en correspondencia con sus diversas y cambiantes formas de manifestación, exige del lector un amplio y variado repertorio de respuestas. El problema, desde el punto de vista educativo, de cómo elegir del conjunto de la producción literaria los textos más adecuados para los alumnos, de forma que cada experiencia de lectura represente para ellos, tanto una oportunidad de acceso al disfrute estético que éstos prometen, como la posibilidad real de adquirir de cada experiencia un conjunto de competencias que contribuyan a su formación como lectores autónomos.

En la práctica educativa actual, al igual que en los programas de estudio institucionales, la participación de alumnos y profesores es considerada decisiva en la elección de los textos más apropiados para un curso de lectura de textos literarios. Que esto sea así es determinante para la mejor consecución del objetivo antes señalado: despertar el interés de los alumnos por leer obras literarias y de que después continúen haciéndolo por cuenta propia. Pero también abre riesgos que atentan en contra de estos mismos objetivos generales cuando esa oportunidad de elegir no está debidamente controlada por una concepción clara de cómo piensa el profesor cubrir los principales objetivos del programa de su curso, e incorporar en la planeación de éste los puntos de vista y las propuestas que los alumnos estén en posibilidad de hacer.

---

\* Concepto utilizado por Cassany *et al.* (1994: 488-489) por analogía con el concepto de competencia lingüística de Noam Chomsky (1957). Los autores lo definen de la siguiente manera: “la competencia literaria (...) incluye las propiedades propias de la comprensión lectora pero (...) va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor.

La aproximación a un texto literario depende de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, la competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y sentimientos. La competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura. (El subrayado es nuestro).

No cabe duda que la preferencia por determinados temas e incluso por determinados lenguajes y estilos que a veces traen los alumnos al aula como parte de su escolaridad previa, o experiencia personal de lectura, pueden servir de útiles disparadores del interés por textos que, de otra manera, podrían ser vistos sólo como parte del conjunto de las imposiciones académicas a las que están obligados a responder dentro de la escuela. Tomar en cuenta estas preferencias facilita las tareas del profesor y hace también más gratas las de los alumnos, pero estos propósitos requieren estar en consonancia con las exigencias programáticas relativas a la comprensión y conocimiento del fenómeno literario en tanto que producto eminentemente artístico e histórico.

Es tan necesario desvincular el trato de los alumnos con la literatura de la concepción que tiende a disecarla, al extremo de convertirla en una pura expresión arqueológica carente de sentido histórico vigente, como tratar de evitar que toda experiencia directa, viva y estimulante que puede obtenerse de ésta permanezca solamente en el plano del conocimiento incipiente que proporciona una primera lectura. No obstante, mientras que el primero de estos dos extremos suele alejar a los alumnos de la literatura, el segundo puede constituir un importante punto de partida para buscar que se entusiasmen hacia ella y aun deseen, después, profundizar en el conocimiento de su naturaleza artística e histórico-cultural.

Estos textos que por apasionamiento del profesor, o porque los alumnos encuentran en ellos satisfacción a determinadas expectativas temáticas, de identificación con personajes o de plasticidad verbal accesible a sus posibilidades de comprensión, son capaces de mostrar a la literatura en su carácter de experiencia prometedora, interesante y cercana a sus intereses, constituyen una suerte de literatura que enseña a leer. Son, como lo consideran Cassany *et al*, “libros anzuelo” empleados para “pescar” lectores que posteriormente, gracias a ellos, entre otras razones, serán capaces de interesarse por profundizar críticamente en sus lecturas :

Más adelante, y de manera progresiva, tendremos que introducir a los aprendices en la lectura de libros más complejos que lleven a cumplir un objetivo diferente: la creación de lectores formales y críticos, capaces de alcanzar una distanciación necesaria de la obra, que les permitirá llevar a cabo una interpretación más objetiva y profunda. (1994: 508).

La selección, pues, de las primeras lecturas requiere ser realizada pensando en los intereses y preocupaciones cercanos a los alumnos, en los personajes que plantean problemas y actitudes que favorecen la identificación y en aquellas obras que plantean temas tradicionales, tramas sencillas y progresiones en el tiempo poco complejas (Cassany *et al.*, *ibíd.*: 506-507). El sentido de estas elecciones es motivar el deseo de leer en quienes, siendo formalmente alumnos del nivel medio superior, no han adquirido el ritmo de la lectura placentera y, en general, rechazan esta actividad por el esfuerzo y la concentración intelectual que presuponen. De ahí la importancia de que el profesor sea capaz de dar, apoyándose en su cultura literaria, con textos que sirvan de “puentes”, de acceso a otros que habrán de implicar conocimientos literarios más específicos.

Antes de intentar la lectura de esos textos que pertenecen a la tradición culta que configura lo que Harold Bloom ha denominado “el canon occidental” (1994: 11-86), nuestros alumnos necesitan, junto con una fuerte motivación, aprender a seguir el desarrollo de una trama, la evolución de un conflicto, la transformación de un personaje, a reconocer la elaboración artística de la subjetividad tal y como pueden ofrecérselos el teatro, la narrativa y la poesía de carácter popular (Cassany *et al.*, *ibíd.*: 507). La estrecha colaboración del profesor en la realización de estas primeras lecturas ayuda a los estudiantes a identificar y a comprender el funcionamiento de estos elementos básicos, pero sobre todo propicia en ellos la formación de una memoria literaria a la que luego podrá acudir como un fondo de información necesario para la lectura de textos de elaboración más compleja.

Es decir, la lectura del estudiante en su primer contacto con un texto literario de mayor complejidad artística tendrá altas probabilidades de éxito si antes éste ha tenido la oportunidad de ser motivado a la realización de lecturas puramente placenteras, en las que el acto de comprensión se ha producido a través de una experiencia guiada básicamente por la seducción de algunos elementos composicionales que tienden a prevalecer de forma muy evidente, tanto en los ejemplos de la literatura culta más vinculada en su contenido y en sus recursos expresivos a las tradiciones culturales populares, como en los de esta misma literatura que conscientemente imita la elaboración formal sencilla y directa de las manifestaciones literarias orales.

En relación con la enseñanza es necesario contar con respuestas concretas frente a los múltiples factores que obstaculizan los esfuerzos orientados a

proporcionar formación literaria a los alumnos. Y ante la desventaja con la que el lenguaje verbal compite con nuevas formas de comunicación verdaderamente masivas (y algunas como el cine, los cómics y los videoclips con una calidad de expresión que los acerca a la categoría de nuevas manifestaciones artísticas), el profesor está obligado a tomar posición de forma crítica y creativa para que los alumnos estén dispuestos a concederle a la literatura el beneficio de la duda en relación con sus posibilidades de proporcionar placer y despertar interés, que es lo que supuestamente su consumo aportaría en primer lugar.

La gran masa de jóvenes que actualmente asiste al ciclo medio superior carece en su mayoría, en nuestro país, de una formación literaria elemental en relación con los estándares de competencias y conocimientos que el mismo sistema educativo les va exigiendo acumular gradualmente de un ciclo escolar a otro. De acuerdo con lo que hemos podido observar a través de nuestra propia práctica docente, y con los datos que la propia institución en la que laboramos provee en torno del perfil de ingreso de nuestros estudiantes, así como del desempeño que tienen durante su estancia en el ciclo de bachillerato, éstos no tienen el hábito de la lectura en general, provienen de familias en las que tampoco se lee y su relación con el lenguaje está fuertemente determinada por la influencia de los medios masivos de comunicación. Esta influencia, como podríamos comprobar hoy en cualquier momento, no ha contribuido a su formación intelectual y estética y los ha desviado hacia la percepción fácil y digerida, por lo que todo esfuerzo por animarlos hacia la lectura de textos literarios, o de cualquier otro tipo que implique la aplicación de las propias facultades pensantes, resulta en extremo difícil y de escasos resultados en términos de aprendizaje. Por esta razón es que necesitamos, como primera obligación ineludible al momento de determinar los contenidos y objetivos de un curso, seleccionar textos que si bien pueden hacer más fácil la labor del profesor en medio de un escenario bastante desalentador, lo que importa es que sean eficaces para formar nuevos lectores que cuentan con la última oportunidad en la escuela (y tal vez en la vida) de convertirse en adultos con capacidad suficiente para apropiarse de la riqueza cultural acumulada en la literatura de su lengua.

En un ambiente escolar en el que prácticamente los jóvenes se resisten a leer y a escribir como resultado de un sistema educativo especialmente ineficiente en el aprendizaje de estas competencias, el profesor de literatura está obligado a tener como primer objetivo de su acción educativa seducir hacia la lectura valiéndose de textos accesibles y en sí mismos provocadores. El segundo gran objetivo educativo

que se le presenta es el de aprovechar la iniciación de los alumnos en el gusto por la lectura como una base para profundizar en el desarrollo de su competencia literaria (Cassany *et al.*, *ibíd.*: 508), de forma que puedan transitar más decididamente hacia el trabajo de análisis, comprensión global e interpretación de los textos.

La enseñanza tradicional de la literatura asumió la realización de este segundo objetivo, en su momento, con un criterio historicista en el que se hacía prevalecer la información sobre autores, obras y épocas y se presentaba a los textos básicamente como modelos lingüísticos a seguir. De hecho, el primer objetivo de que los alumnos leyeran sin el fardo de las exigencias académicas de contextualización de la obra, de reconocimiento de características de corrientes o de movimientos literarios, quedaba marginado. Se caía en el absurdo de anteponer la información de naturaleza histórica y crítica a la lectura de las obras mismas, mientras el alumno tenía que descubrir por sí mismo el aspecto placentero y verdaderamente significativo de la obra para su formación ética, estética, cultural y lingüística. Aunque también habría que abonar a favor de este criterio historicista que durante el tiempo en que prevaleció como paradigma educativo, parecía existir dentro del sistema escolar un mayor empeño en el desarrollo de las habilidades para la lectura y la escritura, y la formación disciplinaria del profesorado encargado de las diversas asignaturas del currículum escolar no parecía estar tan francamente reñida con el dominio y el empleo de la lengua. Finalmente, no era tampoco tan absorbente la influencia de los medios masivos de comunicación, y eran aún impensables los juegos y programas educativos por computadora que continuamente evidencian a sus usuarios la casi prescindibilidad del lenguaje verbal, o la posibilidad de que éste sea reducido a mínimas y elementales fórmulas comunicativas ahí donde lo que domina fundamentalmente es la imagen visual.

Casi en paralelo con esta tendencia historicista se fue perfilando otra tendencia que privilegia el contacto directo de los alumnos con las obras y en la que, a partir de la lectura efectiva de éstas — lectura estimulada, guiada y comentada por un profesor que en esta fase de la actividad de los alumnos trabaja estrechamente con ellos, *lee con ellos* — los alumnos están en condiciones de entender tanto el sentido y la pertinencia de las ampliaciones históricas, como la utilidad del análisis de los recursos y técnicas que le dan su contextura propiamente literaria a las obras. En 1930 Pedro Henríquez Ureña explicaba en Argentina a profesores de educación básica que precisamente en esta forma debía ser asumida la enseñanza de la

literatura, pero además señalaba la necesidad de enseñarle al alumno (y hoy más de un profesor tendría que empezar también a aprenderlo) que en esta dirección nada podía lograrse sin un auténtico trabajo de lectura:

¿Cómo habremos entonces de enseñar literatura en nuestras escuelas secundarias? Del único modo posible: *poniendo al estudiante en contacto con grandes obras*. Es así como se procede en Francia y en Inglaterra, en Alemania y en Escandinavia. Es así como procedemos, desde 1925, en el Colegio de nuestra Universidad [hace referencia a la Universidad Nacional de La Plata]; me contenta el no ser ajeno a la innovación. En nuestros pueblos de la América española, esta manera de enseñanza demanda gran atención del profesor: hay que acostumbrar al estudiante a leer mucho y *hay que comprobar que lee*; hay que habituarlo a la lectura de obras difíciles, allanándole la vía con explicaciones y aclaraciones de orden histórico y lingüístico, pero también *haciéndole comprender que nada de sólido y de duradero se alcanza sin trabajo*. (1960: 664).

Detrás de esta pregunta se encierran, como señalan Bardia y Cassany (1994: 11), un conjunto de decisiones frente a las cuales el profesor sabe que no hay una respuesta única: “¿qué literatura conviene enseñar, leer, comentar? ¿Qué peso debe darse a la tradición literaria propia y cuál a las traducciones de otras lenguas? ¿Cuáles son los autores más representativos? ¿Los clásicos, los modernos? ¿Cuáles obras? ¿Las más celebradas, las que agradan más a los alumnos?” Es decir, ¿qué tanto puede y debe abarcar un curso de literatura y análisis de textos literarios para alumnos de nivel medio superior?

## 1.2. Los textos imprescindibles

Obligado a elegir para diseñar su curso el profesor tiene en cuenta muchas preguntas como las consideradas por Badia y Cassany . En ellas, y otras más por el estilo, subyacen dos realidades problemáticas: el perfil (como suele decirse en la jerga de la investigación educativa) del alumno y el criterio profesional con base en el cual el profesor toma sus decisiones. Puede decirse que prácticamente el primer problema está resuelto cuando el segundo encuentra también solución en la calidad de la formación disciplinaria del profesor, cabe decir, cuando la cultura literaria de éste es más o menos consistente y se asienta sobre valoraciones estéticas que continuamente son revisadas con espíritu crítico y abierto a los cambios y transformaciones que el propio acrecentamiento del saber literario inevitablemente provoca.

De los alumnos podemos hacernos representaciones más o menos confiables en cuanto a sus capacidades, y se puede tener una idea clara de hasta dónde es factible llegar con ellos si se tiene conciencia suficiente del tipo de país y de sociedad a que se pertenece, pero, sobre todo, si como profesores disponemos de una formación lo suficientemente confiable para intentar las respuestas a que obliga el compromiso educativo. Badia y Cassany consideran que ese compromiso, en lo que respecta a la obligación del profesor de poseer un criterio profesional, que le permita caminar sin tropiezos en la elección de los textos con los que necesita materializar contenidos y objetivos del programa de su curso, se encuentra bastante debilitado (observación que podemos trasladar de la región - Cataluña - a que se refieren, a la nuestra):

...parecería que lo que ha fallado a veces es, justamente, poseer *criterio profesional*, entendido como el elemento que permite decidir el contenido, la programación o la metodología que parecen más adecuados para unos usuarios determinados, en un contexto concreto. En este sentido, creemos que conviene reivindicar un marco amplio de desarrollo curricular en el que el profesorado se sienta cómodo - no constreñido - y estimulado -

no atribulado - a adaptar las prescripciones genéricas que establece la administración escolar para las necesidades de los alumnos. La expectativa que impregna a nuestros diseños curriculares, más allá de los cambios terminológicos, avanza claramente en esta dirección. (*Ibíd.*: 10).

No obstante, esta ampliación de la libertad del profesor para decidir no parece constituir garantía suficiente, sostienen con toda razón estos mismos autores, para mejorar la enseñanza de la literatura. Es sumamente difícil, en efecto, que sin formación constante, sin posibilidad de acceso a modelos diversos de didáctica de la literatura y sin trabajo académico en colaboración con el resto de sus colegas, el profesor disponga de medios eficaces para diseñar cursos que sean estimulantes para sí mismo y para sus alumnos. Sin duda es importante que el profesor sea el primero en estar interesado, e incluso entusiasmado, en las lecturas que va a realizar a lo largo de un año escolar, de otra forma será incapaz de persuadirlos para acometer el esfuerzo sin el cual muchos textos permanecerán cerrados a su entendimiento y posibilidades perceptivas; o no podrá aprovechar, como magníficas oportunidades de apertura directa al conocimiento y a la percepción estética, los atractivos con los que otros muchos textos, desde una primera lectura, son capaces de atrapar inclusive a lectores con escasa educación literaria.

Si existe el convencimiento de que es posible interesar al profesorado en su formación y actualización constante desde la institución escolar misma y, también desde ella, promover y hacer ver la imprescindibilidad del trabajo en grupo con el resto de sus colegas, tendremos seguramente profesores con capacidad para seleccionar los textos adecuados no para que los alumnos reciban un curso más de literatura, sino un curso que constituya para ellos una oportunidad de contacto vivo con ésta, un contacto del cual puedan derivar, de manera natural, el interés por ahondar en su conocimiento, que es la manera más segura de ahondar en su disfrute en tanto que experiencia estética. Juan José Arreola, un maestro de nuestro tiempo que sólo ha podido entender su relación con la literatura en tanto que experiencia viva y efectiva de ella, ha recomendado que los profesores asumamos de esa forma la tarea de abordar con los jóvenes la lectura de los textos literarios:

Nadie puede dar en un año un curso de literatura universal y nadie puede tampoco seguirlo con provecho. Más que el

conocimiento 'científico' de la literatura, debe importar el amor y el entusiasmo por sus obras. *En vez de memorizar una larga y compleja historia (cuyos periodos solamente estarán vigentes durante los exámenes), el estudiante debe conocer a fondo diez o doce obras fundamentales.* El maestro debe proponerse que el joven se acerque a ellas sin respeto y sin desdén. El maestro debe comunicar su personal deleite de lector, ilustrar el estudio con metáforas, *hacer del curso mismo una obra literaria* llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía. (1973: 127). [Los subrayados son nuestros].

Muchos de los problemas que plantea la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior quedarían seguramente resueltos si los profesores aceptaran esta concepción de Arreola. Quedaría aún por examinar, sin embargo, qué criterios son los que podrían permitir a los profesores decidir cuáles obras son las que merecen la calificación de "fundamentales". Nuevamente topamos, por un lado, con el problema del canon literario y, por otro, con el de los gustos de variado predominio en nuestra época. Es decir, con dos determinaciones que siendo ineludibles e igualmente importantes, es necesario tomar en cuenta sin que la opción por una implique la exclusión de la otra.

El criterio que hace prevalecer el gusto del momento (incluyendo en este concepto de "gusto" las preferencias ideológicas) encuentra su justificación en la necesidad de que las obras elegidas sintonicen con los intereses de los alumnos. Esta preocupación sin duda tiene sustento, pero sostenerla como una especie de credo puede hacernos caer en la comodidad de evadir el esfuerzo que supone un cierto ejercitamiento sin el cual es imposible acceder jamás a textos fundamentales. Como nos lo recuerda Harold Bloom (1994: 49), "El valor estético surge de la memoria, y también (tal como lo vio Nietzsche) del dolor, el dolor de renunciar a placeres más cómodos en favor de otros mucho más difíciles."

Por otra parte, como señala este mismo autor, lo limitado de nuestras existencias frente a la inconmensurabilidad de la producción literaria, nos hace reconocer que no podemos leerlo todo o indiscriminadamente:

Si fuésemos literalmente inmortales, o si nuestra vida doblara su duración hasta alcanzar los ciento cuarenta años, podríamos

abandonar toda discusión acerca de los cánones. Pero sólo poseemos un intervalo, y a continuación dejamos de ocupar nuestro lugar en el mundo, y no me parece que la responsabilidad del crítico literario [podemos sustituir aquí por *profesor*] sea llenar ese intervalo con malos textos en nombre de cualquier justicia social. (*Ibíd.*: 42).

Bloom, desde una posición extrema que lo lleva a reconocer y aun a suponer el carácter absolutamente elitista de la educación estética que se obtiene de la frecuentación de la literatura, nos permite a través de su radicalismo, no del todo aceptable en sus implicaciones más vastas, identificar otras imposturas que resultaría por lo menos irresponsable no someterlas a examen. Especialmente cuando lo que está de por medio es la educación efectiva y rigurosa de jóvenes que requieren para su formación adulta de valores sólidos y probados que, como creía Henríquez Ureña, es factible encontrar en “las grandes obras”.

Tal vez Bloom tiene razón al señalar, en el caso de los jóvenes alumnos del ciclo medio superior (y me atrevería a suponer también que para el caso de muchos jóvenes maestros de este mismo ciclo) que es conveniente, mientras se adquieren las habilidades fundamentales para moverse con soltura en el mundo de las obras literarias, poner entre paréntesis las urgencias ideológicas porque cuando no ocultan la calidad artística real de las obras, llevan a adjudicarles valores o logros artísticos inexistentes. O se confunde la fuerza testimonial de un documento de intenciones políticas con una supuesta fuerza estética. Tal pasó en los años setentas en nuestro medio, por ejemplo, con los textos de los líderes que hicieron triunfar la revolución cubana, y también con quienes escribían en el resto de latinoamérica, tanto en su carácter de escritores profesionales como de luchadores sociales, una literatura emergente en contra de las oligarquías y las dictaduras militares predominantes en la época.

En los días que hoy vivimos en nuestro país el fenómeno vuelve a repetirse, a veces rayando en lo grotesco, como si no se hubiesen producido cambios históricos determinantes en el terreno de las luchas sociales y, por lo mismo, en conceptos tales como revolución y democracia. Pero, sobre todo, como si en las décadas posteriores a los setentas no se hubiese ido abriendo paso una conciencia estética que ha sido capaz de superar la falsa contradicción entre compromiso

político y calidad artística que, por todos lados, esgrimían verdaderos comisariados encargados de relativizar todo propósito estético en razón del mayor o menor compromiso social del escritor.

Nos parece que la educación literaria es también, y fundamentalmente en la edad de los jóvenes que cursan el nivel medio superior, formación de la subjetividad, entendida ésta rigurosamente como formación en valores estéticos que son simultáneamente éticos. La literatura enfrenta a visiones del mundo no con el fin de que nos asimilemos incondicionalmente a ellas, sino para que las examinemos y aprovechemos los jirones de verdad que encierran en el intento de constituir la propia, tan cambiante como la misma evolución de las personas (incluidas sus lecturas) nos muestra incansablemente. Tiene por ello razón Bloom cuando sostiene:

Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio, es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Rabelais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro yo interior. (*Ibid.*: 40).

El problema de seleccionar una obra literaria y darla a leer por sus pretendidos valores ideológicos, por lo común presupone correlativamente dejar de lado sus cualidades artísticas, por lo que tal vez ésta no es una opción que los profesores de literatura podamos permitirnos sin faltar groseramente a nuestras responsabilidades específicamente académicas. No se trata tampoco de pugnar en favor de un academicismo aséptico, limpio de sospechas ideológicas, puesto que la obra artística verbal es así mismo un producto social, pero esta condición sólo representa uno más de sus elementos constitutivos, aun cuando en algunos casos tienda a parecer el predominante. En todo caso lo que importa, sea o no la ideología un factor objetivamente predominante dentro de la obra, son los medios con los que el escritor ha conseguido representarla artísticamente y ponernos a reflexionar sobre la calidad de ésta en cuanto visión de mundo. Pero no puede constituirse en coartada que conduzca a dejar para un después indefinido el análisis y el reconocimiento de los recursos artísticos con los que se articula la obra literaria. A contracorriente de las posturas que suelen reducirla a un puro documento de época, o a una simple manifestación ideológica ausente de preocupaciones o intenciones estéticas, destaca

el aparente radicalismo con el que Bloom pone en primer plano justamente lo que los diferentes reduccionismos se empeñan en ignorar:

Desertar de la estética o reprimirla es algo endémico en las instituciones de lo que todavía se considera una educación superior: Shakespeare, cuya supremacía estética ha sido confirmada por el juicio universal de cuatro siglos, es ahora 'historizado' en un menoscabo pragmático, precisamente porque su poderoso poder estético es un escándalo para cualquier ideología. (*Ibid.*: 33).

Es inevitable tener que elegir cuando se nos exige hacerlo como parte de una libertad sin la cual no es posible enseñar ni aprender nada que valga la pena o, como afirman los especialistas en educación, producir "aprendizajes significativos". La cuestión es que esta libertad sólo puede producir los resultados esperados —que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y que a la vez amplíen sus capacidades cognitivas— si el profesor la ejerce responsablemente. Ahora bien, para que esto sea así se requiere, en el ámbito educativo, atenerse a principios académicos rigurosos, contar con fundamentos académicamente sólidos. Lo que no es sencillo garantizar para nadie dado el inconmensurable universo de obras que configuran el legado literario, pero que tal vez es posible intentar recurriendo eventualmente a la noción de canon, que *con toda su carga de arbitrariedad y relatividad* puede ser útil para orientarse y lograr los equilibrios necesarios entre los gustos personales y las insoslayables propuestas de la tradición. El canon, dice Bloom (*ibid.*: 50), "es sin duda un patrón de vitalidad, una medida que pretende poner límites a lo inconmensurable." Y lo inconmensurable no sólo se refiere a la vertiginosa e inimaginable cantidad de obras literarias, sino también a los intereses, gustos, simpatías y antipatías que influyen en las decisiones de quienes deben elegir.

Desde su perspectiva de lector perseverante y apasionado Bloom nos dice también que sólo las obras que resisten una relectura, es decir, aquéllas que invitan a la reflexión y se erigen como un desafío a nuestras capacidades analíticas e interpretativas, son las que podemos reconocer como canónicas. Este criterio discriminatorio, simple y accesible, puede contribuir sin duda a la autoconciencia del profesor, a llevarlo a reconocer sus propios límites y, dentro de ellos, a actuar responsablemente. Veamos en extenso, para concluir este apartado, de dónde surge

para Bloom la necesidad del canon y cómo podemos reconocerlo para fines prácticos:

Poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado. Cada día nuestra vida se acorta y hay más cosas que leer. Desde el Yahvista y Homero hasta Freud, Kafka y Beckett hay un viaje de casi tres milenios. Puesto que este viaje pasa por puertos tan infinitos como Dante, Chaucer, Montaigne, Shakespeare y Tolstói, todos los cuales compensan ampliamente una vida entera de relecturas, nos hallamos en el dilema de excluir a alguien cada vez que releemos extensamente. Una antigua prueba para saber si una obra es canónica sigue vigente: a menos que exija una relectura, no podemos calificarla de tal. (*Ibíd.*: 40).

Los textos imprescindibles vendrán a ser entonces aquellos que además de la consagración que hayan podido merecer dentro de la tradición cultural de occidente, el profesor intuya que gracias a su trabajo, a su determinación en el esfuerzo por hacer de sus clases “una obra literaria más”, serán capaces de despertar el interés de los alumnos. Y no tanto porque simulen eximir de la reflexión crítica o del trabajo de releer todas las veces que lo demanden para su comprensión e interpretación, sino porque la gratificación estética que se espera recibir de ellos sólo podrá ser colmada mediante un trabajo de recepción atenta, que en sus empeños habrá de recordar inevitablemente la alternancia de esfuerzo y placer en medio de la cual fueron producidos. El reto para los profesores sería, de esta manera, el de tener que desarrollar en su respectivo nivel de dominio del universo literario, una concepción clara y fundamentada de sus preferencias canónicas, dentro de las cuales siempre podrán insertar armónicamente esos otros textos ‘puente’ de sus más personales intereses y simpatías; pero que son también producto de la vitalidad del canon, es decir, de la tradición literaria dentro de la cual sólo pudieron haber surgido, no importa si incluso para romper con ella y hacer honor a la “tradición de ruptura” que

Octavio Paz (1967: 232-250)\* identificó como signo distintivo de la evolución de la poesía moderna.

---

\* Aunque en general la idea que sugiere la frase de Paz aparece desarrollada a todo lo largo de los apéndices de su libro *El arco y la lira*.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2. De las primeras impresiones estéticas hacia la lectura comprensiva

La frase “despertar el interés por la lectura” remite a un lugar común en el ámbito educativo cuando se habla de la enseñanza de la literatura. En el caso de los alumnos de enseñanza media superior tal vez resume el reto fundamental implícito en el propósito de que éstos lean, analicen e interpreten textos literarios. Pero como los profesores hemos podido comprobar en repetidas ocasiones, no puede haber interés auténtico por leer, y mucho menos por analizar y generar un juicio crítico, en quienes no han conseguido encontrarle sentido a textos que, de acuerdo con cánones más o menos aceptados, debieran producir una infalible emoción o goce estético.

Y es que, en efecto, la desalentadora respuesta de los estudiantes en este renglón de su formación escolar parecería demostrar insistentemente la inaccesibilidad de ese supuesto disfrute estético, encerrado como promesa en cada uno de los textos consagrados como artísticos por la institución literaria. Conviene detenerse en el examen de este fenómeno porque su manifestación es una clara muestra de los errores con los que en la escuela se garantiza que al egresar del bachillerato, el alumno jamás logrará interesarse por leer en adelante textos literarios por cuenta propia; es decir, de cómo será imposible que sus capacidades lingüísticas, intelectuales y estéticas se vean potenciadas en su vida adulta a través del trato con estos textos. Con lo que también, sin duda, la escuela muestra uno de sus más notorios fracasos en la actualidad.

Lo primero que habría que destacar es que junto a alumnos que experimentan la tarea de leer como un acto de impotencia y no de realización de sus potencialidades intelectuales, hay maestros que, correlativamente, no encuentran ningún estímulo en la tarea de guiar el aprendizaje de la lectura — que no significa otra cosa que animarse a compartir con los estudiantes el trabajo de leer. Por el lado de los estudiantes la lectura, como esfuerzo básicamente intelectual, no puede parecer interesante a quienes a veces carecen de los más elementales rudimentos para descifrar y comprender adecuadamente un texto cualquiera. A su vez, por el lado de los profesores no puede haber gratificación cuando no somos capaces de reconocer la necesidad de identificar y asumir los problemas que conlleva el aprendizaje de la lectura en un medio educativo que no lo propicia seria y comprometidamente, o que lo deforma con prácticas inútiles y tediosas que alejan a

los estudiantes de todo interés por la lectura y los conducen inclusive a una actitud de rechazo hacia la literatura.

Es evidente, sin embargo, que cuando los profesores somos capaces de dar a leer textos cuidadosamente seleccionados, es decir, en función de expectativas capaces de interesar a un lector más bien apático, más bien indiferente, los estudiantes también son capaces de responder más activamente y de mostrarse interesados por comprender lo que leen. El mérito es sin duda, en esta fase de arranque, del escritor, quien se nos revela inesperadamente como un poderoso aliado de los fines educativos. Quedará después a cargo del profesor aprovechar la confianza, el insospechado interés que los alumnos de pronto pueden revelar por el texto que tienen en sus manos, para proseguir el análisis y, con suerte, alcanzar una interpretación capaz de redondear la comprensión de lo leído. Pero sólo con la condición de que el misterio del primer contacto gozoso con el texto no se extinga, sino que se conserve y pueda ser transformable en una comprensión más profunda y completa.

Ahora bien, esta inesperada reacción activa que producen algunos textos en lectores supuestamente no aptos para la lectura ¿podríamos interpretarla como el efecto estético al que justamente queremos hacer sensibles a nuestros estudiantes? Si es así ¿por qué no detenerse en la consideración de esa experiencia ya que a través de ella se nos revela, en feliz realización, ese objetivo tan vanamente buscado en otros momentos de “despertar el interés por la lectura”? Todo parece indicar que es precisamente en la fase siguiente del trabajo escolar donde comienza a suscitarse mucho del drama de frustración y malos entendidos que experimentamos por igual profesores y alumnos. Es decir, en la fase en la que, después de una cierta comprensión gozosa del contenido del texto, se pasa a los ejercicios de análisis formal de recursos lingüísticos y retóricos, y de las estrategias discursivas que hacen posible ese contenido. El problema aquí es que el aparato conceptual, al ir por delante, comienza a inhibir el impulso hacia el conocimiento que parecía abrirse como resultado de las primeras impresiones estéticas que el texto produce en el lector. Ese aparato conceptual es así mismo distorsionado y vaciado de su función, que no sería disecar la significación viva que ha sido percibida en el primer contacto con el texto, sino posibilitar su aprehensión y apropiación crítica. El hecho de que no sea así es porque en la escuela continúa relegándose el aspecto placentero de la lectura, como afirma Jauss, en favor de la interpretación basada en la comprensión puramente temática:

La experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, ni mucho menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud respecto a su efecto estético, en la comprensión que goza y en el goce comprensivo. Una interpretación que deja de lado esa experiencia estética es la pretensión del filólogo que rinde homenaje al error de que el texto no es para lectores, sino creado expresamente para ser interpretado por los filólogos. (1987: 75).

En la experiencia estética primaria que se produce en el contacto inicial con el texto, hay al mismo tiempo goce y comprensión. Esto que es claro en el caso de un lector experimentado, significa, en el caso de los aprendices de lector, que existe una capacidad básica para reconocer la linealidad textual y para acceder a una primera comprensión ingenua o elemental. Pero ¿qué tan elemental puede ser esta primera comprensión que ya es a la vez capaz de producir goce a partir de un texto que inclusive podríamos suponer difícil para un lector poco avezado? La pregunta tiene sentido para cualquier profesor que haya experimentado la sorpresa de descubrir cómo sus alumnos eran capaces de entusiasmarse aun con un texto difícil y que ese entusiasmo no era menos por el hecho de que al mismo tiempo, en el nivel de comprensión alcanzado, revelaban grandes lagunas o equivocaciones. También tiene sentido en tanto que remite a un momento de la lectura que por lo general no es aprovechado y vale la pena examinar para saber cómo orientar sus fases posteriores. Este momento de la lectura representa el de la comprensión de la información explícita del texto, sin que en el lector haya conciencia de los recursos formales y las estrategias discursivas (a las que él responde) que hacen posible esa comprensión, aunque tampoco es completamente ajeno a la seducción que la construcción artística del texto ejerce durante su lectura. La presencia de esta seducción puede detectarse justamente en el hecho de que aun disponiendo, como diría Eco (1979), de un diccionario y una enciclopedia insuficientes o precarios, el lector es capaz, no obstante, de establecer un mínimo de colaboración interpretativa con el texto.

Siempre sin perder de vista el objetivo de no frustrar la inicial comprensión gozosa, el profesor se topa en esta fase de la comprensión con el reto de que ese

mínimo de colaboración con el texto vaya siendo ensanchado, de forma que, en lo que respecta a la aprehensión de la información que básicamente el texto comunica, el alumno vaya desarrollando sus habilidades hasta convertirse en un lector experto:

Un lector experto es capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su ordenación, los detalles, los ejemplos, las presuposiciones, el punto de vista del autor sobre el tema, etc. Cualquier texto escrito vehicula información a distintos niveles y los alumnos deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de lectura. Esto significa que tienen que poder comprender las *ideas principales*, pero también la *estructura* o la *forma* del texto, así como *leer entre líneas*, según convenga. (Cassany *et al.*, 1994: 219).

Estas habilidades las refieren los autores de esta cita a lo que denominan comprensión lectora, una competencia para la lectura que ubican en el orden de una competencia lingüística básica, muy diferente ésta de la competencia que se requeriría para la lectura de textos literarios. Según estos autores la competencia literaria no es sino una forma superior y más desarrollada de la competencia lingüística que en general el estudiante está en posibilidad de desarrollar dentro de la escuela. Y porque la primera presupone a la segunda, hay que detenerse en el ejercitamiento de las habilidades básicas que ayudan a la comprensión del contenido de un texto para poder después impulsar este mismo proceso de comprensión hacia los niveles de la estructura y la forma: "Cualquier actividad es más asequible y adquiere más sentido si se entiende el contenido del texto." (*Ibid.*: 220).

Tal vez resulta muy radical sostener que para garantizar que el alumno está comprendiendo lo que lee, se convierta en un "experto capaz de extraer informaciones muy diversas de un mismo texto", pero en nuestro ámbito escolar, por el momento, no parece existir otra forma de emprender la lectura eficazmente. El problema no estaría en partir de ahí si hay en el profesor la conciencia de que, en esta etapa inicial de la lectura, están también activándose en el lector procesos de colaboración con el texto de los que luego habrá que ocuparse en el análisis, para luego recuperarlos en todas sus posibilidades de significación durante la fase de la

interpretación. Es decir, el problema estaría en quedarse sólo en esa primera etapa de la comprensión en la que en apariencia únicamente “se extrae información”, pero en la que ya también se perfilan intuitivamente para el lector las preguntas que aluden a niveles del texto distintos de los primeramente percibidos. Por lo pronto lo mejor es aprovechar el deseo de este “lector semántico” (Eco, 1992: 36) por obtener la mayor información posible del texto, bajo el presupuesto, como afirman Cassany, Luna y Sanz, de que: “Generalmente los textos interesan a los alumnos por lo que dicen más que por cómo lo dicen. La sensibilidad por las características más formales, técnicas o estéticas se desarrollan en una fase posterior.” (1994: 507).

Frente al alejamiento que el alumno suele experimentar en relación con la literatura dentro de la escuela, es cada vez mayor la insistencia de quienes advierten lúcidamente que el viejo método de leer con el objetivo principal de realizar determinados ejercicios de aprendizaje de la lengua o de interpretación literaria, debe ser abandonado para liberar el efecto placentero que los textos literarios prometen a sus lectores. El lector experimentado que alienta a pesar de todo en el aburrido profesor de literatura, suele olvidar a menudo que lo mejor de su formación como lector proviene precisamente de los libros que fue capaz de leer sin prejuicios y en actitud hasta cierto punto desprevenida, que no acítica. Sólo el interés primario que el texto por sí mismo fue capaz de despertar en él pudo animarlo a la tarea de proseguir algún tipo de análisis, de aventurar hipótesis de interpretación y eventualmente emprender otras lecturas que enriquecieran o hicieran más satisfactoria la propia. Sólo la memoria de sus propias lecturas placenteras puede mover al profesor a la “audacia”, en nuestro sistema educativo, de dar a leer a los alumnos textos que en primera instancia puedan preverse cercanos a sus intereses vitales. Y no tanto porque éstos sean novedades editoriales que hablan de las realidades o problemas de su presente, sino porque nosotros, *al leer con ellos*, somos capaces de entusiasmarlos nuevamente *junto con ellos* y, en ese momento de la lectura, aportar nuestra mirada crítica para que los alumnos puedan generar sus propios descubrimientos. Pero el profesor también debe tener la decisión de dejar de lado todo aparato conceptual que pretenda adelantarse a la experiencia primaria del alumno. El “lector semiótico” (Eco, 1992: 36) aparecerá sólo después de que el “lector semántico” haya satisfecho su curiosidad y sus dudas, se hará presente como una transformación natural, necesaria, del primero, no antes. Daniel Pennac imagina así una situación de este tipo en el aula:

...las categorías críticas no se han afinado todavía... pero eso vendrá... dejémoslos leer... eso vendrá...

-En el fondo profesor, *El vizconde demediado*, *El doctor Jekyll y mister Hyde*, *El retrato de Dorian Gray*, todos estos libros tratan un poco del mismo tema: el bien y el mal, el doble, la conciencia, la tentación, la moral social, todas esas cosas, ¿no es cierto?

-Sí

-¿Se puede decir que Raskólnikov es un personaje 'romántico'?

¿Lo ven?... Eso llega. (1992: 112).

Cuando el alumno ha podido llegar a este punto de interés por lo que lee, podemos decir que lo fundamental de los diversos y ambiciosos objetivos educativos en razón de los cuales la literatura es incluida en el currículum escolar, ha sido conseguido. Pennac llama "reconciliación" a este momento de encuentro feliz entre el alumno y los textos literarios que está obligado a leer en la escuela. "Claro, prosigue Pennac (*Ibid.*: 115), que la voz del profesor ayudó a esta reconciliación: ahorrándonos el esfuerzo del desciframiento, dibujando con precisión las situaciones, colocando los decorados, encarnando los personajes, subrayando los temas, acentuando los matices, haciendo su trabajo de revelador fotográfico lo más nítidamente posible."

Esta actividad del profesor es decisiva para que el alumno logre acceder a la experiencia estética en el proceso de la lectura: sólo puede agradar aquello cuya significación se nos va revelando de forma cada vez más clara en el proceso de comprensión. Pero además esta actividad es insustituible: los profesores no podemos eludirla y cumplimos mal nuestro papel cuando buscamos reemplazarla con algún manual de los muchos en los que los conceptos para el análisis y las diversas categorías críticas, han sido desprovistos de su auténtico potencial cognoscitivo.

Si la falta de conocimientos y herramientas suficientes para emprender el análisis y la interpretación de los textos, cuando la evolución de la lectura así lo exige, puede parecer grave, más puede serlo la utilización artificial y mecánica de categorías y métodos desvinculados de su contexto epistemológico y reducidos a definiciones de pretendida aplicabilidad universal. No obstante, en el primer caso, cuando está presente "la voz del profesor" a que se refiere Pennac, el alumno tendrá

por lo menos la oportunidad de poder plantearle preguntas al texto y de proponer hipótesis de lectura, guiado por sus intuiciones en medio del conjunto de problemas de comprensión e interpretación con los que el texto desafía su capacidad de lectura. En el segundo caso, por el contrario, solamente estaremos impidiendo la posibilidad de cualquier contacto efectivo con el texto artístico. El aparato conceptual, en este caso, se erigirá como una sólida barrera de prejuicios en contra del texto, a menos que el lector, claro está, guiado por su sentido común, sea capaz de tomar distancia respecto de la imagen deformada que el aparato conceptual le entrega del texto y confiar en la experiencia primaria que deriva de su propia lectura.

Tendríamos que tomar en serio el convencimiento de Jauss de que las obras literarias no fueron escritas para satisfacer las compulsiones interpretativas de filólogos o académicos presuntuosos, para que, como profesores, estuviésemos en capacidad de pugnar con los alumnos por la experiencia directa de la lectura y la incondicional entrega a las exigencias del texto. También de permitir, en principio, que nuestro ritmo de lectura y nuestro grado de atención y asimilación responda fielmente a las características del fino tejido verbal del texto y no a la figura sobrepuesta por las interpretaciones que pretenden adelantarse a la experiencia viva del lector. El maestro antes que el alumno ha debido leer así, por lo que cabe confiar en su capacidad para repetir con ellos la experiencia de leer a la intemperie, sin cobijo conceptual previo –aunque no, como diría Eco (1979), sin diccionario, y menos sin enciclopedia, pero tampoco de forma descuidada sino, como quería V. Nabokov que lo hicieran sus alumnos universitarios, atenta y amorosa:

Al leer, debemos fijarnos en los detalles. Acariciarlos. Nada tienen de malo las lunáticas sandeces de la generalización cuando se hacen después de reunir con amor las soleadas insignificancias del libro. Si uno empieza con una generalización prefabricada, lo que hace es empezar desde el otro extremo, alejándose del libro antes de haber empezado a comprenderlo. Nada más molesto e injusto para con el autor que empezar a leer, supongamos, *Madame Bovary*, con la idea preconcebida de que es una denuncia de la burguesía. Debemos tener siempre presente que la obra de arte es, invariablemente, la creación de un mundo nuevo, de manera que la primera tarea consiste en

estudiar ese mundo nuevo con la mayor atención, abordándolo como algo absolutamente desconocido, sin conexión evidente con los mundos que ya conocemos. (1997: 23).

Pero a lo que menos están dispuestos a veces nuestros alumnos es a detenerse a considerar pacientemente “las soleadas insignificancias del libro”. Y no lo están porque en el análisis literario se les ha llevado demasiadas veces a pulverizar el texto en otro tipo de insignificancias cuya localización y explicación parecen agotarse en sí mismas, en el virtuosismo de la aplicación de reglas lingüístico-formales de las que supuestamente habrá de derivarse un mayor conocimiento y dominio de la lengua. El problema es que los alumnos no le encuentran sentido a esta clase de lectura minuciosa (que en realidad sólo desarticula al texto y lo toma como excusa para la ejemplificación de reglas que a veces inclusive le son ajenas) cuyos resultados originalmente, con esfuerzo, han sido capaces de precisar. De una experiencia negativa de lectura así se desprende el desinterés por trabajar el texto, porque pervive en la memoria del alumno que el esfuerzo realizado con ese objetivo, en experiencias anteriores, no condujo a resultados convincentes. En este caso a una mejor comprensión de lo leído.

Vuelve a presentarse el problema de cómo hacer que los textos parezcan atractivos a los alumnos y, sobre todo, una vez que se fue capaz de hacer la selección adecuada y el texto logró disparar el interés de éstos, cómo no dejarlo languidecer en los subsecuentes estadios que para la lectura establece el currículum escolar. Dicho de otra forma: cómo depurar y transformar una primera experiencia estética “gruesa” en una experiencia cada vez más informada e inteligente del texto. Ello implica esfuerzo sin duda, y es justo en este momento cuando surgen las resistencias de los alumnos. Y no es para menos, a veces parece que el trabajo escolar de análisis e interpretación tiene como finalidad real — aunque el profesor tenga el derecho de negarla en tanto que intencionalmente buscada — despojar al alumno de sus propias y legítimas impresiones de lector espontáneo. Para el profesor ahora será necesario disuadir a los alumnos de la mala idea de que todo lo que puede venir después de una primera experiencia placentera no será más que trabajo tedioso y fatigante. Empresa difícil porque presupone en él una actitud diferente en relación con las tareas que establecen los programas de estudio. Pero a la vez sencilla si es capaz de convencerse de que es posible reproducir en el aula el propio entusiasmo

con el que leyó por primera vez ese mismo libro que ahora leen sus alumnos y después prosiguió releándolo y estudiándolo, gracias al impulso inicial, hasta obtener percepciones cada vez más completas de su significación artística.

Nada más lejos, un profesor así, del que permite y aun busca ser suplantado por el manual de literatura. En el primer caso el profesor sí confía en su propia formación de lector y sabe de la utilidad de las teorías literarias, de los estudios críticos y de su propia enciclopedia cultural en el esfuerzo que se requiere para interpretar satisfactoriamente un texto artístico. Eso, y su cultura literaria específica, son suficientes pertrechos para emprender la tarea de persuadir a los alumnos de que el trabajo de leer y releer es condición inexcusable para aprehender plenamente el sentido de un texto. Nuevamente aquí la voz del profesor, a que se refiere Pennac, se torna decisiva para que el alumno pueda experimentar que del esfuerzo de leer se deriva, en efecto, el placer de comprender:

...hemos comprendido sobre todo que al reconciliarnos con la lectura, y al hacerla perder su estatuto de enigma paralizador, nuestro esfuerzo de captar su sentido se vuelve un placer; que una vez vencido el temor de no comprender, las nociones de esfuerzo y de placer actúan con vigor, la una en favor de la otra, de modo que mi esfuerzo, aquí, garantiza el incremento de mi placer, y el placer de comprender me sume hasta la embriaguez en la ardiente soledad del esfuerzo. (*Ibid.*: 131-132).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3. Tarea ineludible: formar al lector semántico

Si en el esfuerzo por comprender un texto, es decir, en el trabajo que realizamos para entender lo que significa, radica en gran medida la posibilidad de encontrar placentero lo que leemos, esto es así, entre otras razones, porque previamente disponemos de habilidades probadas y suficientes para acceder a lo que el texto básicamente comunica. El texto literario, al igual que otros textos, en tanto que lenguaje (y en la perspectiva desde la cual se le considera idóneo para el aprendizaje de la lectura), se propone principalmente ser comprendido. Y con ello establece, de entrada, su primera condición para ser leído. Ahora bien, desde este primer momento de la lectura (el de la comprensión) en que el texto literario ya define a su lector virtual, los profesores tenemos la obligación de preguntarnos qué tanto nuestros alumnos están en condiciones de responder o no a las exigencias que les plantean los textos que les damos a leer. Porque si bien es cierto que éstos, como cualesquiera otros, demandan la colaboración del lector para su comprensión, también lo es que lo hacen desde la particularidad de su lenguaje, que evidentemente no es la del lenguaje ordinario.

Podemos decir que, en relación con el primer momento del proceso de comprensión de un texto literario nuestros alumnos de bachillerato suelen tener un desempeño medianamente aceptable. Pero llegar a este nivel de desempeño resulta para ellos por lo general tan fatigante y accidentado en sus resultados que, en la mayoría de los casos, los lleva a asumir una actitud de resistencia y de rechazo frente a la lectura. Resistencia a corregir los defectos, los huecos de sus lecturas, y rechazo a la literatura cuando el contacto con ésta sólo los ha dejado en la perplejidad, confusos o con aproximaciones e intuiciones insatisfechas en relación con el conocimiento más completo que prometían.

Este rechazo a la literatura es representativo de otro de carácter más general que suele expresar una buena cantidad de alumnos frente a las exigencias que plantea el dominio del lenguaje como instrumento de comunicación privilegiado de la imaginación y de la inteligencia. Tal parecería que el lector inseguro y escasamente formado (quien sin duda también evidencia dificultades para escribir, para comprender lo que oye y expresarse eficazmente cuando habla) que no ha recibido de la escuela la oportunidad de profundizar en el aprendizaje de la lengua

en cuanto actividad estrechamente ligada al pensamiento, encontrará en dicho rechazo una suerte de reivindicación frente a un sistema escolar que no ha sabido prestarle la atención necesaria. Frases hechas, léxico limitado, incapacidad para explicarse oralmente o por escrito son otras características que presentan los alumnos que leen mal y cuyo trabajo de lectura sólo provee frustraciones o provoca resentimientos. Finalmente, muchos de ellos han llegado, con ese ánimo de frustración, al convencimiento de que uno puede pasarla bien sin libros cuyo contenido resulta difícil de precisar o que son sólo excusa para presuntuosos.

Detrás del alumno que rechaza la literatura en la escuela se encuentra, por lo general, alguien reñido profundamente con la actividad lingüística en cuanto herramienta indispensable para el conocimiento. Esta situación resulta particularmente preocupante para quienes nos dedicamos a la enseñanza porque todas las asignaturas del currículum escolar del bachillerato, en mayor o menor medida, dan por descontado el dominio de la lectura para la adquisición de los contenidos relativos a sus respectivos campos de conocimiento. Aun aquéllas que incluyen un alto porcentaje de actividades prácticas prevén el dominio de las competencias inherentes a la expresión y a la comprensión oral durante el intercambio de experiencias y conocimientos. Comprender adecuadamente lo que otros dicen y expresar en consecuencia lo que a uno corresponde de igual forma, son habilidades que mal que bien se dan por adquiridas en el bachillerato. Pero en el ejercicio de estas habilidades hemos podido también detectar que muchos alumnos aún siguen enfrentando, a pesar de su buena disposición y de su esfuerzo, serias dificultades para la expresión oral que deben desarrollar de acuerdo con las exigencias propias del mundo académico.

Es posible que los profesores de literatura lleguemos a sorprendernos de las dificultades que los alumnos manifiestan con respecto a su desempeño para la comunicación oral, pero nuestra preocupación siempre será menor en este aspecto en comparación con la que generalmente manifestamos respecto al mal desempeño de éstos en relación con la escritura y la lectura. Éstas, al fin y al cabo, son nuestra responsabilidad fundamental y así nos lo ha hecho sentir una tradición escolar que ya está siendo corregida a partir de un conjunto de nuevas orientaciones en la enseñanza de la lengua, las que se agrupan bajo el nombre genérico de “enfoque comunicativo”. A partir de este enfoque ha podido reconocerse que el problema de una falta de dominio suficiente tanto del código escrito, como del oral, resulta devastador para el aprendizaje en general.

Los profesores de literatura tendríamos que enfrentar en este sentido las dificultades del alumno en la lectura de comprensión como un problema más amplio de insuficiencia en el manejo de la lengua en general. Pero de la conciencia de la dimensión de este problema, junto con las aportaciones con que le corresponde contribuir también a su solución, no se desprende la conclusión de que él deba resolver todas sus manifestaciones. Le corresponderá, eso sí, asumir que como profesor de literatura lo es también de lengua, pero con la conciencia de que la lengua en primer grado cuyas huellas busca privilegiar en una perspectiva pedagógica de acercamiento a los textos literarios, no es propiamente la lengua literaria, que es con la cual deberá trabajar a fin de cuentas cuando los alumnos tropiecen con ella durante sus primeras tentativas de comprensión de los textos. Este asumirse como profesor de lengua, además, tiene que ser hoy en día tanto más radical cuanto que los demás profesores, a causa de la deforme concepción prevaleciente en torno de lo que significa aprender lengua, y lo que significa aprender en general, continúan en nuestro medio educativo sin asumir que en sus disciplinas ellos también están obligados a reforzar y continuar el trabajo del profesor de lengua.

En esta perspectiva cada trabajo de lectura de textos literarios debe ser planeado tomando en cuenta que los problemas de simple comprensión semántica de lo que un texto comunica, preceden a los problemas de comprensión propiamente literaria. Dicho de otra manera: sin un conjunto de competencias lingüísticas básicas no podrá adelantarse gran cosa en la tarea de que el alumno comprenda adecuadamente los textos literarios que le corresponda leer.

Ahora bien, leer textos literarios no es una tarea de la que en todos los casos hayamos de partir de cero en el bachillerato, siquiera por el hecho de que los alumnos han tenido que enfrentarse a la lectura de otras variedades textuales vinculadas a las diversas materias que cursan o han debido cursar en la escuela. Mal que bien a partir de esa experiencia puede presuponerse que tienen ideas acerca de lo que representa enfrentarse a la semántica de un texto cualquiera. También saben, en medio de las múltiples modalidades de lecturas defectuosas a que se les ha obligado, que la comprensión es el producto de un esfuerzo básico por desentrañar significados. Y que lo mismo debe hacerse (al fin y al cabo se trata otra vez de letra impresa) en el caso de los textos literarios, pero con una diferencia apenas perceptible: a pesar de ser, en su opinión, igualmente tediosos, alguno de éstos puede resultar sorpresivamente interesante, inesperadamente atractivo.

Esta pequeña diferencia establece para el profesor una gran ventaja para iniciar lecturas literarias y, de paso, corregir la mala opinión que el alumno se ha formado acerca de la lectura en general. El texto, con todas sus dificultades, puede ser también un aliado a partir de su contenido narrativo, del conflicto dramático que plantea o del tema y los recursos retóricos y formales que lo distinguen. Cualquier profesor con experiencia sabe que hay textos cercanos a las simpatías de los alumnos capaces de despertar en éstos el interés por comprender. Cuando decíamos más arriba que había que planear las lecturas buscando garantizar que los alumnos pudieran resolver de forma gratificante para ellos, primero que nada, los problemas semánticos de comprensión, queríamos referirnos precisamente a la necesidad de que los profesores debiéramos ser capaces de elegir textos que al garantizar recorridos coherentes y completos de su contenido, produzcan en los alumnos la confianza suficiente para continuar desarrollando sus poco activadas competencias para la lectura.

Esto último es necesario aunque parezca que estamos conduciéndonos con el viejo método de separar el contenido del texto de sus propiedades formales o artísticas. Y aunque también parezca que estamos dándole al discurso artístico un trato semejante al que damos a los discursos funcionales. Al fin y al cabo no deberíamos desconocer que para un alumno que reinicia por última ocasión una relación con la literatura que nosotros quisiéramos que perdurara después de la escuela, no hay gran diferencia entre intentar la comprensión de un discurso cualquiera y uno de naturaleza artística. El problema primario en uno y otros casos es el de habérselas exitosamente con textos cuya intención comunicativa no puede ser correctamente evaluada sin la comprensión de lo que esencialmente comunican.

La distinción que M.M. Bajtín (1979: 250) establece entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios permite comprender que el procedimiento didáctico de iniciar la lectura del texto literario poniendo atención al contenido, no violenta su organización de enunciado complejo. Bajtín explica que en su proceso constitutivo los géneros secundarios “absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata” (*idem*). Ahora bien, lo que el lector percibe durante una lectura ingenua, desprevenida, es justamente la presencia de estos géneros primarios, su cercanía y familiaridad con los géneros discursivos de su experiencia cotidiana. Podemos pensar que su presencia reconcilia al lector con el texto al proporcionarle elementos

con los cuales éste puede establecer isotopías, pistas para construir redes de coherencia y síntesis de los significados que la lectura en su proceso va generando.

El discurso literario en sus diversas manifestaciones genéricas es una elaboración lingüística de tipo secundario que se produce, dice Bajtín, “en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita” (*idem*). Al absorber géneros primarios en su formación, este discurso los transforma y les imprime un carácter diferente. Géneros como el diálogo, la carta, la expresión coloquial de la vida social diaria, por ejemplo, aunque conservan su forma primaria dentro de una narración, se les lee o experimenta dentro de ella como parte del contenido más general del texto en que aparecen: “es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana” (*idem*). Pero el lector común no hace tal distinción y es más bien presa del artificio artístico, de la ilusión de realidad creada por el arte: gracias a ésta puede aprovechar la resonancia de los géneros primarios en la obra para edificar puentes y apoyos en el proceso de comprensión. La tarea del profesor es ayudar a construir esos apoyos sin ignorar que es posible hacerlo atendiendo simultáneamente a las primeras percepciones que el alumno tiene de la naturaleza artística del texto.

No ignorar esas percepciones es importante, primero porque el alumno, pese a las limitaciones que pudiera manifestar durante la lectura, no es ajeno por completo a la complejidad de la comunicación discursiva (de la cual por otro lado es partícipe, en mayor o menor medida, en su calidad de hablante) y, segundo, porque de forma evidente correríamos el riesgo de reducir la carga informacional del texto literario a su aspecto semántico más grueso y obvio. Con los primeros problemas que se presentan en el esfuerzo de comprensión ya se hacen evidentes peculiaridades artísticas generales, procedimientos retóricos, dificultades semánticas y aspectos composicionales que es imposible soslayar y frente a los cuales el profesor requiere de verdadera creatividad didáctica para propiciar explicaciones claras sin recurrir demasiado a definiciones, conceptualizaciones y categorías teóricas que pudieran restarle fluidez o quitarle su naturalidad a la lectura. Podemos considerar que en el primer esfuerzo por determinar lo que un texto significa se muestran a su vez los aspectos en los que será necesario profundizar posteriormente en el análisis y los elementos en los que se podrá también apoyar una eventual interpretación o valoración.

Para Bajtín el discurso literario constituye uno de los muchos géneros que conforman la “extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y

escritos)” (*ibíd.*: 258). En ese sentido forma parte de la cadena discursiva, “es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (*idem*). El concepto de enunciado en Bajtín como unidad básica de la comunicación discursiva, permite situar al texto literario como parte viva de un proceso lingüístico en continua actividad y destacar su característica dialógica, es decir, el hecho de que el texto forma parte de una compleja red no sólo de intertextualidad, en tanto que se relaciona con otros que le siguen o le preceden, sino de interdiscursividad. Esto quiere decir que su contexto no se reduce al contexto discursivo de un solo hablante, sino que se relaciona, por su calidad de enunciado concluso y completo, con otros enunciados frente a los cuales adopta “una postura de respuesta” (*ibíd.*: 263): en tanto que enunciado la obra literaria responde a otros enunciados, a la vez que demanda de su oyente o lector una respuesta. Esa respuesta es justamente la que esperamos que el alumno esté en capacidad de formular frente a un texto literario. Hacerle responder frente a los textos que tienen la capacidad de emplazarlo a dar una respuesta, significa ampliar su universo de comunicación discursiva. Por eso la necesidad de que para responder, para romper con el mutismo al que puede verse reducido, éste sea capaz de comprender primero el mensaje básico del texto.

La perspectiva dialógica en la que Bajtín coloca la discursividad literaria, nos permite reconocerla no como un legado cultural inerte, sino vivo, como un eslabón activo de la comunicación discursiva en la que todos estamos inmersos en tanto que usuarios de la lengua. El lector principiante, gracias a la capacidad del texto para determinar en él una “reacción de respuesta”, es capaz de reconocer de principio que el texto le habla. Sólo que no sabe cómo responder porque también, de principio, no está seguro de estar comprendiendo correctamente. Si el profesor es capaz de ayudarlo a comprender es posible que entonces pueda comenzar a responder y, de esa manera, a entablar el diálogo al que la obra invita:

Una obra, igual que una réplica del diálogo, está orientada hacia la respuesta de otro (de otros), hacia su respuesta comprensiva, que puede adoptar formas diversas: intención educadora con respecto a los lectores, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencias con respecto a los seguidores y epígonos, etc.; una obra determina las posturas de respuesta de los otros dentro de otras condiciones complejas de la comunicación discursiva de una cierta esfera cultural. (*ibíd.*: 265)

La parte inicial del largo y continuado proceso de comprensión que significa leer, entender, analizar y, finalmente, interpretar un texto literario, puede ser emprendida en el aula con mayor claridad y más prometedoramente en tanto que actividad para mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos, si se apoya en conceptualizaciones como la bajtiniana de dialogismo. Si desde el primer contacto con el texto el alumno logra sentirse motivado a leer, es sólo porque la lectura ha podido convertirse en un atractivo e interesante diálogo gracias a la mediación del profesor y a su propio esfuerzo. La tarea fundamental del profesor para que el alumno se abra sin reticencias a la comprensión es que éste pueda percibir al texto, de acuerdo con Bajtín, como un discurso vivo que le permite verse a sí mismo en calidad de un sujeto activo dentro del acto de la comunicación:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan sólo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. (*ibíd.*: 257).

Pero además de la importancia que debe conceder al texto en tanto que manifestación viva de la lengua, los profesores también debemos estar atentos al hecho de que el estudiante del bachillerato con todas las limitaciones lingüísticas que puedan atribuírsele, ha logrado reunir a lo largo de su escolaridad previa algunos esquemas de conocimiento en relación con la lectura. Estos esquemas (capacidad de plantearse expectativas sobre el tema, el tipo de texto, el estilo, etc.) deben ser aprovechados y reforzados en esta fase de su formación como lector semántico porque permiten que el alumno alimente un sentimiento de seguridad ante las dificultades de la lectura y se sienta dispuesto a resolverlas. El planteamiento de hipótesis es fundamental porque no hay lector posible sin una memoria básica de los recursos lingüísticos adquiridos. Incluso si las anticipaciones y predicciones del lector bisoño son confusas y prejuiciadas, constituyen un apoyo para inducirlo, por medio de técnicas diversas, a confrontar sus prejuicios o inferencias erróneas a

través de la lectura efectiva del texto. La habilidad de los profesores consistirá, en este caso, en llevar al alumno, desde los primeros esfuerzos de comprensión, a emplear el importante patrimonio socio-cultural del cual es poseedor en tanto que usuario de la lengua con un determinado nivel de competencia.

Ya en el proceso inicial de comprensión el alumno podrá advertir que el texto a la vez que demanda la colaboración interpretativa del lector, es decir, que sin éste su intención no puede ser comprendida, impone condiciones y límites a su lectura. La primera condición para interactuar con el texto, para establecer un diálogo fructífero con él, implica, como advierte Eco, al lector “junto a su competencia de la lengua como patrimonio social”:

Por patrimonio social de una lengua no me refiero sólo a un conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que se constituye a través del ejercicio de esa lengua, o sea, a las convenciones culturales que esa lengua ha producido y a la historia de las precedentes interpretaciones de muchos textos, incluido el texto que el lector está leyendo en ese momento: (1990: 125).

Claro que en el caso de nuestros alumnos más bien tendríamos que admitir que esos elementos de la enciclopedia cultural que un lector medianamente competente posee, son escasos o están poco acostumbrados a activarlos. Pero de esa comprobación se deriva una nueva exigencia para el profesor: hay que animarlos a que los utilicen y proporcionárselos al ritmo mismo de la lectura, allegándolos al alumno tanto por boca del profesor, como por medio de consultas inteligentemente programadas de diccionarios, enciclopedias y todo tipo de fuentes documentales cuyo uso, en esta fase de la lectura, debe ser enseñado e insistentemente promovido.

Emprender el trabajo de comprensión de textos literarios en el bachillerato es sin duda una tarea difícil porque enfrenta al problema, según hemos visto, de si los alumnos han desarrollado, inclusive en este nivel escolar, la suficiente competencia lingüística para iniciar un trabajo de lectura que, aun reduciéndolo a su aspecto puramente semántico, resulta sumamente complejo porque, según nos dice Lotman (1970: 36), “el arte verbal aunque se basa en la lengua natural, lo hace únicamente con el fin de transformarla en su propio lenguaje, secundario, lenguaje del arte.”

Cuando los maestros ideamos nuestras adecuaciones didácticas para que los alumnos puedan transitar entusiastamente por una suerte de “goce comprensivo”

más intenso en el camino hacia un conocimiento cada vez más hábil y profundo del texto artístico, es necesario no perder de vista que el lenguaje con el que éste ha sido producido es, como subraya de nuevo Lotman (*idem*), “una jerarquía completa de lenguajes relacionados, al parecer, con la densidad semántica del arte, inaccesible a otros lenguajes no artísticos.” La comprensión constituye así apenas el primer acercamiento a esa compleja urdimbre de lenguajes, pero es posible que en sí misma agote muchas veces la tarea de leer textos literarios si es dirigida con la conciencia de que, al tiempo que constituye una reducción o una violencia, es también una operación que esos mismos textos nos imponen como paso necesario para superar las limitaciones inherentes a una primera lectura.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### 4. Transitando hacia el trabajo de interpretación

Hablar de comprensión lectora en el caso de los textos literarios, según vimos, es sólo una manera de referirse a una fase primaria de un proceso más amplio de interpretación gracias al cual esa comprensión inicial es capaz de proseguir, descubriendo y explicando la densidad semántica de los textos. Comprensión e interpretación son conceptos que parecen recubrirse mutuamente en su significación. No obstante, mientras que el primero parece aludir básicamente a la intención del lector, e inclusive a la actividad que éste es forzado a desplegar para poder llenar de significado la manifestación sintagmática del texto, el segundo parece concentrarse más específicamente en la intención de la obra.

Es como si durante el proceso de comprensión el lector estuviese sujeto provisionalmente sólo a las exigencias básicas que se plantean al hablante durante cualquier otro proceso de comunicación discursiva: conocimiento de la lengua empleada para el acto de la comunicación y capacidad para descifrar el sentido de lo que le es transmitido. Por su parte el proceso de interpretación obliga al lector a reconocer las propiedades del texto, a descubrir que más allá de su voluntad por asignarle rápidamente una significación global, éste ofrece resistencias e impone nuevas obligaciones que sólo pueden ser satisfechas a través de la relectura.

Debido a esa doble propiedad que el texto artístico posee de prever (Eco, 1990: 36) una interpretación semántica, a la vez que una interpretación semiótica o crítica, el lector, desde el esfuerzo inicial por comprender, se enfrenta de bulto con la conciencia de que una primera lectura es por lo general pobre e insuficiente, aun cuando ésta haya previsto excepcionalmente el interés por “leer entre líneas”. Pero la lectura entre líneas, según algunos autores (Cassany *et al.*, 1994: 222-223), al permitir como parte de la comprensión lectora rastrear minuciosamente el escrito en busca de información oculta, ayuda a subsanar los problemas que plantean los múltiples niveles de significación que se articulan en el texto artístico. Este tipo de lectura permite inferir información sobre el autor y sobre su visión del mundo, identificar mejor al destinatario, detectar tendencias ideológicas, ironías, humor, ambigüedades y dobles sentidos; captar sentidos figurados, metáforas y símbolos (y relacionarlos con hechos de la realidad cultural), y entender presuposiciones e informaciones sobreentendidas o implicadas. El problema con esta concepción de “leer entre líneas” es que da por adquiridas habilidades que nuestros alumnos no han ejercitado sino ocasional o erráticamente.

Es decir, que aun cuando el texto literario impone desde el primer contacto con él la exigencia de no tomar su linealidad como no problemática (igual que determinadas expresiones en la esfera de los géneros discursivos cotidianos exigen no ser descifradas ingenuamente), el lector puede sentirse impotente para emprender algunas de las operaciones que según Cassany, Luna y Sáenz, abarca la lectura entre líneas.

Porque el texto artístico prevé ya una interpretación semiótica en el plano de su manifestación lineal y ese plano es en sí mismo expresión de su “densidad semántica”, la cual no tendríamos que descubrir como quien rasca en el doble fondo de una maleta, se constituye en una valiosa oportunidad para que los alumnos aprendan a leer en general entre líneas al iniciar el arduo trabajo de su interpretación. Podríamos inclusive suponer que las dificultades de este trabajo no tendrían por qué ser mayores que las presupuestas para la lectura entre líneas por los autores citados, si ésta es metódicamente practicada por los alumnos.

La interpretación crítica requiere ser reforzada en la escuela como continuación de la lectura más espontánea y gozosa, de forma tal que, en vez de que el alumno resienta la imposición de tareas académicas que tienden a alejarlo de las primeras impresiones gratas de su experiencia de lectura, encuentre en el trabajo de interpretación una respuesta a las exigencias que el texto literario continuamente plantea a nuestras formas de leer.

Cada exigencia es vivida como un obstáculo y tal vez como un serio cuestionamiento a la propia capacidad para leer. ¿Pero qué lector más o menos competente no enfrenta siempre este problema, inclusive allí donde engañosamente el texto juega a la transparencia como parte de su elaborada construcción verbal? Desde esta perspectiva todo lector enfrenta incesantemente obstáculos en los distintos niveles que conforman la estructura del texto artístico. “Leer entre líneas” significa toparse intencionalmente con ellos para convertirlos en problemas por resolver, afrontarlos con método y exponerlos, de acuerdo con las reglas que toda comunicación presupone, como respuesta activa a lo que el texto comunica.

Es bastante conocida la queja de los estudiantes en el sentido de que las dificultades que encuentran durante la lectura, por lo general quedan sin resolver. En el caso de los textos literarios, además de la frustración que queda en ellos porque el maestro no ha cumplido tal vez con su papel de orientador, es importante no olvidar que a más largo plazo se les refuerza en la opinión de que la literatura no es interesante, o es una manifestación cultural de valor sólo para especialistas o

entendidos en la materia. Como quiera que sea, interesa advertir que con el desinterés por atender concretamente los problemas de comprensión e interpretación, se les aleja de la literatura y se les escamotea la posibilidad de constituirse en lectores competentes y creativos.

Sin duda cualquier tipo de texto plantea dificultades para ser correctamente comprendido e interpretado. Pero no es lo mismo resolver los problemas que, por ejemplo, puede plantear la asimilación y organización del contenido de un capítulo de un manual de biología o de una monografía sobre un tema histórico cualquiera, que los que puede plantear la adecuada comprensión e interpretación de alguna construcción retórica en un determinado poema, o la pérdida por parte del lector, durante la lectura de una narración, de la línea temática que le permite seguir la significación de ésta. Allí donde la isotopía del texto de pronto se pierde, tiene lugar probablemente una insuficiencia de léxico, o una doble isotopía, o una construcción figurada cuyo funcionamiento conviene desmontar para restablecer la isotopía transitoriamente interrumpida, etc. La tarea del profesor consistirá en estos casos en hacer ver el problema a los alumnos y conducirlos, previa explicitación de sus términos, para que ellos mismos comiencen a iluminar las zonas oscuras del texto.

Anteriormente hemos apuntado que es importante abordar estos problemas con método y exponer sus resultados como parte de la respuesta activa del lector frente al texto porque, en efecto, no puede lograrse el involucramiento del alumno en la resolución de las dificultades que enfrenta como lector, si la actitud del profesor es en el sentido de que la lectura se efectúe de cualquier manera al no querer, o no poder, ayudar a su solución. El profesor no puede rehuir la obligación de ser un lector responsable y atento, de poner en juego su capacidad para comunicar eficazmente la forma como el alumno puede proceder para superar los obstáculos que restan coherencia o uniformidad a su lectura. En la medida en que sea capaz de plantear didácticamente, es decir, de traducir con claridad estos obstáculos a procedimientos fundados en el análisis pertinente de los niveles del texto (fónico-fonológico, morfosintáctico o semántico) en donde se presentan, el alumno mostrará interés por continuar analizando el texto y, más adelante, formular una interpretación.

Arrancar al alumno de un posible mutismo frente al texto, ayudarle a responder activamente, significa proponerle todo el tiempo, y aún más cuando ya se transita hacia el trabajo de interpretación, el análisis de los distintos niveles en los que el texto elabora su significación. Como respuesta a la poli-isotopía del texto

literario (Beristáin, 1985: 291) es necesario sumar a la lectura lineal otras lecturas (“lectura tabular” denomina a este conjunto de lecturas sucesivas el Grupo  $\mu$ ) que, hasta donde sea posible, permitan al lector Hacerse una representación de los mecanismos tanto semánticos como formal-estructurales que participan en la producción de la significación.

La lectura de las diferentes redundancias isotópicas que atraviesan al texto literario (una isotopía, según Greimas, es “el conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato, tal y como resulta de las lecturas parciales de los enunciados y de la resolución de sus ambigüedades que es guiada por la investigación de la lectura única”; 1973: 222) posibilita que el lector descubra cómo los elementos formales se semantizan (Lotman, 1970: 29-31), de qué manera todos los elementos del texto contribuyen a la elaboración del sentido. Apoyándose en el análisis semántico de Greimas el Grupo  $\mu$  ha ampliado el concepto de isotopía y hecho ver cómo dentro del discurso las isotopías de la expresión, igual que las propiamente semánticas, son portadoras de contenido:

...la correlación dada entre las redundancias de los distintos niveles, agregan a los sememas valores semánticos, y así apuntalan, subrayan o enriquecen el sentido global, (evidenciando) otras isotopías, además de la isosemía o isotopía del contenido, que serían fenómenos de isomorfismo o identidad formal de las estructuras. (Beristáin, *ibid.*: 292).

La aprehensión del contenido del texto, según vendrían a revelar los progresos que han efectuado en el campo del análisis formal diversos enfoques teóricos (que vienen desde el formalismo ruso, pasan por diversos estructuralismos e involucran a figuras como Yuri Lotman y Mijaíl M. Bajtín), no puede seguir siendo abordada en la escuela bajo la concepción dualista que distingue una forma de un contenido, por lo que éste, según Lotman (*ibid.*: 23), “debe sustituirse por el concepto de la idea que se realiza en una estructura adecuada y que no existe al margen de esta estructura.”

En el tránsito hacia el trabajo de interpretación, el análisis hace evidente la artificialidad del dualismo señalado por Lotman (*ibid.*: 30) al evidenciar cómo el lenguaje literario no es forma en la que simplemente el autor acomoda un sentido cualquiera, sino que es “en su esencia un determinado modelo artístico del mundo y,

en este sentido, pertenece, por toda su estructura, al 'contenido', es portador de información." Si en el análisis textual es posible hacer evidente esto a los alumnos, entonces toda actividad encaminada a explicar metódicamente las particularidades que presupone en su elaboración el signo artístico, posibilitará un incremento real de las habilidades de éstos en tanto que lectores, pero además los preparará, simultáneamente, para percibir de forma concreta aquello que diferencia al lenguaje artístico de los lenguajes meramente funcionales.

Tal vez el profesor pueda hacer ver también, como señala Bajtín sobre la base de la distinción que hace entre géneros discursivos primarios y secundarios, que en estricto sentido ningún lenguaje de la comunicación discursiva es algo externo al contenido que transmite. Pero para ello el profesor debe renunciar a ese prejuicio dualista que fractura la densidad semántica de los textos y que aún prevalece, según hace ver Lotman, en el ámbito escolar:

...el método de estudio por separado del 'contenido' y de las 'particularidades artísticas' tan arraigado en la práctica escolar, se basa en una incompreensión de los fundamentos del arte y es perjudicial, al inculcar al lector popular una idea falsa de la literatura como un procedimiento de exponer de un modo prolijo y embellecido lo mismo que se puede expresar de una manera sencilla y breve. Si se pudiera resumir en dos páginas el contenido de *Guerra y paz* o de *Eugenio Onieguin*, la conclusión lógica sería: no hay que leer obras largas, sino breves manuales. A esta conclusión empujan no los maestros malos a sus alumnos indolentes, sino todo el sistema de enseñanza escolar de la literatura, sistema que, a su vez, no hace sino reflejar de un modo simplificado y, por tanto, más neto, las tendencias que se hacen sentir en la ciencia de la literatura. (*Ibíd.*: 21-22)

Si en esta etapa de extensión y profundización de la comprensión, en que consiste básicamente la interpretación, pero asimismo de las primeras operaciones de análisis de la estructura formal del texto, el alumno percibe un enriquecimiento de su capacidad de lectura, podrá también advertir la polisemia del texto, la complejidad de su significación y la imposibilidad de reducir ésta a una de sus manifestaciones, a algo así como una especie de significado literal (ése que, por lo

común, le es 'revelado' por el manual o el profesor) básico, definitivo y concluyente de lo que el texto comunica.

Leer responsablemente los textos con los alumnos es un desafío constante para el profesor e implica el compromiso tanto de seleccionar textos adecuados que vayan de una "moderada polisemia" (Barthes, 1970) a otros de mayor complejidad, como los niveles del texto en los que es necesario intervenir para hacer una lectura si no exhaustiva, sí lo suficientemente fundamentada como para que los alumnos cobren conciencia de sus propios límites como lectores y de la imposibilidad de agotar la interpretación del texto artístico. Esta conciencia en los alumnos es de particular importancia porque les permitirá comprender que todo acto de lectura, como afirma Eco (1990: 125), es fundamentalmente "una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído de forma económica."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 5. Recepción y expresión literarias

Hasta aquí hemos considerado a los alumnos, en relación con el aprendizaje de la literatura, solamente en su calidad de receptores de los textos. Queda todavía pendiente de examinar si es suficiente la pura recepción activa y cada vez más abarcadora de los alumnos, según van avanzando por los distintos niveles de exigencia que plantean la lectura y el análisis de los textos literarios, para dar por agotado el provecho que pueden obtener de su contacto con éstos. No es, desde luego, un logro menor que también, como consecuencia de este contacto, los alumnos consigan educar su sensibilidad, consolidarse en el ejercicio del propio criterio, ampliar su visión de mundo, desarrollar su capacidad reflexiva y percibir en la literatura una nueva y motivadora fuente de placer. Pero también es posible que al producirse estas actitudes, se sientan motivados ellos mismos a practicar algún género de escrito literario o de naturaleza personal influenciados por la eficacia comunicativa que logran descubrir en las obras que leen.

El tipo de escritos literarios que pueden llegar a producir los alumnos como parte del desarrollo y educación que su subjetividad recibe en el trato con la literatura, representa un problema que debe verse con extrema mesura si se desea diseñar tareas concretas, practicables por todos ellos y que produzcan resultados educativos a largo plazo. Si bien no es posible esperar que todo mundo revele cualidades o aficiones literarias, tampoco es posible sacar la conclusión de que la literatura sólo puede serles de utilidad, en el fortalecimiento de sus capacidades para la escritura, bajo la forma de modelos ideales que en la práctica resultan inalcanzables. Esto quiere decir que no se puede regresar al viejo esquema educativo de ponerlos a imitar indiscriminadamente modelos de estilo que tal vez no sean de su agrado. Lo que se puede intentar es llevarlos a reconocer, durante el análisis, qué recursos retóricos y expresivos en general están determinando el modo como los enunciados literarios están contruidos. A veces incluso no será necesaria la minuciosidad analítica para que perciban la fuerza expresiva de un estilo, y tal vez la atracción que sientan por alguno en particular, no determine de inmediato el interés en ellos por imitarlo, pero es posible que su memoria de largo plazo lo recoja en sus rasgos esenciales y lo conserve como una reserva que, al momento de la necesidad de redactar algo, puede ser recuperado para ayudar a resolver algún problema de comunicación oral o escrita. Esto sólo cabe esperarlo cuando son capaces de

conseguir una comprensión integral y con sentido de lo que leen, es decir, de acuerdo con Bajtín, cuando ya son conscientes, desde la etapa inicial más receptiva de la lectura, de la necesidad de participar activamente de la comunicación discursiva que toda obra instaura:

Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan sólo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata (en el caso de una orden, podría tratarse del cumplimiento), puede asimismo quedar como una comprensión silenciosa (algunos de los géneros discursivos están orientados precisamente hacia este tipo de comprensión, por ejemplo los géneros líricos), pero ésta, por decirlo así, es una comprensión de respuesta retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente. (1979: 257).

Si nos quedáramos en la lectura y en los escritos estrictamente académicos que de ésta se desprenden durante su ejecución, el proceso descrito sólo podría ocurrir en los casos en que los alumnos logran convertirse en lectores medianamente competentes e interesados. Esta sería, empero, una manera demasiado cómoda y liberal de comprender la utilidad que la literatura puede tener en el ámbito escolar para que los alumnos desarrollen sus habilidades de comunicación oral o escrita. Tendremos que buscar, por lo tanto, opciones practicables que les permitan sacar provecho del influjo positivo que la escritura literaria ejerce en ellos, muchas veces bajo la forma de una simple predilección por el estilo de un autor cuya lectura resulta atractiva.

Numerosas propuestas para estimular en los alumnos la producción de escritos de carácter funcional, o incluso con pretensiones literarias, son utilizadas por los profesores en la clase de lengua. Muchas de ellas, aunque bien intencionadas, no parecen garantizar eficacia en el aprendizaje cuando únicamente se limitan a indicárselas a los alumnos como simples ejercicios para mejorar la redacción en general, y a revisar de manera oficiosa, y solamente con fines de

evaluación inmediatesta, los escritos que éstos producen. Cassany *et al.* enlistan algunas de estas propuestas que recogemos, sobre todo, para que podamos forjarnos una idea más precisa de lo que conviene hacer en nuestro contexto sin caer en ejercicios que pudieran resultar pueriles o carentes de sentido para los alumnos. Veamos:

- una carta al protagonista cuando se ha terminado la lectura;
  - una carta al autor o autora explicando la opinión sobre el libro;
  - imaginar y escribir un diálogo con un personaje;
  - cambiar el final del libro;
  - respuesta a una carta hipotética de un personaje en la que explica que no está de acuerdo con el papel que le ha asignado el autor en la obra, etc.
  - una lista de colores, olores, vestidos, paisajes, etc. que aparecen en el libro;
  - una lista doble: cosas que me han gustado y cosas que no me han gustado del libro
  - descripción de un posible sueño de un protagonista;
  - explicación de los cambios que harían en la obra si les pidieran que las modificasen y la mejorasen para publicarla de nuevo; etc.
- (*op. cit.*: 510).

El problema de éstas y de cualesquiera otras propuestas, estriba en que demandan una cuidadosa planeación de los objetivos y de las actividades que los alumnos deben realizar para no conducirlos a prácticas de redacción que terminen por hacerles olvidar lo que encontraron de placentero durante la etapa de recepción pasiva de la lectura. No se trataría de que siguieran produciendo la misma clase de escritos que ya han practicado en los cursos de redacción tomando como pretexto un texto literario. Si, a la manera de los escritores cuyos respectivos estilos poseen la facultad de distinguirlos con un sello personal, ellos son capaces de intentar redacciones con un estilo propio, como consecuencia de su postura de respuesta activa frente al texto, estarán transitando firmemente de las fórmulas más convencionales y estereotipadas de las diversas esferas de la comunicación social discursiva, a un nuevo terreno en donde la percepción de los estilos de los distintos escritores conocidos se presentarán, a la luz de la experiencia propia, como ejemplo de creación personal a seguir.

La identificación que suele darse entre el lector y los temas, personajes y representaciones diversas de que se ocupa la literatura, es condición muchas veces para que más adelante aquellos sean capaces de establecer la distancia crítica que se requiere durante el trabajo de interpretación. La colaboración del lector, de que habla Eco en relación con este trabajo, sólo puede producirse sobre la base de una cierta simpatía por lo que se lee. Ahora bien, el alumno adolescente en especial, según hemos podido comprobar en la práctica escolar, evidencia en la simpatía que es capaz de manifestar hacia un texto en su totalidad, la posición del lector ingenuo que es seducido de forma apabullante por todos los recursos retórico-persuasivos del discurso literario, por lo que requiere, para desplazarse hacia una posición crítica, del análisis fino que le permita entender cómo esos recursos con los que el escritor estructura un estilo propio, no son de su exclusividad y que, en la medida en que pueden ser reconocidos como característicos de determinadas esferas de la comunicación — incluida la literaria — son portadores de ideología. Este reconocimiento de la literatura como manifestación concreta de la vida social del lenguaje le permitirá entender, en principio, que la posibilidad de una expresión verbal propia surge para todo escritor del contacto que es capaz de mantener con la lengua viva de su tiempo. Un primer aprendizaje que se desprende de aquí para los alumnos, y que justificaría para ellos desde un punto de vista pragmático su aplicación al análisis de textos literarios, es el convencimiento de que un estilo propio, original, se construye con la lengua de que todo mundo dispone social y culturalmente.

En este tránsito de la identificación más o menos ingenua de lo que un texto dice, a la actitud analítica y reflexiva, el lector adolescente encuentra en las obras que lee modelos de organización del pensamiento que lo estimulan a organizar el suyo propio, y a generar oralmente (en las actividades de discusión o de exposición dentro del aula), o por escrito (en los diversos ejercicios indicados por el profesor), las formas expresivas más adecuadas a las ideas que ha sido capaz de concebir como producto de la lectura. Tal vez entonces, cuando el profesor ha podido comprobar que los alumnos disfrutan de la lectura y están motivados a hablar profusamente de ella, es que puede intentarse —y en principio bajo el convencimiento de que la estimulación de los alumnos requiere de una expresión comunicativa eficaz— alguna forma de ejercitamiento del tipo de las enlistadas por Cassany, Luna y Sanz.

En todo caso, lo que los docentes necesitamos es convencernos de que a partir de la experiencia directa de la lectura de obras literarias es posible avanzar en el desarrollo de destrezas como la abstracción, la síntesis, la deducción, el comentario y la capacidad de análisis que demandan de los alumnos una constante práctica de la redacción. La adquisición y el fortalecimiento de éstas podría ser considerado, en principio, como el provecho que ellos habrían de obtener de su relación con la diversidad de los géneros literarios que, según Bajtín, cuando los analiza en relación con otras producciones discursivas, constituyen un tipo de enunciado complejo (que también llama ideológico o secundario) especialmente eficaz para "...reflejar la individualidad del hablante (o del escritor)...", ya que, añade:

no todos los géneros son igualmente susceptibles a semejante reflejo de la individualidad del hablante (o del escritor), es decir, puede poseer un estilo individual. Los más productivos en este sentido son los géneros literarios: en ellos, un estilo individual forma parte del del propósito mismo del enunciado, es una de las finalidades principales de éste (...) ofrecen diferentes posibilidades para expresar la individualidad del lenguaje y varios aspectos de la individualidad." (1985: 251).

La presencia de la individualidad del hablante en los géneros literarios determina fuertemente lo que también Bajtín denomina la "comprensión de respuesta" de un hablante frente al discurso de otro hablante, lo que difícilmente se produce en el caso de otros géneros discursivos escritos o secundarios:

En la gran mayoría de los géneros discursivos (salvo los literarios) un estilo individual no forma parte de la intención del enunciado, no es su finalidad única sino que resulta ser, por decirlo así, un epifenómeno del enunciado, un producto complementario de éste. (*Ibíd.*: 252).

La identificación de los alumnos con lo que leen, constituye así un importante elemento para motivarlos a escribir y a lograr que avancen en el mejoramiento de su redacción y de sus recursos léxicos, con la conciencia de que es

posible ir desarrollando paulatinamente un estilo propio. Por una parte, esta motivación puede ser utilizada para llevarlos hacia formas más completas de comprensión, las cuales, necesariamente, pasan por un intenso trabajo de relectura y, por otra, estas formas de comprensión determinan el empleo recurrente de redacciones breves de apoyo (notas al margen, comentarios, resúmenes, paráfrasis, síntesis, respuestas a cuestionarios, guiones para disertaciones en clase, etc.) que constituyen instrumentos indispensables para el análisis y la interpretación.

En todos los tipos de redacción que los alumnos deberán verse obligados a desarrollar como parte de su actividad académica cotidiana, habrán de afrontar la necesidad de expresarse en un estilo propio. Será sin duda difícil que lo consigan mientras a estas redacciones sólo se les atribuya una función puramente escolar, en el sentido de ser tomadas como útiles para cumplir solamente, de manera inmediata, con determinados requisitos programáticos del curso. Pero si el profesor es capaz de animarlos a continuar dialogando de forma cada vez más estructurada con el texto, podrán descubrir en la escritura una vía en la que simultáneamente podrán expresar de mejor manera sus ideas y convicciones, y revisar y corregir sus prejuicios. Es en esta ocasión cuando los alumnos también podrán percibir los textos literarios no ya sólo como una fuente de posibilidades expresivas que les convendría imitar para el desarrollo de un ejercicio escolar convencional más, sino como manifestaciones vivas de hablantes específicos que demandan de sus lectores una "comprensión de respuesta" y capacidad para asumirse, a su vez, como hablantes competentes para articular discursos propios y personalizados frente a las preguntas que las obras no dejarán de formularles. Con la condición, desde luego, de que también hayan logrado desterrar, como consecuencia de un conocimiento más auténtico de la literatura, el prejuicio bastante extendido de que ésta no es más que retórica a la que, para responder, basta ponerle eventualmente enfrente el espejo de la palabrería vana. Y si así fuera el caso, como advertía Juan de Mairena a sus alumnos, necesitaríamos advertirles también a los nuestros que la retórica es todo lo contrario de un lenguaje vacío de contenido; que, por el contrario, es una forma sumamente compleja de comunicación que demanda del oyente o del lector su máxima capacidad para articular verbal y cognitivamente una respuesta:

Por de pronto, sólo esto quiero adelantaros: nosotros somos, antes que nada, estudiantes de Retórica. La Retórica es una disciplina importantísima. Por falta de Retórica, los germanos,

maravillosamente dotados para la metafísica, no han contribuido, sin embargo, a nada tan sólido como la filosofía de los griegos. La Retórica ha de enseñarnos a hablar bien, pero yo os pregunto: ¿Creéis vosotros que es posible hablar bien pensando mal? Si pensáis conmigo que esto no es posible, ¿os extrañaría que la Retórica nos conduzca, necesariamente a la lógica, al estudio de las normas o hábitos de pensar que hacen posible el conocimiento de algo, o la ilusión de que algo conocemos? Si pensáis lo contrario, a saber: que cabe hablar bien pensando mal, comprenderéis que la Retórica nos conduzca a la sofística, en el mal sentido de la palabra; al arte de enmascarar el error o de defender el absurdo. En ambos casos habéis de concederme que la Retórica nos lleva directamente al pensamiento, bueno o malo, si es que no pretendéis que la Retórica sea el arte de bien decir, sin pensar de ningún modo, ni bien ni mal, lo que, a mi juicio, es materialmente imposible. Os digo todo esto para explicaros cómo es sólo aparente nuestra extralimitación de funciones, cuando en una clase de Retórica hablamos de todo menos de aquello que suele entenderse por Retórica. (Antonio Machado, 1943, I: 115-116).

Cómo puede el profesor promover en los alumnos respuestas comprometidas con su manera más personal de pensar, de modo que en éstas se vayan abriendo paso las formas orales y escritas capaces de ir definiendo un estilo propio, es algo que desde luego no puede ser resuelto acudiendo simplemente al tipo de juegos de la lista arriba citada. Si algo deja ver transparentemente la literatura es que, en efecto, en alguna medida nos invita a jugar, con la condición de que estemos dispuestos a convertirnos en jugadores serios, conocedores de las reglas comunicativas sin cuyo dominio es imposible participar en el juego que propone; pero no a trivializarla, es decir, a convertirla en pretexto para aparentar que se comprende lo que comunica y que cualquier cháchara verbal puede ser válida para responder al diálogo a que nos convoca.

En lo que sigue del presente trabajo habremos de ocuparnos precisamente de los rudimentos y estrategias que son exigibles al lector para estar en condiciones de

acceder al juego al que invita la creación literaria en sus distintas manifestaciones. Pero antes tendremos que detenernos aún en la consideración de determinadas concepciones que privan en el ámbito educativo institucional dentro del cual pensamos que nuestras propuestas de aproximación a los textos literarios pueden contribuir al mejoramiento del aprendizaje de la literatura

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 6. El marco institucional

Acostumbrados a enfrentar una realidad escolar en la que los estudiantes no parecen llegar muy dispuestos a leer en la clase de literatura, los profesores solemos tomar algunas previsiones al inicio de cada curso con el objeto de procurar el mayor provecho para los alumnos y el menor desgaste posible para sí. Estas previsiones, apoyadas en la novedad de la clase, logran dar resultados durante algún tiempo, pero generalmente sus efectos positivos acaban por desvanecerse más pronto de lo deseado, por lo que la búsqueda de nuevas fórmulas tiende a convertirse en una tarea inacabable. Cada nueva lectura de las previstas se complica hasta convertirse en un desafío a la capacidad pedagógica de los profesores; cada género literario, al emprenderse la lectura de algunos de sus textos representativos, coloca a éstos en la necesidad de tener que idear estrategias y procedimientos nuevos para asegurar que los alumnos lograrán leerlos con interés y aun analizarlos.

Ante una situación así tal vez lo mejor es ir al fondo de un asunto que es paradigmático de los problemas que se presentan cuando la escuela es la responsable principal del contacto de los alumnos con la literatura. ¿Qué hacer cuando, por un lado, tenemos lectores que no desean leer sino para obtener, en el mejor de los casos, las acreditaciones que exige la escuela, mientras que, por otro, los profesores en su generalidad parecen alentar esta actitud en los alumnos al buscar cumplir solamente, a su vez, con las exigencias más elementales contenidas en los programas?

El problema aquí no es qué van a leer primero los alumnos de acuerdo con la organización sugerida en los programas, ni cómo (es decir, con qué estrategias) es posible planificar el trabajo de lectura y análisis, de forma que la actividad en el aula resulte interesante y los muchachos incrementen sus habilidades y saberes. Antes cabría preguntarnos qué tanto estamos interesados en que éstos lean en la perspectiva de una actividad que debería ser placentera, si atendemos seriamente al hecho de que los textos literarios han sido escritos para ser disfrutados y no convertidos en fuente de las muchas quejas que expresan los alumnos en relación con la escuela. En otras palabras, ¿qué podemos hacer ante el hecho inobjetable de la actitud de rechazo de los adolescentes de bachillerato ante la lectura?

El planteamiento expresa la preocupación de si la escuela puede ser un espacio a donde los alumnos no acudan contradictoriamente a recibir formación intelectual para la cual no disponen suficientemente del dominio de la lectura (y es muy improbable en el caso de muchos de ellos que allí lo obtengan), un instrumento sin cuyo auxilio se les escapará irremediabilmente un importante porcentaje de las

competencias y saberes que supuestamente deberían desarrollar en ella. Y, si bien es cierto que existe conciencia en relación con este problema, también lo es que hasta el momento nuestras instituciones, como es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, continúan afrontándolo de manera equivocada: pretendiendo que los profesores de lengua y literatura se hagan cargo por sí solos de un problema que compete a toda la plantilla docente, en tanto que no existe ninguna asignatura en la que los alumnos no se vean obligados a valerse de cuando menos alguna de las realizaciones de la lengua (hablar, escuchar, leer o escribir) para efectuar sus aprendizajes.

En un escenario así el trabajo de estos profesores se ve dificultado doblemente, pues a la predisposición de los alumnos hacia la lectura se agrega la creencia, entre mágica e irresponsable, de que con la sola práctica escolar de las clases de lengua y literatura éstos lograrán remontar con éxito las dificultades que su incompleta formación lingüística agrega al esfuerzo por dominar los diversos campos disciplinarios de los que necesitan ocuparse en la escuela. De esta consideración se ha partido para otorgar en los programas de estudio de los talleres de lenguaje un peso desproporcionado a las prácticas relacionadas con el dominio de las puras habilidades lingüísticas, en detrimento de una más compleja formación que, como lectores, los alumnos estarían en oportunidad de recibir a través de una vinculación más intensa con la literatura en el bachillerato.

Desde nuestro punto de vista los textos referenciales<sup>1</sup>, tanto los que deben ser leídos como los que son producidos en la escuela por los alumnos (informe académico, notas, apuntes, comentarios diversos, fichas de investigación, memoranda, resúmenes, textos de divulgación científica, textos periodísticos, históricos, políticos, filosóficos, jurídicos, etc.), adquieren en la perspectiva de la enseñanza de la lengua, básicamente un valor utilitario. Son textos que los alumnos tienen que aprender a leer reteniendo de ellos, en principio, la información que en el bachillerato les permita apropiarse de la terminología, métodos y presupuestos epistemológicos necesarios para adentrarse con pasos seguros en los diversos

---

<sup>1</sup>Con esta denominación, sin duda demasiado generalizadora, y aun arbitraria, pretendemos englobar la producción textual que vehicula los conocimientos de las diversas disciplinas incluidas en el currículo del bachillerato, la que se diferencia de la literaria por su función esencialmente informativa. Los múltiples géneros referenciales (para distinguirlos de esta manera es útil tener presente el sustento que esta denominación tendría en la distinción establecida por R. Jakobson entre funciones referencial y poética de la lengua; 1981: 347-395) corresponderían a lo que M.M. Bajtin denominó (1985: 248-295) esferas discursivas de la vida social. Estas esferas se crean de acuerdo con la forma como el grupo social va reuniendo convenciones y conocimientos que provienen de diversas disciplinas, profesiones, oficios, etc. Es decir, se les puede reconocer tanto por la especificidad de la disciplina o ámbito de la vida social a los que refieren su contenido y propósito más evidentes, como por los modos discursivos a los que dan forma. Es así que podríamos reconocer géneros como el periodístico, el humanístico, el técnico, el científico, el jurídico, el administrativo, etc.



campos disciplinarios contemplados en el currículo de este ciclo. En otro momento de su formación debieron haberles servido también para aprender a reconocer y practicar estrategias de redacción, modos de lectura y marcos de producción textual diversos. Pero en este escenario educativo específico, difícilmente el profesor de lengua y literatura podrá trascender, apoyándose en la sola experiencia de lectura de estos textos, el nivel de la comprensión lectora. Nivel al que, por otra parte, tal vez pudo aplicarse tranquilamente su colega de secundaria, sabedor de que podía limitar la lectura a un conjunto de estrategias dirigidas a la pura obtención de información.

Pero en el bachillerato los contenidos considerados en los programas de las distintas asignaturas del currículo se encuentran referidos a un marco epistemológico más riguroso, que presupone para el alumno un desarrollo gradual de habilidades para entrar en contacto con textos cada vez más especializados. La lectura en este caso obliga a un trabajo de identificación precisa de conceptos que remiten a dominios especializados del conocimiento, cuya comprensión e interpretación pertinentes difícilmente pueden ser resueltas por la capacidad semiótica de un simple profesor de lengua y literatura.

En el caso de los textos artístico-verbales es evidente que su mayor complejidad lingüística (determinada por el trabajo específico que implican sobre la lengua y por lo que de ella incorporan directamente a través de la diversidad de los géneros discursivos primarios con los cuales se constituyen) y densidad de contenido (en tanto que presuponen una visión del mundo estéticamente expresada) condicionan un trabajo de lectura que sobrepasa la simple aplicación de la comprensión lectora. Cuando ésta se logra, es imprescindible continuar en el camino del análisis, para de allí poder transitar a la interpretación y, finalmente, a la emisión de juicios de valoración estética.

Unos y otros textos no pueden exigir igual atención en un bachillerato cualquiera, por muy grande que pudiera ser el déficit que los alumnos arrastran en este ciclo en relación con las competencias lingüísticas que deberían poseer. Resulta por ello excesivo, y tal vez hasta ocioso, pretender aplicar prolijas técnicas de comprensión y explicación lingüística a textos referenciales que no las requieren en el grado de minuciosidad con el que se las plantea a veces en el trabajo escolar de este ciclo.

A su vez, cuando el discurso literario es puesto, dentro de esta concepción reduccionista, en un plano de equivalencia con los discursos referenciales, resulta también limitante ceñirse a estas mismas metodologías para descubrir en la lectura

de un texto artístico el soporte estético en que se sostiene una visión del mundo, una ideología, una propuesta filosófica, una concepción ética, etc.

El nivel de la profundización con el que los lectores pueden aplicarse en un texto tiene su límite en los propósitos del ciclo educativo en el cual se trabaja. En ese sentido debería ser claro que de los discursos referenciales en los que en general se divulga el conocimiento, no podemos pretender sino su manipulación, su utilización eficaz cuando requerimos leerlos o producirlos. No vemos entonces por qué el conocimiento de un artículo periodístico (informativo o de opinión), o de un texto político cualquiera debería volverse, para un simple profesor de lengua y literatura, materia de complejas disquisiciones en torno a las ideologías y sus contextos, por ejemplo. El problema aquí es que el tiempo que se les dedica en el bachillerato a unos textos que seguramente el alumno verá más exhaustivamente en otras asignaturas, se le escatima a la lectura de textos literarios que transmiten una tradición cultural de imprescindible conocimiento, y cuyo análisis e interpretación permiten al alumno un desarrollo mayor de su competencia lingüística, en tanto que la competencia literaria representa una manifestación más madura y completa de esta misma.

Bajo el implícito de que los alumnos deben aprender en el bachillerato lo que no pudieron aprender en el ciclo de la secundaria, quienes tienen bajo su responsabilidad la administración de nuestro bachillerato han tenido la ocurrencia de poner en el mismo nivel de estudio de la diversidad discursiva el estudio de la literatura. En contrapartida nosotros de ninguna manera pretendemos hacer de la literatura una especie de objeto de culto al insistir en su diferenciación frente al resto de los discursos. Empero su especificidad no es tal que haga imposible su estudio desde los diversos planos del análisis lingüístico y textual que se aplica a todos los demás discursos. Sólo que, además de que este análisis no la agota, tampoco la convierte en un tipo de discurso "más" que pudiera ser abordado de la misma manera que cualquier otro. Entenderlo así, y es lo que por el momento nos interesa destacar, conlleva plantear su presentación a los estudiantes de forma completamente equivocada: ignorar que en primera instancia este discurso se ofrece para su fruición, y que no hay forma de eludir ese paso obligado con el que la literatura impone su comprensión más profunda.

Algunas estrategias cuya finalidad es emplear la literatura para que los estudiantes desarrollen determinadas habilidades para la redacción, muestran, en su inutilidad y prescindencia por lo que toca a los textos literarios, lo anteriormente expuesto. Recurrentes en los manuales que venden exitosamente el enfoque comunicativo de la lengua, suelen caracterizarse por el planteamiento de ejercicios

que ofenden muchas veces el sentido común. Tal es el caso en que se pide a los estudiantes que “escriban una novela” o “una tragedia” en un par de páginas. Un profesor que deba renunciar en el bachillerato, por causa de este tipo de actividades “académicas” a leer inteligentemente *Pedro Páramo* con los alumnos, auxiliándose de un conjunto de estrategias que atienda a su comprensión, a su interpretación y a su valoración estética, para, en su lugar, hacer un ejercicio de redacción de esta especie, seguramente habrá de lastimar fuertemente su autoestima y de frustrar a sus alumnos en la realización de una tarea sin fundamento, sin fines claros y sin resultados en el intento de alcanzar aprendizajes significativos<sup>2</sup>. Por ello es importante continuar insistiendo, como lo hace Artur Noguero, en la necesidad del esfuerzo interdisciplinario para dar una última oportunidad de aprendizaje equilibrado de la lengua y la literatura a los alumnos:

...se supone que quien debe aportar la solución al problema de la lectura es en exclusiva el maestro de lengua. Pero resulta que el maestro de lengua *ya enseña a leer textos literarios*, y la dificultad se sitúa en la lectura de otro tipo de textos. El profesor de lengua no puede aportar la solución- entre otros motivos porque no se puede presuponer que conozca suficientemente todas las materias.

La alternativa, en este caso, pasa por un trabajo interdisciplinario, *si queremos un mínimo de eficacia en la acción educativa*. Es necesario que todo el equipo docente articule los elementos que constituirán las técnicas concretas del aprendizaje de la captación de información escrita y que, *cada uno desde su materia, ponga los ejemplos concretos que*

---

<sup>2</sup> Es decir, aprendizajes duraderos, que incidan en el desarrollo de conceptos relevantes en la estructura cognitiva de los alumnos. Este tipo de aprendizajes busca desarrollar el potencial de relaciones que es posible establecer entre los nuevos elementos de información y comprensión que los alumnos aprenden y los que ya existen en su estructura de conocimientos. Al respecto J. Novak, basándose en el desarrollo que D. Ausubel ha hecho de la teoría del aprendizaje significativo, apunta: “ayudar al estudiante a establecer una disposición hacia el aprendizaje significativo puede influir considerablemente en el modo en que se internaliza la información en la estructura cognitiva. Esta orientación debería ser una de las funciones principales del profesor y sobre ella debería llamarse la atención en la formación del profesorado.” (1982: 78). Justamente, añadimos nosotros, para estar en capacidad de proporcionar a los alumnos experiencias efectivas de aprendizaje, en lugar de experiencias cuyos objetivos pueden resultar confusos. En el tipo de ejercicios que venimos criticando, ¿qué es lo que se busca? ¿Ejercitar sólo al alumno en la práctica de la redacción o hacerle creer que una pieza literaria así es como se origina? No queda claro en ellos si los alumnos deberán aprender a desarrollar un estilo literario en sus redacciones y si es posible lograrlo de esa manera. Tampoco si de esa forma comprenderán mejor el concepto que define a un determinado género, o reconocerán sus elementos compositivos más característicos, o una de sus manifestaciones históricas, etc.

faciliten progresivamente a los alumnos el conocimiento de los recursos que han de utilizar para extraer la información de cada materia. En resumen: *Todo el profesorado tiene que enseñar a leer.* (1994: 74; excepto el último, los subrayados son nuestros).

Pero mientras los profesores de las distintas asignaturas somos capaces de abordar en una dimensión multidisciplinaria los problemas que los alumnos enfrentan en relación con el uso de la lengua durante sus estudios, de forma que todos podamos responsabilizarnos de atender por entero los que específicamente nos corresponde para la buena comprensión de los contenidos de nuestros respectivos programas, los de lengua y literatura deberemos proseguir en el empeño de formar lectores, aunque el resto del ámbito escolar no lo refuerce, o incluso lo frustre a través de determinadas prácticas. Y expresamos “deberemos proseguir” porque el estudio de la literatura parece potenciar el disgusto en general de los alumnos frente a la lectura cuando los textos literarios no son leídos en la perspectiva de que encuentren de su agrado hacerlo, lo que parecería ser condición indispensable para ayudar a formar verdaderos lectores, es decir, críticos y creativos.

Cómo conciliar esta pretensión con las imposiciones programáticas de la institución es un primer desafío a resolver. La presión que estas exigencias ejercen sobre los profesores, junto con el escaso tiempo en que se supone debe ser estudiada una gran pila de contenidos disciplinarios, justifican la afirmación-recordatorio de Pennac (1995: 11): “El verbo leer no tolera el imperativo”. Y a eso justamente es a lo que parecen conducirnos generalmente estas exigencias, a ordenar a los estudiantes que lean sin tomar en consideración si existen razones válidas para que lo hagan, cuando la institución desde la cual se les insta a hacerlo no les inspira confianza ni respeto.

Para desconsuelo del profesor, que viene a parecer una suerte de radar en continua actividad receptiva del disgusto de los estudiantes frente al trabajo de lectura (que es, a final de cuentas, simple disgusto ante la exigencia de pensar), es a él a quien se le responsabiliza de esta experiencia negativa. Y no les falta razón a los alumnos al pensar así, cuando por nuestra parte los profesores tradicionalmente hemos estado poco dispuestos a convertir la lectura en una experiencia distinta del fastidio que la escuela suele ofrecer. Nosotros, los que, como bien señala Pennac, habiendo leído y pretendido

...propagar el amor al libro, preferimos a menudo comentaristas, intérpretes, analistas, críticos, biógrafos, exégetas de obras a las que ha hecho enmudecer el piadoso testimonio que enarbolamos sobre su grandeza. Presa en la ciudadela de nuestro saber, la palabra de los libros cede su lugar a nuestra palabra. En vez de permitir a la inteligencia del texto hablar por nuestra boca, nos remitimos a nuestra inteligencia y hablamos del texto. No somos los emisarios del libro sino los guardianes juramentados de un templo del que nosotros proclamamos las maravillas con palabras que cierran sus puertas: ¡Hay que leer! ¡Hay que leer! (1992: 92).

El problema de cómo animar a los estudiantes a leer literatura en el bachillerato tiene que ver, sin duda, con la aparente inconciliabilidad entre los intereses intelectuales y las variadas preocupaciones afectivas, ideológicas, éticas, políticas, sociales, etc., que éstos manifiestan en la escuela, y las determinaciones académicas o curriculares desde las cuales la escuela les exige a ellos, pero también a los profesores, acercarse a los textos literarios. En ese espacio de intereses encontrados tendríamos que ubicar tanto el esfuerzo como la creatividad de los profesores para corregir un alejamiento de la literatura que los alumnos mismos reconocen como inaceptable, pero que no aciertan a contrarrestar por sí mismos en el actual escenario escolar. Por esta razón el trabajo del profesor de lengua y literatura, en las circunstancias presentes, tendría en principio que ser visto como la de un animador interesado en experimentar continuamente formas diversas, tanto de carácter organizativo relacionadas con la dinámica de la clase misma, como de carácter metodológico directamente vinculadas con los contenidos de la disciplina de que se encarga. Sólo a partir de este doble compromiso del profesor podrán los alumnos encontrar una vía de acceso a la literatura en tanto que propuesta estética cuyo pleno disfrute depende estrechamente del esfuerzo intelectual que presupone su análisis e interpretación.

Las propuestas de acercamiento a algunos ejemplos de textos literarios que el presente trabajo se plantea a continuación desarrollar, tienen en cuenta este problema. De él se parte en todos los textos a través de los cuales se busca tanto precisar las dificultades centrales que se presentan en el aprendizaje de la literatura, como ofrecer las alternativas correspondientes. Por otra parte, el deseo de incidir en el entorno educativo específico del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en donde hemos tenido la oportunidad de detectar estos problemas e

intentar respuestas, determina cuando menos un par de restricciones a nuestras iniciativas.

La primera tiene que ver con el hecho de que los contenidos de los programas para los dos semestres que abarcan las asignaturas a través de las cuales se aborda la literatura en esta institución, sólo se refieren a los géneros tradicionalmente denominados creadores, esto es: la novela, el cuento, el teatro y la poesía. No abordaremos el ensayo literario porque nuestro objetivo es hacernos cargo, por el momento, sólo de los géneros a los que se da prioridad en los programas del bachillerato que tomamos como referente de nuestra experiencia docente. No obstante, en la medida en que el ensayo habrá de aparecer, bajo la forma de crítica o de estudios literarios, como recurso ineludible para que los jóvenes puedan acercarse críticamente a los demás géneros, habrá de ser también considerado en relación con los problemas que genera la pertinencia de su utilización y las dificultades que surgen para su lectura. Pero sólo en su calidad de material auxiliar que requiere ser considerado cuidadosamente al momento de emprender el trabajo de análisis e interpretación.

La segunda restricción se refiere a las demandas que la escuela plantea para el estudio de la literatura. Tales demandas son representativas de cómo suele enmarcarse el estudio de la literatura en el bachillerato. Constituyen el marco real dentro del cual deseamos que se aprecie la viabilidad de nuestras propuestas, pero guardan también un carácter de coincidencia tan alto con lo que se intenta en cuanto a este problema educativo en los diversos modelos de bachillerato en nuestro país, que no exageramos al sostener que resultan muy representativas de lo que en este ciclo escolar en general se concibe como "estudiar literatura". De manera que los objetivos y contenidos considerados en los programas que nos sirven de referencia, estarán implícitamente presentes en nuestra exposición como indicadores de una realidad frente a la cual, de manera amplia, pretendemos ofrecer perspectivas útiles y razonadas para enfrentar el problema de leer textos literarios en el bachillerato.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 7. Lectura de un texto dramático: *Heroica de Buenos Aires* de Osvaldo Dragún

### 7.1. Por qué leerlo

Publicada en 1966, *Heroica de Buenos Aires* del argentino Osvaldo Dragún tiene como escenario el caos social y el clima de represión que provocaron los militares en Argentina con su arribo al gobierno del país en la década de los años sesenta. Parece, con referencia a ese contexto, un simple documento de denuncia. Sin embargo, el eje del drama que representa lo constituye una lucha que rebasa en mucho la coyuntura histórica del momento. Esta lucha es la de una mujer que no desea que sus hijos tengan como futuro inevitable la marginación y la pobreza a que parecen condenados por su origen de clase.

Pero la forma como la emprende resulta equivocada, porque en lugar de apoyar sus aspiraciones en el recio carácter y en la perspicacia de que da muestras, y que podrían hacerla desconfiar del valor del “esfuerzo individual” y de las expectativas de ascenso social que nunca se cumplen, lo hace apostando precisamente en favor de estas posibilidades. El personaje de Dragún resulta de esta forma incomprensiblemente contradictorio, hasta en tanto la propia reflexión, apoyándose en la documentación pertinente, no nos ayuda a comprender que por medio de esta ironía el autor nos introduce de lleno en el tema de la enajenación. Como él mismo explicaría después, de “la contradicción de gentes que tienen las energías físicas y vitales de una clase pero adoptan la ideología de otra.” (Cit. por Fernández, 1992: 28).

Ahora bien, a pesar de la insistencia en el comportamiento enajenado de María y sus hijos a lo largo de todo el conflicto dramático, Dragún no deja tampoco de plantear la posibilidad de que en el coraje, la lucidez la decisión de último momento de ésta, pueda encontrarse el rescate moral y de quienes, por causa de la marginación social, a veces no disponen de más alternativa que conducirse bajo la divisa del “sálvese quien pueda”.

Ésta es la que lleva a María a hacerse dura y aun insensible ante todo aquello que atenta contra el futuro que está empeñada en forjarles a sus hijos. Sólo depone esta actitud al final del drama, cuando consigue comprender que si sus hijos han sido capaces de obtener finalmente por sí solos lo que ella quería para ellos, esto ha sido al costo de hacer de sí mismos personas huecas y demasiado seguras de que el valor del dinero puede resolverlo todo. Incluida la deuda de gratitud que deciden retribuirle a su madre con el talante de quienes requieren liquidar con urgencia un

pago pendiente. María no se hace eco de la incómoda culpabilidad que sus hijos resienten y, de esta manera, recobra para sí la autenticidad que ellos han perdido.

En proporción directa a la destrucción de sus aspiraciones pequeñoburguesas y al empobrecimiento en el que se va hundiendo, la protagonista central del drama es capaz de conservar su dignidad y la vitalidad de su coraje frente a la frívola actitud con que sus hijos pretenden rescatarla de la pobreza. La actitud de éstos describe un proceso exactamente opuesto al de la pérdida de identidad que experimentan al aceptar avenirse sin conflictos con los medios más o menos inmorales, pero eficaces y exitosos, que se les ofrecen para escalar una posición social ventajosa. Cuando Carlos consigue convertirse en un próspero especulador y Ada, su hermana, logra unirse a un hombre que la salva de la miseria, y al que además puede dominar, ambos han llegado a ser a un mismo tiempo lo opuesto de su madre. Mientras que María, a pesar de sus equivocaciones, sabe luchar, endurecerse y no dejarse vencer fácilmente por las adversidades que frustran continuamente sus planes, Ada y Carlos siempre han sido débiles y sólo han sabido crecer al amparo de la fuerza de su madre.

El autor parece decirnos que en este proceso de enajenación del que nadie logra sustraerse, sólo aciertan a salvarse los que son intrínsecamente fuertes, capaces de conservar su autenticidad y de luchar por ella. Estos son los casos de María y, en menor medida, de Adolfo su amante. Impotente como muchos para contrarrestar los efectos de la actividad demencial de los militares, y acorralada por una sociedad que no da cabida a sus aspiraciones, pero en la que increíblemente confía al seguir comulgando con sus valores, María es, de todas formas, una figura capaz de sobreponerse a las circunstancias al no permitir que sus hijos la conviertan en un pretexto para mitigar su mala conciencia.

Para Dragún la supervivencia de los más pobres es un problema que los militares sólo agravan con su presencia protagónica. Por ese motivo le da a la participación de éstos un carácter de pesadilla recurrente que sólo torna un poco más difícil un drama de injusticia social que, con su complejidad y persistencia, desafía por igual la capacidad de gobiernos civiles y militares y confirma su carácter de constante histórica. Esta percepción le ha conferido vigencia a su texto en relación con el asunto social que expone, como pudo verse cuando fue escenificado por primera vez en Argentina en 1984, es decir, 16 años después de haber sido publicada.

El texto aún continúa ofreciendo estos temas como indudables puntos de interés de los que puede partirse para iniciar una experiencia de lectura atractiva para los alumnos. Así mismo, el contexto histórico del que informa sigue siendo lo suficientemente reconocible en la inmediatez de los rasgos que comparte Argentina

con otros países latinoamericanos como el nuestro, que es casi seguro que nuestros alumnos podrán aprovecharlos, como parte de su enciclopedia cultural, para adentrarse con facilidad en esos temas. Esta peculiaridad del texto es importante porque garantiza una comprensión fluida del conflicto dramático al que hemos venido refiriéndonos.

Enfocado desde el ángulo de su mera significación histórica o de documento de denuncia, el texto de Dragún resulta fácilmente explicable y digerible. Pero, en la medida en que las encrucijadas morales de sus personajes continúan suscitando preguntas y reflexiones vinculadas con la actualidad histórica de los lectores latinoamericanos de este nuevo siglo, el texto demanda otras lecturas en las que un análisis gradual y cuidadoso, debiera proporcionar las bases para que también éstos fuesen capaces de llegar a una conclusión interpretativa.

## 7.2. Cómo leerlo con los alumnos

Las preguntas que el texto obligaría al lector a hacerse, tanto como las que éste sea capaz de hacerle a su vez, estarían determinando la forma de emprender su lectura. Ahora bien, podemos percibir que las del texto se relacionan, en un primer momento, con la necesidad de reconstruir coherentemente el mundo ficticio (Bertochi, 1988) propuesto por el autor, es decir, de entender básicamente el sentido del relato que configura la acción dramática. Las preguntas del lector, por su parte, en la medida en que pudieran estar suscitadas por las indeterminaciones del texto, por las posibles disparidades entre sus elementos composicionales y aun por la posible frustración de las expectativas que abre en un primer momento, apuntarían esencialmente a lo que podríamos reconocer como una lectura crítica o de más profunda intención interpretativa.

En esta segunda lectura que posiblemente presuponga una o varias relecturas globales o parciales del texto, el papel del profesor será fundamental para que los alumnos estén en condiciones de plantearse como preguntas-problema por resolver, los aspectos oscuros del texto y/o en los que éste parezca incongruente, ambiguo o incompleto. Veremos más adelante qué estrategias puede adoptar el profesor para acompañar y apoyar a los alumnos en su travesía por esta segunda lectura. Por el momento veremos cómo podemos participar en la experiencia de su primera lectura desde el momento mismo de enterarnos que posiblemente no han leído nunca un texto dramático completo o, si algo han leído, que esta lectura sólo ha dejado en

ellos una muy leve huella de un fastidioso ejercicio escolar entre muchos, o el débil recuerdo de que en una pieza de teatro predominan los diálogos entre diversos personajes.

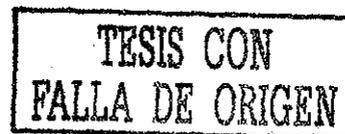
Sea lo que fuere, lo más conveniente es acercarse al texto explorando sus características estructurales externas más evidentes. Indudablemente que los alumnos, al manipular diferentes ejemplos de textos dramáticos, que bien pueden llevar de la biblioteca de la escuela al salón de clases, van a activar sus muchos o pocos conocimientos respecto a los elementos que los caracterizan y especifican. Descubrirán que estos textos presentan grandes divisiones en partes, actos, jornadas, cuadros; subdivisiones marcadas como escenas; que aparecen diálogos y soliloquios; que los parlamentos de los personajes están escritos en prosa y/o en verso; que algunos agregan un epílogo al desenlace de la acción, etc. Podremos percatarnos también de las diferencias entre los alumnos tanto en el nivel de sus conocimientos e información general, como en la capacidad para detectar e inferir la existencia de características textuales cuyo nombre sólo les falta conocer, o que tal vez simplemente ya hayan olvidado.

Lo importante de esta experiencia es que en los alumnos quede la impresión de que manipulan –literalmente hablando– los textos y que esto constituye una forma de empezar a apropiárselos, de responder a las condiciones que establecen para ser leídos. El profesor estará actuando en este caso como un ilusionista interesado en que los alumnos conserven la confianza que les proporciona el hecho de poder leer “picoteando”, que es también una forma legítima<sup>1</sup> de leer (lectura exploratoria) entre otras posibles.

De forma previa a esta actividad es importante que los alumnos asistan al teatro, por lo menos en dos ocasiones, para tener la experiencia fresca y directa de una representación teatral. En un ejercicio de este tipo de acercamiento al teatro, es conveniente indicar a los alumnos que se asuman simplemente como espectadores y que asistan con entera libertad, sin tareas escolares de ninguna especie de por medio, a las representaciones. Pero convendrá precisarles la distinción que existe entre espectadores que buscan simplemente pasar el tiempo y los que desean ver, por diversos motivos (incluso, entre ellos, porque el profesor lo solicita y a la vez recomienda la obra), una pieza determinada.

La libertad de que podrán gozar los alumnos en esta experiencia sólo debiera tener como límite la actitud de buscar asumirse como espectadores atentos y dispuestos a involucrarse en la totalidad del espectáculo teatral. Se puede revisar con ellos en el aula, antes de la asistencia al teatro, los aspectos que intervienen

<sup>1</sup> “El derecho a saltarse páginas” le denomina Pennac (*op. cit.*: 146-149).



(ver Wright, 1959) en una representación teatral: el drama y el dramaturgo, la actuación y los actores, los técnicos, la dirección y el director, y el público y la crítica. Aparte el material didáctico que al respecto quiera suministrárseles para que puedan hacerse una idea general de estos aspectos, se les puede presentar fotocopias de los programas de mano y dedicar una sesión al examen de la información que en ellos aparece en relación con estos aspectos. El objetivo en este momento es animarlos a poner en práctica el espíritu crítico que en realidad muchos de ellos poseen, pero que no suelen asociar con algunas de las actividades que salen de sus rutinas cotidianas.

Las clases en las que se tenga el propósito de recoger las impresiones de los alumnos en torno a estas representaciones, pueden ser organizadas en forma de debate y discusión sobre la calidad de cada uno de los aspectos antes señalados. Al llegar inevitablemente al punto en que empiece a cuestionarse la calidad de la obra, es decir, el trabajo del dramaturgo, será imprescindible reconocer la naturaleza específicamente textual de este trabajo y, por consecuencia, la necesidad de la lectura para poder valorar su estatuto de obra literaria. Mientras tanto los alumnos ya también han comprendido, de manera empírica, que las obras dramáticas han sido concebidas para ser representadas; pero, así mismo, que esa condición no invalida su condición de textos que pueden ser leídos igual que otros en los que se nos relata una historia cualquiera.

Llegado el momento de comenzar la lectura del texto de Dragón, al alumno no le parecerá extraña, o incluso intimidatoria, ni la forma ni la extensión de esta obra. En este momento inicial, a la vez que manifestará curiosidad, experimentará el temor indefinido a poder comprender lo que a continuación debe comenzar a leer. Vamos a necesitar entonces prendernos de su curiosidad y auxiliarnos de la lectura en voz alta para exorcizar el miedo a no poder leer competentemente. El profesor podrá tomar la iniciativa leyendo cuando menos las dos o tres primeras escenas de la obra, de forma tal que consiga destacar, hasta donde sea posible, valiéndose del timbre de voz, del tono, del ritmo y de la inflexión, las diferencias que permiten reconocer la individualidad de cada personaje. Terminando la lectura de esas escenas podrán releerse individualmente las acotaciones bajo la indicación de que es preciso tratar de representarse mentalmente el escenario en que se mueven los personajes y, a estos mismos, como si estuviesen encarnados por actores imaginarios. En este momento, sin duda, podremos comprobar la utilidad de que los alumnos hayan asistido al par de representaciones recomendadas por el profesor. Sobre la base de este referente estarán en condiciones de activar su imaginación de acuerdo con las solicitudes de éste.

Al comparar la experiencia de la sala de teatro con la de la lectura de un texto dramático, podrá advertirse la importancia de los recursos que intervienen en la escenificación al momento de la concepción de la obra por el dramaturgo. Como señala Ronald Hayman (1998: 20) “A diferencia del novelista y el poeta, el dramaturgo ha confiado en otras personas para que medien entre sus palabras y su público”. Por eso el lector, para recibir en toda su intensidad el contenido de un diálogo, necesita a su vez hacer el esfuerzo por concebir a los personajes del texto que lee ligados a palabras cuyos sonidos, silencios y pausas pueden hacerse presentes en su imaginación. La lectura en voz alta juega por eso el papel fundamental de una suerte de puente entre lo que ofrece una escenificación real y lo que el texto exige que completemos con nuestra imaginación.

La falta de una representación viva de lo que acontece en un texto dramático suele desalentar a veces la lectura. Los jóvenes, particularmente, necesitan de imágenes semisensoriales que los estimulen continuamente en el esfuerzo de comprender lo que están leyendo. Y para que esto sea tomado en cuenta no es necesario acudir al obvio referente de la influencia de los medios masivos, y querer explicar esta necesidad con el lugar común de que nuestros jóvenes de hoy son un producto característico de la influencia de éstos. A lo que queremos referirnos no es a una simple visualización que deba estar como un apoyo constante de la supuesta impericia de los jóvenes para leer textos literarios. En otras palabras, al manido recurso de que asistan a representaciones teatrales, o vean versiones cinematográficas de narraciones, para facilitar la posterior lectura de textos dramáticos, o de cuentos y novelas.

Lo que deseamos destacar es la necesidad de ayudar a los jóvenes, durante la lectura que tengan que realizar de textos literarios, a recuperar su capacidad para desarrollar creativamente su imaginación, porque aparte el valor que ésta tiene en sí misma en el desarrollo de las facultades intelectuales de cualquier persona, constituye un recurso sin el cual es imposible la apropiación correcta de los mundos “de acción e interacción humanas” (Pimentel, 1998: 10) que la literatura propone.

Las escenificaciones realizadas con un buen nivel de calidad representan un valioso apoyo para este propósito. Algunas de ellas son una prueba, inclusive, de cómo textos difíciles para la lectura pueden volverse comprensibles y atractivos para los estudiantes. Ahora bien, si un texto dramático ha sido escrito fundamentalmente para ser representado, debiera bastarnos a veces que sólo por medio de su escenificación los alumnos tuvieran acceso a algunos de ellos.

Ahí está el caso, por ejemplo, de *La Celestina*, un texto híbrido entre la novela y el teatro cuya lectura implica un trabajo sumamente arduo para los alumnos de

bachillerato. La ambigüedad de su construcción formal ha hecho necesarias adaptaciones diversas para algunas de sus puestas en escena. Pero incluso en aquéllas en las que los directores se han apegado más o menos puntualmente al texto, sin temor a su duración en el escenario, es posible advertir cómo éste se carga de una expresividad que durante la lectura sólo pudimos percibir de forma muy tenue o abstracta. Al experimentar esta impresión de mayor impacto no nos queda ya duda alguna, a pesar de que en la construcción de la trama abundan los recursos propios de la narración novelada, de que estamos frente a una obra de teatro y no frente a una novela que requirió ser adaptada para su escenificación. El dialogismo interno que resuena en los diversos parlamentos de los personajes, y que no es suficientemente audible durante la lectura ni siquiera con el apoyo de la imaginación, de pronto se deja oír a plenitud gracias al trabajo de los actores y del efecto de los recursos técnicos que intervienen en la escenificación.

De esta experiencia, igual que de otras muchas (por ejemplo, el teatro español de los Siglos de Oro), bien podríamos extraer la conclusión de que existen numerosos casos de obras dramáticas que principalmente pueden estar al alcance de nuestros alumnos a través de su teatralización efectiva. Por lo que no importa mucho si en el bachillerato no logran leerlas, o que sólo lleguen a hacerlo después quienes opten por estudiar una licenciatura en letras. Lo que debiera importar, en todo caso, es que esos estudiantes puedan decidir por sí mismos, en algún momento posterior de su existencia como lectores, abrir el libro (incluso aunque sólo sea "picoteando") para recrear unos personajes, un ambiente o un lenguaje que pudieron quedar vivamente grabados en su memoria gracias a la magia de la escenificación.

El ir y venir del espectáculo a la lectura contribuye evidentemente a que los alumnos consigan ir gustando gradualmente del teatro, y descubriendo también que es posible disfrutarlo a través de la lectura únicamente cuando ésta, al mismo tiempo que opera cada vez más consciente de lo que las palabras significan, es capaz de hacerlas cobrar vida con la ayuda de las representaciones que la propia imaginación pueda aportar.

En relación con estas representaciones es posible que el habla propia de los argentinos, el acento en particular de los personajes de la obra de Dragún, sea un poco difícil de imaginar. Pero esto no debiera representar obstáculo alguno, debido a que las expresiones de los personajes conservan en todo momento la familiaridad y la construcción directa del habla coloquial. En lo que sí es conveniente llamar la atención de los alumnos es en el significado de algunos diálogos que desde el comienzo de la acción dramática marcan momentos conflictivos de los que será necesario tomar nota para explicarse posteriores comportamientos de los

personajes. Un ejemplo es cuando María y Carlos, su hijo, están discutiendo en el Cuadro I sobre la inconformidad de éste con la carrera que ha elegido estudiar y de pronto el diálogo adquiere un tono de conflicto cuyo significado completo sólo podrá comprenderse posteriormente:

**María.** Entonces... ¿vas a seguir estudiando contabilidad para que yo no sufra?

*Carlos abre la boca para decir "sí", cuando se percata del juego.*

**Carlos.** ¡Ya está otra vez trabajándome la moral!

**María.** ¡Te avergonzás, ves, te avergonzás de que venda cosas! ¡Siempre terminás echándomelo en cara! ¡Pero un día, ah sí, te lo juro, un día me vas a tener que juntar con cucharita de debajo de un tren!... (362-363)<sup>2</sup>.

En este segmento de diálogo será necesario percibir en ambos personajes qué es lo que uno espera del otro y conservar el dato en la memoria (o anotarlo) para entender más tarde el tipo de comportamiento que asumirán. La misma característica de diálogos en los que se insinúa una significación que va más allá de lo que las palabras expresan directamente, se observa en el flirteo que sostienen María y Adolfo. El flirteo en sí mismo resulta suficientemente explicitado por las acotaciones y las expresiones de los propios personajes, pero ya no es tan evidente aquello que éstos traslucen de su personalidad más recóndita durante este juego, en especial María. En este caso será necesario tomar nota de que los sentimientos que contiene María en su flirteo con Adolfo, tienen que ver con lo que considera el objetivo fundamental en su vida y, por tanto, con el papel que la define centralmente dentro del drama.

En la parte final de este primer cuadro la soldadesca irrumpe imprimiéndole a la cotidianidad en que se venía desarrollando el drama, un clima de peligro y amenaza. Dragún no pierde la ocasión de mostrar que el accionar de los militares carece de lógica y de motivaciones comprensibles, pero, particularmente, que la manera de conducirse de éstos raya en la caricatura. En esa presentación hay un elemento de crítica que convendrá identificar en su obviedad y distinguir en su repetición para entender la intención del autor. Las posteriores apariciones de los militares no dejarán de subrayar la estupidez que los caracteriza, en contraste con el

<sup>2</sup> Citaremos, de aquí en adelante, de acuerdo con la siguiente edición: Centro de Documentación teatral. Sociedad Estatal Quinto Centenario. *Teatro argentino contemporáneo. Antología*, Madrid, FCE, 1992.

enorme poder que les dan las armas. El tema puede ser de interés comentarlo para los alumnos a partir de la recreación de las escenas en que los soldados intervienen.

Pero contra este fondo político convulso, el drama de lo que María ambiciona infructuosamente para sus hijos sigue su desarrollo. Por un lado las contradicciones de Carlos con su madre se agudizan, con lo que María comienza a perder la lucha en que se ha empeñado para que éstos consigan una posición social y económica que les permita sustraerse de la pobreza. Por otra parte, como consecuencia de las convulsiones que la irrupción de los militares provoca en la vida civil, se gesta un movimiento de huelga en la universidad a la que asiste Carlos. La rebeldía que ya había expresado ante María, se encuentra de pronto apoyada en este hecho social, que influye para que Carlos decida dejar a su madre y, con ella, la imposición de terminar una carrera universitaria que no le interesa. De particular interés para entender la rebelión definitiva de Carlos contra María es el diálogo en que a la vez que habla con ella, lo hace también con un estudiante rico que es activo promotor de la huelga. Éste influye en Carlos para que opte por abandonar a su madre, quien estaría equivocada en sus propósitos pequeñoburgueses de mejoría. El estudiante le da a Carlos los elementos ideológico-sociales que demuestran la mezquindad de las metas de María.<sup>3</sup>

En una lectura en que los alumnos sólo se queden con la conclusión de que María no tiene razón en la forma como busca que sus hijos consigan un mejor status social y económico, sin atender al mismo tiempo al grado de incongruencia de quien anima a Carlos a oponerse a su madre, no podrá valorarse adecuadamente la conducta de María, ni percibirse la conclusión problemática hacia la cual desea orientarnos el autor en relación con este personaje.

El desarrollo ulterior de esta escena en que Carlos, influido por el Estudiante abandona a su madre, traza dentro de la acción dramática principal una historia secundaria cuyo desenlace parece dar la razón a María en el hecho de que Carlos, derrotado, regrese con ella. Sin embargo, en el momento mismo en que este conflicto es expuesto, se presentan también los suficientes elementos para que los alumnos comprendan que lo esencial de esta escena no está en el desenlace, sino en lo que en el proceso mismo de su desarrollo pone en evidencia.

Con una orientación diferente a la forma como evoluciona esta historia, se desarrollan las otras historias que conforman el contenido de la acción dramática central. Se trata de tres relatos principalmente: el de la relación amorosa que se

---

<sup>3</sup> En esta escena el alumno puede comprender cómo por la mediación del escenario teatral previsto en el texto, el escritor puede presentar simultáneamente dos acciones, lo que en la novela no es posible sino por medio de su presentación sucesiva.

entabla entre María y Adolfo (y su posterior rompimiento), el que informa sobre cómo María es abandonada por sus hijos después de que Carlos roba al Negro y de que su hermana Ada decide irse con éste para compensar el daño y, finalmente, el que nos muestra cómo María va hundiéndose cada vez más en la pobreza hasta caer en la marginación social. Este último en realidad es el relato central al que se subordinan todos los otros, pues tiene como figura principal al personaje que justifica el título de la obra. Los otros dos retoman su curso junto a éste en el desenlace. Allí podremos ver con claridad quiénes son todos estos personajes (el Negro, Carlos, Ada y Adolfo) en relación con las historias específicas a través de cuyo desarrollo son trazadas sus personalidades.

Es decir, mientras que la conducta de María se va haciendo previsible en los diversos momentos dramáticos a que dan lugar todas estas historias, los otros personajes son dotados de un cierto grado de imprevisibilidad que servirá para entender en dónde puede radicar la singularidad de la figura central del drama. Desde luego que esta imprevisibilidad es relativa y se basa en el mecanismo de la suspensión transitoria de estos personajes en el fluir de la acción central. Releyendo será posible comprender que el súbito cambio de fortuna de los hijos de María, quienes vuelven ahora con su madre siendo ricos, no es tan imprevisible como pudiera parecer en una primera impresión. Pero tampoco es posible establecer una relación directa entre rasgos de su personalidad que previamente ya indicaban que no se ajustarían a los planes que María tenía para ellos (la riqueza sí, pero a través de una conducta honesta y del esfuerzo personal) y las personas aburguesadas, aunque inescrupulosas, en que se han convertido al final del drama. Que no sea posible establecer del todo esta vinculación (como tampoco en el caso de Adolfo, el amante de María, quien parece terminar su participación en el drama al abandonarla también) permite poner de relieve el significado de la conducta de María, marcada por un empecinamiento que el lector no está en condiciones de entender aún por qué puede ser calificado de heroico.

El seguimiento de estas historias durante la primera lectura del texto, junto con la de Josefina, la amiga de María cuya presencia en la obra subraya dramáticamente el valor que puede adquirir el deseo de libertad y de vida digna en medio del ambiente de miseria que prevalece en una sociedad gobernada por la irracionalidad de los militares, nos va a permitir ir trazando con los alumnos el planteamiento problemático de por qué la figura central del drama es calificada por el autor de heroica. La decisión en torno a la conclusión a la que puede estar dirigiendo el autor al lector, sólo será discernible con ayuda del análisis, es decir, de la relectura.

### 7.3. Relectura, análisis e interpretación

Si la primera lectura estuvo orientada a la recepción coherente del desarrollo de las historias que se entretajan para dar lugar a la acción dramática, la relectura atenta y cuidadosa del texto debería servir para que los alumnos emprendieran algunas actividades de análisis e interpretación con el fin de:

a) Comprender cómo un esquema de representación escénica subyace siempre en la concepción de un texto dramático. Este esquema obliga al lector a estar atento al hecho de que lo que en la lectura parece suceder de forma sucesiva, está concebido para dar la impresión de simultaneidad de acciones en el escenario, o de vínculos extraños entre escenas, como en el caso en el que los protagonistas no parecen compartir el mismo espacio. La clave para la explicación de estos fenómenos habrá que buscarla primero en lo que el autor señala en las acotaciones y, después, en el desarrollo de los diálogos. En el Cuadro II (Verano) una de las acotaciones que allí aparecen tiene esa función. El lector deberá tomarla en cuenta para hacerse la representación imaginaria respectiva:

*...Y de pronto, como al comienzo, los personajes que rodean el puesto vuelven a quedarse estáticos. Mientras la luz sobre ellos desaparece casi, aumenta sobre Carlos, que los está observando detenidamente desde lejos. Entra el Estudiante (otro personaje del coro) a espaldas de Carlos, que no lo ve. Hay una pausa. (385).*

A continuación lo que aparece es una conversación entre Carlos y el Estudiante en una zona del escenario que queda diferenciada de otra zona en la que se agrupan María, Ada, Josefina y un personaje más del coro. En principio la luz de la cámara diferencia las dos escenas haciéndolas aparecer como distintas en el tiempo, pero más adelante una acotación que indica luz tenue para Carlos y el estudiante, en medio de la luz que a la vez ilumina completamente la escena en que participa el otro grupo de personajes, alerta la atención del lector sobre el punto de que estas escenas están sucediendo en un mismo momento.

Lo que tal vez ya no pueda resultar muy claro a los alumnos es por qué, si espacialmente el escenario está dividido por dos escenas diferentes, de pronto uno de los personajes puede transitar libremente de una a otra. Es lo que puede apreciarse en el siguiente fragmento:

**María.** Las once ¡Y el pescado sin vender!

**Carlos.** *(Al Estudiante.)* Entonces llegué yo. *(Va hacia el puesto.)*

**Ada.** ¡Mirá, mami... Carlos! (390).

Más aún: ¿cómo interpretar que Carlos pueda dirigirse al Estudiante con el que conversaba sin que María, que está en otra escena a la que acaba de ingresar Carlos, resienta la interrupción del diálogo que sostiene con su hijo?

**María.** *(Lo mira grave.)* Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que comás vos (...) ¡Si no rendís, me matás!

*Carlos la mira. Violentemente se vuelve al Estudiante y le grita.*

**Carlos.** ¿Te das cuenta?

**Estudiante.** Sí. Pero no te confundas, Carlos. Lo hace por ella, no por vos. Como si se comprase una casa, o un auto (...)

**Carlos.** ¿Qué casa, qué auto (...) ¿De qué hablas se puede saber?

**Estudiante.** Son ejemplos, nada más (...)

**Carlos.** *(Lo mira.)* ¿No me quiere?

**Estudiante.** Te quiere. Como a una mercancía. Típica reacción de pequeño comerciante. ¿Entendés?

**Carlos.** No sé... pero esta mañana... cuando me dijo eso... ¿qué podía contestarle? Sólo... *(Va hacia María.)* No hagás drama, mamá... lo dije por decir...

**María.** Lo dijiste por decir... *(Fuerte otra vez.)* Y si te sobra tanto tiempo como para “decir por decir”... ¿por qué mierda no estudiás por estudiar, ¿he? (392-393).

Es común que en un escenario se presenten escenas que ocurren al mismo tiempo, pero que se ubican en espacios distintos. Este fenómeno, que no es posible lograrlo en el discurso narrativo sin la participación activa del lector, quien debe ir a contracorriente de la sucesividad discursiva, es fácilmente representable en el escenario teatral. El alumno, que ha podido ver seguramente esto en el teatro, puede suponer que se encuentra ante un fenómeno semejante, pero en realidad la representación del fragmento que acabamos de leer tiene el propósito de distinguir

entre un discurso exterior en el que participa Carlos y otro interior en el que se muestra cómo la voz del Estudiante influye con fuerza en la forma de pensar con la que éste se opone a su madre. La presencia del Estudiante como un personaje más, puede ser entendida en el sentido preciso de una voz cuya presencia en la conciencia de Carlos es decisiva en ese momento.

Más adelante hay inclusive un momento en que María cruza palabras con el Estudiante durante un diálogo con Carlos, quien debemos entender que lo introduce en la conversación:

**Carlos.** ¡Lo que no quiero es seguir viviendo así! ¡Eso es lo que no quiero!

**María.** ¿Y quién te dijo que yo sí estúpido? ¡Yo tampoco quiero esto para vos! Por eso, mañana tenés que recibirte...

**Carlos.** *(Va rápido al estudiante.)* ¿Te das cuenta la única conclusión que saca?

**Estudiante.** Porque el mundo termina para ella en la punta de su nariz.

**Carlos.** Es lo que le dije yo.

*María responde al estudiante pero como si estuviera hablando con Carlos, que ha quedado en medio de los otros dos.*

**María.** ¡Y claro! ¿Acaso alguien me prestó su nariz cuando tuve que oler a podrido?

**Estudiante.** La gente no está preparada todavía para ayudar a la gente...

**María.** ¡Si lo sabré yo! Pero no puedo esperar a que vayan a la escuela para recibirse...

**Estudiante.** Todo será distinto en el futuro...

**María.** Espero que sí. Por eso quiero que Ada se case y me dé un nieto (...) (400-401).

Lo que podemos confirmar en este otro momento de la obra es que el estudiante, como parte del coro, tiene fundamentalmente la función de una voz que se presenta como un *alter ego* de Carlos; lo que también puede inferirse fácilmente de la acotación misma.

Toda esta explicación, por otra parte, tendría que hacerse a pregunta expresa de los alumnos, para no cansarlos en la demostración de un fenómeno que aun sin el

apoyo de la representación teatral, de todas maneras no interrumpe la coherencia que el lector encuentra en la evolución de la acción dramática.

b) Examinar la función de los personajes que, a pesar de su investimiento figurativo, sólo cumplen un papel temático (como el Estudiante, los Mucamos, las Máscaras, los Cabos y Soldados, y los Cirujas) y son parte del coro. Podrán advertirse dos grupos en ellos: los que contribuyen a reforzar un ambiente social de estrechez y dificultad económica (las Máscaras y los Cirujas) o de inestabilidad política (los Soldados), y los que confrontan los valores morales de los personajes (el Estudiante, los Mucamos y, en parte, también los soldados). Estos personajes determinan la conducta o influyen en la manera de pensar de los personajes que sí tienen un nombre propio que los singulariza y destaca como actores principales del drama. El profesor necesita idear actividades que conduzcan a los alumnos a preguntarse sobre la función de estos personajes. Al responder a este aspecto del análisis advertirán que existe un vínculo de dependencia obligada de los personajes del drama con respecto de estos otros que conforman el coro. Reconocer esta dependencia permite comprender que el contexto es una fuerza determinante en las transformaciones que experimentarán los personajes en el curso del drama.

c) Relacionar estas transformaciones, en un siguiente nivel de análisis en torno de los personajes, con la manera como éstos ahora se caracterizan unos a otros a través de los diálogos que sostienen, y cómo se influyen mutuamente en esas transformaciones. El análisis de esta interdependencia será más fácil si se parte de una evidencia para los alumnos: la centralidad de la figura de María, la cual está señalada desde el título mismo del texto.

Recorrer nuevamente el texto tras la búsqueda de pistas que permitan hacerse una representación más completa de este personaje central y de los otros que interactúan con él, es un trabajo que deberá tener para los alumnos una justificación o, más claramente, una motivación. Probablemente sea necesario para este propósito promover la discusión tratando de resolver el problema de por qué el autor nos entrega a María previamente definida bajo el signo de la heroicidad. Porque para los alumnos esta heroicidad no será fácilmente reconocible, salvo para los de percepción más aguda, que podrán adivinarla en la culminación del drama. Pero aun para ellos esta heroicidad no resultará muy convincente a causa de que los afanes y la lucha de María son un tanto convencionales<sup>4</sup> y sus hijos, que constituyen la justificación de éstos, contrarían con su conducta el valor que ésta les atribuye.

---

<sup>4</sup> Al extremo de que, aunque injusta, le otorgan cierto grado de razón a la definición que de ella hace el Estudiante: "(Categorico.) ¡Es un pequeño comerciante explotado con mentalidad de gran capitalista!" (401).

Los personajes de Dragún son intencionalmente demasiado deudores de las banalidades de que se compone la existencia diaria, al grado de que difícilmente pueden resultar atractivos para lectores poco atentos. No parecen tener algo importante que decir más allá de las urgencias y preocupaciones que derivan de la simple necesidad de sobrevivir. Sin embargo, el genio del autor reside en mostrar cómo en esta cotidianidad más gris los seres humanos pueden ser de pronto severamente cuestionados en relación con su manera de concebir la realidad y de insertarse en el mundo. Más dura tal vez que la supervivencia física —que María logra de todos modos garantizar en medio del agotamiento de que se resienten sus recursos— está la necesidad de sobrevivir sin dejar de ser quien se es.

Naturalmente que para apreciar el sentido de esta lucha los alumnos necesitarán exponerse con sus puntos de vista públicamente: con todos sus prejuicios, percepciones fragmentarias y limitaciones para explicarse y explicar a los demás hacia dónde se orienta la intención del drama. Por fortuna, tratar de comprender mejor en un salón de clases junto con otros que comparten las mismas perplejidades y confusiones, o que son capaces, igual que uno mismo, de sospechar que algo falla en la percepción acertada de la intensidad de un drama que no se nos entrega por completo en lo que expone, representa una ayuda siempre agradecerable, cuando en efecto logra funcionar como un ejercicio en donde la razón de todos resulta útil para ensanchar la comprensión de cada cual. Pues no puede admitirse, finalmente, que la comprensión de esta intensidad quede agotada en un nivel primario que haga sospechar a los alumnos, con toda razón, que en el fondo lo que esencialmente anima a este texto es un vulgar conflicto telenovelero más o menos aderezado de referencias socio-históricas que, en su momento, tuvieron la virtud de conferirle el valor de un documento de denuncia social.

La actividad que puede diseñarse para meter a los alumnos en la discusión de este aspecto de la obra, tiene que ser de una gran creatividad, ya que el entusiasmo corre el riesgo de debilitarse rápidamente si no se consigue garantizar un nivel de debate ágil e intencionado en el que ellos puedan defender (argumentar) sus puntos de vista. Resulta muy difícil, pero no imposible, conciliar agilidad con organización y orden; puede lograrse, sin embargo, si se acude al recurso de anotar en los márgenes y subrayar en el texto antes del debate, y se les pide dedicar un espacio al final para recoger las conclusiones. Lo que es posible cosechar de una discusión bien dirigida y organizada en este punto, es una caracterización más o menos completa, a partir de la revisión de la personalidad de María, de todos los demás personajes que participan en el drama.

En este nuevo recorrido por los diálogos podrá adquirirse conciencia más clara también del hacer de los personajes, de cómo los diálogos son efectivamente, en su presentación dramática, acción en proceso (Pimentel, 1988: 88). Es decir, podremos identificar con los alumnos cómo a través de sus acciones iniciales, su evolución y sus transformaciones, los personajes trazan la estructura reconocible de un relato con un planteamiento del asunto que va desarrollar, un nudo o momento culminante y un desenlace o resolución.

El análisis o simple revisión de cómo son y qué hacen los distintos personajes, y cómo se vinculan con los demás participantes del drama, ayudará a reconocer los matices necesarios para entender la significación de María y la razón por la que el autor califica su actuación de heroica en medio de las contradicciones y los valores convencionales que signan su conducta y manera de pensar. Se comprenderá enseguida cómo en su comportamiento tozudo y perseverante, lo mismo que en su manera inflexible de juzgar a los otros y de sostener determinadas ideas, se revela la dignidad y fortaleza de quienes no se dejan vencer en la exigencia de respeto a su integridad, es decir, se conducen con heroísmo frente al despojo constante de que son objeto.

El reconocimiento de los valores que Dragún pone de relieve tal vez sirva para activar los resortes de la simpatía por su heroína y, de esa manera, provocar la identificación con lo que representa en el contexto de la época; lo que correlativamente tendría que suscitar el rechazo de lo que se le opone en forma de antivalores claramente representados en algunos de los personajes del coro como los militares, el Estudiante o el Hombre Gordo. Se entenderá también por qué estos personajes son en sí mismos propicios para los propósitos paródicos que el autor pone de relieve.

Este mecanismo de identificación es importante para que los alumnos estén dispuestos a proseguir ejercitando su capacidad interpretativa en otros renglones para los que tal vez sea necesario traer los referentes históricos al texto y buscar información en relación con el autor y el momento político en que escribió este drama – por qué su obra sólo pudo representarse en Argentina 18 años después de escrita, por qué debió exiliarse de su país algunos años, el significado de que ésta haya sido galardonada con el Premio Casa de las Américas, etc.

Tal vez esto sea también posible consiguiendo mantener durante la lectura y las sucesivas relecturas que los alumnos requieran hacer, un vínculo vivo con el texto – como sugiere Teresa Colomer a propósito de los textos narrativos, pero que igualmente podemos sugerir para los relatos que encontramos en los textos dramáticos– que promueva la implicación afectiva del lector en lo que lee:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Actualmente, además, parece consolidarse la idea de que la respuesta afectiva del lector puede influir más en su comprensión del texto que la organización misma de la historia. Si el estudio de la estructura narrativa ha tenido grandes repercusiones en la elaboración de materiales didácticos y en las prácticas educativas, ahora parece urgente encontrar nuevas pautas de actuación a partir del progreso en el estudio de todos los procesos de elaboración del significado, tales como la percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación con los personajes o la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores. (1995: 16).

Habrán alumnos que inclusive lleguen a cuestionarse sobre la necesidad de seguir profundizando en la perspectiva de confrontar la ideología de la figura principal del drama y de ver cómo se trasluce la del autor. Será necesario seguir con ellos en esta dirección, pero respetando el ritmo del que sólo quiso detenerse en la comprensión del tema propuesto por el autor en el título del texto, y que hasta allí considera haber logrado suficiente. Lo que sin duda es cierto desde la perspectiva de quien apenas está ensanchando sus horizontes en la inacabable tarea de aprender a leer y demanda, por ello, que las imposiciones pedagógicas no interfieran en su ritmo de lectura.

Un ritmo que no es necesariamente el de ningún otro, y que no es necesariamente el ritmo de una vida; su ritmo de aprendizaje de la lectura, con sus aceleraciones y sus regresiones bruscas, sus periodos de bulimia y sus largas siestas digestivas, su sed de progresar y su temor de decepciones.

Sólo que nosotros 'pedagogos', somos usureros apresurados. Detentadores del Saber, lo prestamos a interés. Es preciso que rente. Y pronto. Y si esto no ocurre empezamos a dudar... de nosotros mismos. (Pennac, 1992: 45-46).

Qué tanto podríamos seguir prolongando artificialmente el análisis y, con ello, el fracaso en la intención de que una mayoría se eduque en sus capacidades para la lectura – pues las interpretativas pueden ser promovidas también indirectamente

con textos cuidadosamente elegidos por el soporte que ofrecen para inferir fácilmente su significado – es una pregunta ineludible para empezar a comprender que nuestro trabajo como profesores de literatura tiene como prioridad formar lectores que, en la diversidad de sus intereses y capacidades, debieran obtener como último y fundamental beneficio de la escuela, el convencimiento de que fuera de ella vale la pena continuar frecuentando los textos literarios.

Pero qué tipo de lectores es otra cuestión igualmente insoslayable. Nosotros diremos sin vacilaciones que del tipo de los que son capaces de llegar a comprender que, detrás de la lectura de cada texto literario, se abre la posibilidad de lograr una mejor comprensión del mundo, de sí mismos y de los demás. En la tarea de formar este tipo de lectores radica tal vez nuestra función esencial de profesores, más que en hacer del aula un espacio en exclusiva de presupuestos escolares cuyos objetivos eluden o contradicen muchas veces las necesidades sociales e individuales de los jóvenes, quienes esperan menos kilos de cosas en favor de más sentido o, lo que viene a ser lo mismo, profesores capaces de ver la literatura como expresa Teresa Colomer:

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante en este proceso debería ser principalmente el de provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el de enseñar categorías de análisis. (1995: 20).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 8. Lectura de un texto narrativo I: *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco

### 8.1. El profesor en el papel de crítico literario

El presente capítulo constituye la primera parte de dos en las que nos ocuparemos de la novela y el cuento y, simultáneamente, de dos formas posibles de trabajo de lectura y análisis. Con ellas pretendemos evidenciar el tipo de actividad previa a que compromete al profesor el propósito de elaborar orientaciones para que los alumnos se acerquen a la narrativa. Siguiendo la ruta establecida en los programas del bachillerato que hemos tomado como referente, empezaremos por ocuparnos de la novela y proseguiremos con el cuento. En ambos casos lo haremos bajo la consideración de que sólo un previo y consistente ejercicio de lectura y relectura del texto objeto de la comprensión y el análisis, una utilización pertinente de materiales de consulta y una reflexión interesada en aprehender coherentemente la significación global de ese texto por parte del profesor, es posible obtener orientaciones realmente útiles al momento de emprender con los alumnos la lectura de cuentos y novelas.

En el capítulo anterior nuestra exposición estuvo determinada por la doble comprobación de que el teatro es el género tal vez menos conocido por los alumnos en su condición de lectores, y de que precisamente de él se parte para comenzar a leer en los dos semestres que se destinan a la literatura dentro del bachillerato ya mencionado. Su proximidad con las unidades subsiguientes (novela y cuento: en ese orden) se justifica por la comprobación de que la literatura dramática sustenta su refiguración de la realidad en la construcción de una trama (cf. Ricoeur, 1985: 82-91 pass.) a través de la cual se produce un relato, una narración<sup>1</sup>. Este reconocimiento nos permite entender que las tres cuartas partes del curso (la última unidad de las cuatro que comprende se destina a la poesía) los alumnos leerán relatos, por lo que se dispone de tiempo suficiente para emprender un acercamiento gradual al análisis y la interpretación, en tanto que el trabajo de comprensión y la motivación hacia la lectura (o lo que es lo mismo, el trabajo de formación del lector semántico), puede en esta fase inicial ocupar un casi exclusivo primer plano. Por eso mismo la exposición fue orientada bajo el convencimiento de que si las obras dramáticas en su construcción van articulando un relato, éste constituye la puerta de entrada para que los alumnos puedan comprenderlas y disfrutarlas cuando requieran leerlas o verlas representadas, pero también para que a partir de ese

<sup>1</sup> En coincidencia con otros autores en el propósito de tomar la narración, partiendo de Aristóteles, como el género común a la actividad mimética, Ricoeur anota en pie de página: "Se debe, pues, poder hablar también de relato dramático y así conceder al término relato (narración) un carácter genérico con respecto a sus dos especies (dramática y diegética)." (*Ibid.*, p. 88).

esfuerzo de comprensión comiencen a acercarse a ellas con una finalidad interpretativa y crítica.

En esta ocasión estamos partiendo del supuesto general de que el profesor debería disponer, junto con la simpatía por el texto que recomienda leer a sus alumnos, de una opinión crítica más o menos fundada sobre éste para planear una estrategia adecuada de comprensión y de interpretación. En relación con la novela de la que a continuación vamos a ocuparnos teniendo como horizonte la experiencia de que su lectura ha resultado atractiva para alumnos de bachillerato, nos interesa exponer la idea de que el esfuerzo del profesor por hacerse de una opinión crítica es necesario para que esa planeación le permita adentrarse en la elaboración de actividades claras para los alumnos, con el conocimiento cierto de hacia dónde los quiere conducir en el siempre inacabable proceso de comprensión de un texto narrativo; y hasta dónde, es decir, de manera que la preocupación del profesor por disponer de un marco interpretativo propio y coherente, no interfiera con las posibilidades e intereses reales de los alumnos.

Nuevamente el marco del profesor, como quisimos hacerlo notar en la lectura del texto dramático, es sólo un apoyo para emprender las adecuaciones didácticas con las que los alumnos deberían tener garantizada una comprensión coherente del texto narrativo. Con esto queremos subrayar que el trabajo de escritorio a través del cual el profesor de literatura está comprometido a poner en juego su formación disciplinaria, y a profundizar en ella, no puede de ninguna manera pervertirse en la autosatisfacción narcisista que pierde de vista al alumno real. Si el trabajo de reflexión del profesor en la soledad del estudio tiene un sentido igual de importante que el de la realización intelectual personal, ése es el de descubrir pistas para ayudar a que los alumnos potencien su capacidad de lectura aprovechando al máximo aquellos aspectos que ya el texto mismo ofrece para su disfrute.

Desde esa óptica el trabajo de análisis al que nos abocamos en este capítulo no debiera ser tomado en sentido estricto como un ensayo crítico. —que por lo demás no pretende ser—, sino como el primer resultado de una lectura de profesor de bachillerato interesado en trazar, con el auxilio de los textos que aparecen referidos, las rutas que pueden seguirse para dar cuenta de cómo y qué dice *Las batallas en el desierto*, una novela de José Emilio Pacheco que, en su brevedad, plantea graves desafíos a todo intento de una lectura académica satisfactoria.

Nuestro trabajo de análisis en los apartados 8.3., 8.4. y 8.5. constituye un primer intento por desplegar la materia semántica del texto. Pero atendiendo al principio fundamental de que ésta se halla organizada, configurada, por un

conjunto de estrategias discursivas y composicionales cuyas huellas sólo es posible detectar en el tejido verbal de éste.

El trabajo de lectura a veces parecerá determinado no por el texto objeto del análisis, sino por los conceptos con los que se le asedia. Hasta cierto punto esto es lógico en un primer momento en el que apenas estaremos buscando, como diría Barthes (1980), lo escribible del texto. En un último punto de este capítulo buscaremos transitar de las primeras anotaciones en las que nos habremos esforzado por dar cuenta de lo inicialmente descubierto como escribible, a las conclusiones y visiones globalizantes.

Al trabajo de análisis de los puntos 8.3., 8.4. y 8.5. lo precede un apartado (8.2.) en el que nos ocupamos del asunto de que trata la novela, de su argumento, porque es el contenido lo que de forma más evidente se presenta a la comprensión de los alumnos y porque, en el esfuerzo por asegurar esta comprensión, generalmente intentamos los primeros acercamientos críticos al texto. Justamente en las conclusiones a las que hemos sido capaces de arribar en el apartado final de este capítulo, podrá advertirse si es cierta nuestra hipótesis de que en el aprovechamiento de todo género de impresiones e intuiciones que surgen durante la primera lectura es posible preparar el camino hacia las conclusiones globalizantes en las que suele desembocar el esfuerzo de interpretación a que también obliga la lectura.

Daremos ese paso final con la confianza de que el análisis realizado ya nos proporciona una importante experiencia de organización y sistematización para ese efecto, pero también para sustentar, sobre la base de los resultados observables, la idea de que el profesor, igual que el crítico de la literatura, debe asumirse como un lector extremadamente sensible, cuidadoso, escéptico y atento a las voces que desde el ámbito de la teoría y los estudios literarios pueden auxiliarle para acometer, sin demasiadas perplejidades, la compleja tarea de proponer guías y estímulos para la lectura. Lo que sin duda es posible, pero con la condición de que estas propuestas de lectura busquen bordar fino y permitan acceder verdaderamente a la organización específica de los textos.

## 8.2. Revisión del argumento de la novela

Una manera de simplificar el contenido de *Las batallas en el desierto* (1981) de José Emilio Pacheco, como resultado de una apreciación sintética que no logra calar hondo en la significación del texto (v. Sefchovich, 1987: 219-220), o por necesidad de insertarla apresuradamente dentro de la producción novelística mexicana de las últimas décadas (v. Brushwood, 1994: 29-30), es decir que se

trata de una novela de la nostalgia que narra una primera experiencia amorosa a través de la cual se nos traslada a un momento de la vida de la ciudad de México de finales de los años cuarentas.

Esta evaluación primaria es hasta cierto punto acertada y responde igualmente a la propuesta narrativa más obvia de la novela. Por ello mismo, sería deseable que nuestros alumnos, en un primer contacto con el libro de Pacheco, pudiesen llegar a una conclusión similar, porque justamente, con una percepción así, podríamos comenzar a problematizar en la doble dirección que nos interesa: que éstos sean capaces de descubrir que en sus primeras hipótesis de lectores se encuentran valiosos elementos para una lectura más aguda, y que por ese camino es posible transitar admitiendo también que el texto no se deja reducir fácilmente a cómodas generalizaciones. La apreciación inicial que estamos tomando en consideración presupone, con todo, un primer nivel de competencia del que es conveniente partir para profundizar en un texto que destaca por la forma como su compleja composición artística se disimula en la aparente fluidez y espontaneidad de un relato cuyo atractivo estilístico se apoya en el uso continuo y persistente de la elipsis y la concisión.

La imagen de la ciudad de México, que acompaña como trasfondo histórico-social la evocación de la infancia del narrador, es ofrecida al lector, incluso antes de que la experiencia central del relato sea conocida, como emblema representativo de la vida del país, lo que concuerda en un nivel estrictamente vivencial con la percepción general —para un lector mexicano cuando menos— de lo que éste es y ha sido históricamente bajo una forma de organización política de carácter centralista. La comprobación de esta circunstancia, expuesta intencionada y claramente en la novela, formaría también parte de un primer nivel comprensivo al que es necesario llegar para orientar a los alumnos hacia lo que sería la instancia semántica última del autor: examinar críticamente un momento del devenir histórico del México contemporáneo.

Lo que en todo caso es indispensable para el profesor tener presente, es el hecho de que estos elementos más obvios del contenido de la narración serán los que con toda probabilidad se ofrecerán en primer lugar a la percepción de sus alumnos, con independencia del nivel de conocimientos que éstos puedan tener del material histórico referido en el relato. Ahora bien, estos elementos notablemente condensados por el estilo de Pacheco (y viceversa, de éste podemos decir que está sobredeterminado por el caudal de datos y referencias histórico-culturales en los que el narrador despliega su subjetividad), sólo pueden ser controlados para su conexión significativa y pertinente con los elementos que a su vez deberá arrojar el análisis, a través de un recorrido por el conjunto de los sucesos que componen la historia narrada. Este recorrido puede servir para detectar también con los alumnos qué elementos en especial se

requieren conocer más detenidamente en su contexto histórico para tener una noción más precisa de lo que el relato comunica.

Como sostiene Cynthia Steele (1994: 274-275), el argumento en esta novela es esencial porque comunica la visión de la historia de José Emilio Pacheco. Por ello, antes de proceder al análisis con la idea de entender cómo el tejido verbal de la novela ha sido efectivamente estructurado para comunicar una posición fundamentalmente crítica del autor frente al momento histórico recordado, conviene revisarlo sintéticamente.

Quien relata la historia de *Las batallas en el desierto* es un narrador que va tras el recuerdo de su primer enamoramiento treinta años después de acontecido. En su rememoración este narrador se representa a sí mismo como Carlitos, figura central del relato tanto por su condición de protagonista del hecho principal recordado, como porque a través de él se nos entrega la visión de la cultura y el momento histórico en los que ese hecho se produjo. La historia es bastante sencilla de comprender: Carlitos, el penúltimo de cinco hijos de una familia provinciana que emigra de Guadalajara a la ciudad de México en busca de mejores oportunidades económicas, se enamora de Mariana, madre de Jim, uno de los pocos niños con los que traba amistad en la escuela pública a la que asiste. El enamoramiento de Carlitos causa el escándalo de su familia al tiempo que pone en evidencia los prejuicios religiosos, morales y sexuales más acendrados de ésta.

A raíz de este precoz enamoramiento es sometido por sus padres a exámenes psicológicos y llevado ante un cura para que lo confiese. Sin embargo, a pesar de este hostigamiento, el ambiente menos cerrado de la vida citadina, en comparación con el de provincia, y las propias contradicciones morales que advierte en los adultos que lo rodean, incluidos en primer término sus padres, lo proveen de oportunidades para completar de cualquier manera su crecimiento sexual.

Este crecimiento es parte de otro más amplio que Carlitos también va experimentando en cuanto miembro de una típica familia mexicana de clase media de la etapa del alemanismo que, encima de no renunciar a sus prejuicios y pretensiones sociales de antigua familia venida a menos a consecuencia de su adhesión a la causa reaccionaria de la guerra cristera, busca ascender económicamente aprovechando el nuevo escenario que crea el régimen con su política de puertas abiertas a los inversionistas norteamericanos. En la novela la madre de Carlitos es quien representa a la vieja clase de mentalidad reaccionaria, moralista, represiva y de origen provinciano que se opone a los gobiernos populistas postrevolucionarios, pero que tampoco desprecia las oportunidades de privilegio económico y social que los primeros regímenes de la revolución le ofrecen para permanecer dentro de la nueva sociedad. En la

familia de Carlitos es el padre quien debe buscarlas y quien logra aprovecharlas. Dueño de una fábrica de jabón que quiebra con la entrada al país de nuevas y poderosas compañías norteamericanas de detergentes, el padre de Carlitos logra sortear la ruina completa vendiendo su fábrica a una de esas mismas compañías que lo quebraron y empleándose en ella como gerente de su antigua propiedad. El aprovechamiento de esa oportunidad consigue que la familia suba rápidamente de status y que de simple clase media se convierta en una familia de clase media alta que vacaciona en los Estados Unidos, manda allí mismo a estudiar a sus hijos, etc.

El cambio de fortuna en la familia influye en la forma como Carlitos asimila finalmente la experiencia de su primer amor. Excepto por las pretensiones de su madre, inalterablemente ligada a la moral religiosa de la antigua familia pudiente de la que procede, Carlitos, en cuanto miembro del mundo material e ideológico de la clase media, acepta sin reparos coexistir con miembros de la clase baja y no duda en ironizar la hipocresía y la falsedad con que su familia enfrenta su enamoramiento de Mariana, o de contrastar esos valores con el comportamiento abierto, delicado y más natural con que ésta le explica que no puede corresponder a sus sentimientos. Esta actitud frente al conservadurismo moral de su familia se corresponde con la época en que significativamente el niño acude a la escuela pública, un espacio propicio a la coexistencia de individuos de diferente extracción social.

Como castigo a un comportamiento que es calificado de anormal Carlitos es también separado por sus padres de la escuela pública en donde conoció a Jim, el hijo de Mariana. Después de un breve periodo en el que se nos describe cómo a pesar de las precauciones familiares su desarrollo sexual prosigue dentro de los cauces permitidos por la tolerante moral represiva de la época (revistas semipornográficas, manipulaciones masturbatorias irónicamente sugeridas por las vehementes indagaciones del cura durante la confesión), empieza una nueva etapa de su vida como hijo de familia rica. En esta época se encuentra casualmente en un autobús urbano a Rosales, un antiguo compañero de escuela a quien la extrema pobreza ha convertido en vendedor ambulante. Éste le relata que Mariana se suicidó después de una discusión en la que su poderoso amante, un miembro del gabinete de Alemán, la insultó por acusar al régimen de robarse el dinero de los pobres. La reacción de Carlitos es de incredulidad y desconsuelo y corre al antiguo domicilio de Mariana y Jim con la esperanza de que el relato de Rosales sólo sea producto del resentimiento que él supone en éste a causa de las notorias diferencias sociales entre ellos. La ostentación con que Carlitos subraya frente a Rosales su condición de nuevo rico (le comenta que pronto saldrá de vacaciones a Nueva York, que su hermano está estudiando en una universidad norteamericana, le corresponde a Rosales, como pago a la

información que le da sobre Mariana, invitándolo a comer alimentos que él se abstiene de comer por el asco que le producen, etc.), marca abiertamente una diferencia social que, pareciendo natural en la voz del narrador, para el lector no puede pasar inadvertida como definitoria de un proceso de integración ideológica y social que indica ya que la historia narrada trasciende su nivel de simple relato nostálgico sobre el despertar sexual.

El dolor que Carlitos experimenta en la escena última de la novela en la que encuentra que Mariana y Jim no viven ya en su antiguo domicilio (lo que comprueba la veracidad del relato de Rosales), que los vecinos asumen una actitud cómplice en el ocultamiento de un suicidio que puede comprometer el prestigio de un poderoso miembro de la oligarquía gobernante y en la que, finalmente, llora por días la muerte de Mariana, es rápidamente ahogado en las oportunidades de vida confortable que el giro de fortuna ha traído a su familia. Como suele acontecer en las novelas de educación, de las que *Batallas* podría ser un ejemplo más, un ciclo de integración social e ideológica se ha completado cuando el narrador recuerda: "Luego nos fuimos a Nueva York. Me quedé en una escuela en Virginia." (P. 67).

La actitud evaluatoria, crítica y por momentos ironizante que caracterizó al narrador durante la evocación de la etapa en que se enamoró de Mariana y en la que, a su manera, enfrentó a su familia, se convierte al final de la novela en una actitud de perplejidad que lo conduce a la aceptación resignada, bajo la forma del olvido, del desenlace que la dinámica familiar impone a esa experiencia. La indecisión con que el relato dio inicio ("Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél?"; p. 9) cobra pleno sentido a la luz de este final al revelárenos esa frase como la expresión del deseo íntimo del narrador de revivir el pasado, pero también de enterrarlo cuando en él se descubre al testigo mudo de una abdicación:

Qué antigua, qué remota, qué imposible esta historia. Pero existió Mariana, existió Jim, existió cuanto me he repetido después de tanto tiempo de rehusarme a enfrentarlo. Nunca sabré si el suicidio fue cierto. Jamás volví a ver a Rosales ni a nadie de aquella época. Demolieron la escuela, demolieron el edificio de Mariana (...) Se acabó esa ciudad. Terminó aquel país. No hay memoria del México de aquellos años. Y a nadie le importa: de ese horror quién puede tener nostalgia. (P.p. 67-68).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Citaremos de aquí en adelante de acuerdo con la edición de Editorial Era consignada al final en la bibliografía.

El narrador, según podemos ver en esta primera lectura, logra recomponer un cuadro muy completo del mundo de su infancia. Ésta es revivida eficazmente (y en eso estriba en gran medida el atractivo de su relato) como parte de un tejido histórico del cual resulta inseparable. Pero en la eficacia de esa rememoración el narrador tropieza con la evidencia de una parte de autenticidad de sí mismo que ha quedado sepultada junto con ese mundo familiar, esencialmente hipócrita, cuyas contradicciones exhibe con la mala conciencia de quien también, en su momento, supo adaptarse a él de forma acomodaticia. Es en esa mala conciencia donde encontramos la explicación de que su relato, por sí mismo, resulte insuficiente para conducir al lector a establecer correspondencias significativas entre la subjetividad revivida y la totalidad del mundo evocado; la explicación, a fin de cuentas, de que el relato pueda ser visto, en un primer momento, sólo como un seductor y nostálgico recuerdo.

En este rápido repaso que hemos hecho del argumento, han quedado fuera evidentemente una multitud de descripciones y momentos narrativos correspondientes a otros muchos personajes y sucesos. Queremos apuntar solamente que éstos coinciden dentro de la novela en el objetivo común de configurar un universo decididamente denso en referencias históricas en las que es posible descubrir la intención última del escritor. Veremos en lo que sigue qué nos puede ayudar a descubrir el análisis en esta dirección.

No quisiéramos emprenderlo, sin embargo, sin antes hacer algunas observaciones finales en torno a lo que ha significado este ejercicio de aprehender sintéticamente el asunto de la novela en la perspectiva de encontrar pistas para abordar su lectura con los alumnos. En primer lugar no somos insensibles a la evidencia de que en un resumen siempre quedará la sospecha de que algunos aspectos secundarios pudieron haber sido activados en detrimento de otros que tal vez no recibieron la consideración que ameritaban, o que simplemente fueron ignorados. Al respecto habría que anotar, no tanto en el sentido de una defensa como en el de la comprobación de una realidad, que este tipo de resúmenes tal como lo hemos practicado — insistimos: con el propósito de clarificar las primeras impresiones de la lectura del profesor— no son siempre aconsejables cuando el profesor se empeña en solicitarlos a los alumnos de un modo exhaustivo y sin tomar en cuenta que el orden del relato suele dificultar algunas veces a éstos la reconstrucción del orden de la historia narrada. El ejercicio tiene sentido, ahora que estamos procurando evidenciar particularmente una posible ruta de aproximación del profesor a un texto narrativo, sólo como trabajo de escritorio de éste, pues en la práctica diaria de la docencia, puede y debe simplificarse para los alumnos (y más tratándose de una novela) bajo la forma de anotaciones con las que es posible definir las primeras rutas de lectura para trabajar con ellos. Al exponer esas anotaciones a través de

un discurso más o menos consecutivo, sólo hemos querido explicitar cómo en una primera lectura que se quiere lo más libre posible, al margen de condicionamientos académicos que podrían inhibir las posibilidades de una experiencia placentera para los alumnos, ya podemos percibir claves significativas que es conveniente recoger desde el principio con miras a posteriores relecturas. Hemos querido aprovechar el nivel de percepción y de conocimiento incipiente que, de acuerdo con Jauss (en interpretación de Ricoeur), es posible obtener decantando los saldos favorables de una primera lectura:

la especificación de la comprensión literaria mediante el goce ha estado desatendida (...) por una peculiar convergencia entre la interdicción emitida por la poética estructural de salir del texto y rebasar las instrucciones de lectura que encierra, y el descrédito del goce infundido por la estética negativa de Adorno, que no ve en aquel más que una compensación 'burguesa' al ascetismo del trabajo.

Contrariamente a la idea común de que el placer es ignorante y mudo, Jauss le reconoce el poder de abrir un espacio de sentido en el que posteriormente se desplegará la lógica de la pregunta y la respuesta. El placer da a entender. Es una recepción que percibe, atenta a la partitura musical que es el texto, y una recepción que abre (...) El texto exige ante todo del lector que éste se entregue a la comprensión perceptora, a las sugerencias de sentido que la segunda lectura tematizará y que proporcionarán a ésta un horizonte. (1994: 253).

La novela de Pacheco es un condensado de una gran cantidad de datos históricos y culturales que no conforma un inventario disperso y a manera de escenario en el que se suceden los acontecimientos narrados. Muy por el contrario, esa masa de datos está coherentemente estructurada para situar en perspectiva histórica la evocación del momento subjetivo específico de que se ocupa el narrador. Sin esos datos la experiencia personal recordada sería intrascendente, pero gana en significación precisamente porque, a través de ellos, es como logra constituirse en la materia narrativa por cuyo medio el novelista busca entregarnos la evaluación crítica de un momento de nuestra historia contemporánea. Por ello un primer reto también importante que plantea la primera lectura de este libro de Pacheco es que los alumnos, con la ayuda del profesor y de materiales de consulta adecuados a este objetivo, estén en

posibilidades de acercarse de forma general al significado cultural e histórico encerrado en esos referentes.

### 8.3. Criticar el pasado

¿Cómo darle sentido al pasado vivido? ¿Cómo atrapar su significación? En fin, ¿cómo acercarlo nuevamente a nosotros y apreciarlo como fue, pero a la vez entendiéndolo de una nueva manera: desde lo que ahora somos en el esfuerzo de evocarlo? El acto de la recordación impone, de acuerdo con el sentido de estas preguntas, una distancia crítica sin la cual quedaría reducido a un puro ejercicio subjetivo intrascendente, es decir, sin relación viva con el presente. De interrogantes de esta índole podemos imaginar que parte así mismo el narrador de *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco cuando desde el inicio de su relato nos introduce en un mundo poblado de múltiples referencias que demandan del lector su participación documentada, o dispuesta a reconocer en esas referencias los índices de una lectura capaz de compartir con el narrador la evocación del pasado que se pretende reaprehender.

Es claro que el narrador confía la eficacia convocante de esos signos a la participación del lector de cultura media y eventualmente de condición socioeconómica media, capaz hipotéticamente de activar los múltiples sentidos implicados, es decir, capaz de completar con su actividad imaginadora lo que esos signos indican, de figurarse personajes y acontecimientos narrados.

Otra condición en la construcción del lector implícito es que éste sea también capaz de concretar en términos de referentes históricos estos signos. Establecer de entrada, por ejemplo, que el marco histórico específico en donde se sitúan los acontecimientos narrados comprende los años del régimen presidencial de Miguel Alemán (1946-1952): Que el relato transcurre en las postrimerías de los cuarentas.

En ese tiempo subjetivamente remoto, posiblemente bastante extraño al narrador adulto que evoca aproximadamente treinta años después una parte de su infancia y adolescencia, narrador y lector convergen en el propósito de encontrarle sentido a la experiencia subjetiva rememorada; mejor aún, a la perspectiva subjetiva desde la cual un narrador en primera persona nos ofrece la experiencia integral del pasado que recuerda:

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo: Las

aventuras de Carlos Lacroix, Tarzán, El Llanero Solitario, La Legión de los Madrugadores, Los Niños Catedráticos, Leyendas de las calles de México, Panseco, El Doctor I.Q., La Doctora Corazón desde su Clínica de Almas, Paco Malgesto narraba las corridas de toros, Carlos Albert era el cronista de fútbol, el Mago Septián transmitía el beisbol. Circulaban los primeros coches producidos después de la guerra: Packard, Cadillac, Buick, Chrysler, Mercury, Hudson, Pontiac, Dodge, Plymouth, De Soto. Íbamos a ver películas de Errol Flynn y Tyrone Power... (P. 9).

Sin escenografía adecuada, es decir, sin todos aquellos objetos, espacios, usos, costumbres, modas, sucesos históricos diversos que en su conjunto configuran un mundo de vivencias, parece imposible el recuerdo. Para narrarnos la experiencia específica que yace en el pasado, el narrador precisa de un espacio que se despliega como síntesis de una clase social y de la moral que la anima. Ese espacio físico es la colonia Roma en la ciudad de México de los años cincuenta:

Ciudad en penumbra, misteriosa colonia Roma de entonces.  
Átomo del inmenso mundo, dispuesto mucho antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación.(P. 30).

Un espacio físico que, además de marco para la acción, se constituye en santo y seña de quienes lo pueblan por virtud de un narrador que, a través del acto de la narración, todo lo impregna de la subjetividad del Yo que narra. En efecto, desde la perspectiva del adulto que reconstruye un momento de su infancia, los objetos, espacios urbanos y sucesos históricos descritos contienen en sí mismos códigos culturales del momento (comportamientos, creencias, valores, prejuicios compartidos, etc.) que intervienen en la definición del papel que corresponde a cada personaje dentro del relato.

En la medida en que el narrador, en calidad de testigo y partícipe, se constituye en la deixis de referencia de todos los elementos descriptivos que dan forma al espacio físico e histórico en el que actúan los personajes, los integra a su propia perspectiva y los tiñe simultáneamente de su subjetividad e ironía. En esa perspectiva algunos elementos descriptivos de la narración se convierten en característicos de la época, pero también, como en el caso del bolero romántico con el que asocia el narrador su enamoramiento de Mariana, en representativo

de los personajes mismos, por lo que adquieren una función de connotadores temáticos.

El bolero "Obsesión", un elemento cultural más de la época, expresa por un lado los sentimientos del niño hacia la mujer de la que se enamora, pero, por otro, sitúa al niño al mismo tiempo, por efecto de la perspectiva que establece el acto de la narración/rememoración, en una dimensión de sentimentalismo típico de la época. Este efecto incluso es evidente por el hecho de que antes de adquirir el valor de connotador temático, este elemento descriptivo es presentado desde el arranque del relato como un elemento caracterizador de la época evocada:

Volvía a sonar en todas partes un antiguo bolero puertorriqueño: Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo, no habrá una barrera en el mundo que mi amor profundo no rompa por tí. (Pp.9-10).

Mientras que para el niño el bolero constituye un referente indispensable para expresar sus sentimientos, el narrador opta por asumir una distancia irónica con respecto al mundo evocado. En los dos siguientes fragmentos podemos ver con claridad cómo el narrador transita de la caracterización del personaje a la dimensión de distancia crítica con respecto al mundo evocado. En el segundo ejemplo el título del bolero sirve inclusive de encabezado al capítulo y aun parte de su letra lo concluye:

Al escuchar el otro bolero que nada tenía que ver con el de Ravel, me llamó la atención la letra. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo. (P. 31).

Mariana se había convertido en mi obsesión. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo. (P. 35).

Pero aún más interesante resulta advertir cómo este connotador temático, hilo conductor de las primeras experiencias sexuales del personaje, *leitmotiv* de la experiencia principal rememorada, se convierte también en punto de apoyo para que el lector no dude en adherirse, en la parte final del relato, a la distancia irónica subrayada por el narrador con respecto al mundo evocado:

Me acuerdo, no me acuerdo ni siquiera del año. Sólo estas ráfagas, estos destellos que vuelven con todo y las palabras exactas. Sólo aquella cancioncita que no escucharé nunca.

Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo (P. 67).

Todo pasó como pasan los discos en la sinfonola. (P. 68).

#### 8.4. La ciudad como estado de ánimo

En este relato de Pacheco es muy importante reconocer también desde qué perspectiva se relatan los sucesos que componen la historia narrada para explicar la función que los elementos descriptivos tienen en relación con la subjetividad del narrador. Es decir, para entender que el mundo social e histórico evocado y construido no es solamente un escenario para la acción narrativa, sino también, y sobre todo, el lugar en el que se anudan algunos de los elementos temáticos y simbólicos de la novela. La ciudad de México es así, gracias a estos elementos, síntesis al mismo tiempo de la vida nacional y símbolo de una época, pero también espacio en donde el narrador proyecta estados de ánimo que son concepciones ideológicas y viceversa. Multitud de frases calificativas, de adjetivos y de elementos descriptivos en general, remiten constantemente a la visión del mundo y a los estados de ánimo del narrador. Veamos algunos ejemplos:

La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos *inmensos*, retratos *idealizados*, fotos *ubicuas*, alegorías al progreso con *Miguel Alemán como Dios Padre*, caricaturas *laudatorias*, monumentos. (P. 10).

Yo no entendía nada: *la guerra*, cualquier guerra, *me resultaba algo con lo que se hacen películas*. En ella tarde o temprano ganan los buenos (¿quiénes son los buenos?). (P. 16).

Miré la avenida Álvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. *Voy a conservarlo intacto porque hoy me enamoré de Mariana*. (P.31).

Volví a ser niño y regresé a la plaza Ajusco a jugar solo con mis carritos de madera. *La plaza Ajusco adonde me llevaban recién nacido a tomar el sol y en donde aprendí a caminar.* (P. 33).

En estos cuatro ejemplos podemos ver claramente que los lugares, los sucesos y las personas son descritos en función del estado de ánimo o de la ideología del narrador. El mundo urbano, el ámbito social e incluso los sucesos históricos y políticos que en ellos ocurren, se nos presentan teñidos de la subjetividad del narrador. Juntamente con los calificativos el narrador recurre también a los nombres de personas y a los nombres de objetos de consumo que son, con la complicitad evocadora del lector, casi emblemáticos de una época, o anuncios de una modernidad que es descrita con mirada irónica:

Íbamos a ver películas de *Errol Flynn* y *Tyrone Power*... (P. 9).

Pero nadie podía distinguirlo entre las cabecitas bien peinadas con *linaza* o *Glostora*. (P.17).

Me encantan, señora, nunca había comido nada tan delicioso. *Pan Bimbo, jamón, queso Kraft, tocino, mantequilla, Ketchup, mayonesa, mostaza.* Eran todo lo contrario del *pozole, la birria, las tostadas de pata, el chicharrón en salsa verde* que hacía mi madre. (P.29).

Por tanto despreciaba nuestras lecturas: *Pepín, Paquín, Chamaco, Cartones*; para algunos privilegiados el *Billiken* argentino o el *Peneca* chileno. (P. 34).

A lo largo de toda la novela fluyen éstos y otros muchos referentes extratextuales que contribuyen, por acumulación, a la construcción de un mundo que se revela fundamentalmente como un ambiente característico de la época recordada. Pero además de la vinculación que estos elementos descriptivos establecen entre universo diegético y realidad histórica, es decir, además de su función verosimilizante, dan lugar por parte del narrador a una valoración ideológica del mundo evocado. De esta forma ciudad y época recordadas constituyen ideológicamente espacio y tiempo que, a través de sus manifestaciones objetuales y culturales concretas, aluden a la forma de ser de una clase media típica, a una moral social, a una mentalidad política y, en fin, a

un conjunto de creencias en el que se anudan prejuicios, mitos, concepciones religiosas, simpatías y aversiones, gustos, expresiones sentimentales, credulidades:

Dicen que con la próxima tormenta estallará el canal de desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda. (P. 10).

Nuestros libros de texto afirmaban: visto en el mapa México tiene forma de cornucopia o cuerno de la abundancia. (P.11).

Romita era un pueblo aparte. Allí acecha el Hombre del Costal, el Gran Robachicos. Si vas a Romita, niño, te secuestran, te sacan los ojos, te cortan las manos y la lengua, te ponen a pedir caridad y el Hombre del Costal se queda con todo. (P. 14).

Ahora bien, ¿qué le confiere unidad, coherencia, a ese fluir de objetos, lugares y referencias culturales que literalmente inundan el relato de principio a fin? La unidad de estos elementos descriptivos está dada por la perspectiva narratorial, por el hecho de que el ángulo desde el cual se narra es el del narrador adulto y no el del personaje que es este mismo en cuanto protagonista principal de los hechos narrados. Este narrador impregna a la narración una y otra vez de su visión del mundo y focaliza asimismo la descripción que alterna con la narración. Incluso las descripciones más convencionales, como podremos apreciar en el siguiente ejemplo, el narrador no logra aislarlas de su perspectiva actual sobre el pasado:

Comenzaban las batallas en el desierto. Le decíamos así porque era un patio de tierra colorada, polvo de tezontle o ladrillo, sin árboles ni plantas, sólo una caja de cemento al fondo. Ocultaba un pasadizo *hecho en tiempos de la persecución religiosa para llegar a la casa de la esquina y huir por la otra calle*. Considerábamos el subterráneo un vestigio de épocas prehistóricas. (P. 15).

Todos los elementos descriptivos están orgánicamente fundidos a la narración. Sólo el análisis permite distinguirlos coexistiendo alternadamente,

pues la experiencia del lector es otra: descripción y narración constituyen materiales de un solo tejido narrativo (cf. Genette, 1970: 198-202). Algunas de las opiniones y acotaciones que suele colocar el narrador entre paréntesis, y que conforman un discurso doxal diseminado a lo largo de la narración, contribuyen también a generar esta impresión de indiscernibilidad entre narración y descripción:

Nos enseñaban historia patria, lengua nacional, geografía del DF: los ríos (aún quedaban ríos), las montañas (se veían las montañas). (P. 10).

Para cada familia una casa ultramoderna y aerodinámica (palabras de la época). (P. 10).

En la descripción de los otros personajes el narrador también introduce sus acotaciones críticas y lo hace, así mismo, en el discurso narrativo que da cuenta de la acción:

Héctor, quién lo viera ahora (...) Caballero católico, padre de once hijos, gran señor de la gran derecha mexicana. (En esto al menos ha sido de una coherencia a toda prueba). (P. 51).

Ayudar a tu mamá no es ninguna vergüenza, todo lo contrario (yo en el papel de la Doctora Corazón desde su Clínica de Almas). Mira, ven, te invito un helado en La Bella Italia. No sabes cuánto gusto me da verte (yo el magnánimo que a pesar de la devaluación y de la inflación tenía dinero de sobra). (P. 59).

En los ejemplos presentados anteriormente podemos advertir que si bien para el narrador de este relato recordar y narrar son la misma cosa, el recuerdo, por su parte, es irrecuperable sin el inventario más o menos exhaustivo de figuras, objetos, lugares y sucesos que le sirve de materia. La descripción se convierte así en materia para la narración: deviene ella misma narración. Y ello es posible debido a la focalización, es decir, al hecho fundamental de que este narrador que participa de los acontecimientos del mundo narrado, no adopta la perspectiva del personaje niño, sino la del adulto en el acto de recordar su infancia. Éste es quien por medio de sus acotaciones, comentarios, opiniones y evocaciones orientadas ideológicamente, provoca que el lector no perciba la ciudad evocada

como simple escenario físico y social de los hechos rememorados, sino como una dimensión más de la subjetividad de quien narra, como el estado de ánimo que, a final de cuentas, parece ser la razón principal del acto de recordar.

## 8.6 En diálogo con el pasado

Una de las características relevantes de este relato de Pacheco es la forma como en él se alterna la voz del narrador con la de los otros personajes cuyo discurso, al ser incorporado directamente a la narración, generalmente completa, amplía o convalida la información que aquél nos viene ofreciendo. Lo interesante en la novela de Pacheco es que esta alternancia de voces, esta mezcla, produce en el lector el efecto de estar frente a un mundo que mediante el relato parece emerger con fuerza propia (o “por sí mismo”) desde el remoto pasado desde el cual es convocado. Este efecto es muy parecido al que se logra en la narración cinematográfica mediante el empleo de un corte en *flash back* que no subraya la interrupción de la narración, sino que lo desliza solamente a través de un fino y casi imperceptible montaje. Mientras que en un tipo de analepsis muy obvia se abre un paréntesis claramente perceptible que mira hacia el pasado y da lugar a la inserción de una anacronía en el relato en curso, en el efecto de flash back que advertimos en las voces de los personajes a los que va cediendo la palabra el narrador del relato de Pacheco, se abre también un paréntesis, pero éste no altera la progresión narrativa, no añade al relato en curso ninguna información anterior a lo que se está relatando, no advertimos el efecto de una retrospectiva cuyo fin sea darnos información sobre algo de lo que sólo conocemos la consecuencia, sino sólo un efecto que acentúa la actualización<sup>3</sup>, como si el pasado en el acto de ser convocado por el narrador, le cortase a éste la palabra para hacerse presente por sí mismo a través de la voz directa de otros de sus actores. En los ejemplos que a continuación presentamos podremos advertir este efecto por el que se consigue enfatizar la actualización del pasado:

---

<sup>3</sup> Un efecto que acerca el proceso de enunciación al proceso de lo enunciado, el discurso que narra a lo narrado. Beristáin (1982: 93) clarifica esta idea así apoyándose en Kayser: “...puede ocurrir que el narrador relate en ‘presente histórico’ lo sucedido en el pretérito, ubicándose así él mismo en el ‘presente’ del suceso narrado y produciendo el efecto de ‘acentuar el fenómeno de actualización temporal’ (Kayser), es decir, el efecto de que el acto de la narración es contemporáneo de la acción narrada...”

...el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna, la gente iba por las calles en lanchas. *Dicen que con la próxima tormenta estallará el canal de desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda.* (P. 10).

Cenamos. Sus padres no me dirigieron la palabra y hablaron todo el tiempo en inglés. *Honey, how do you like the little Spic? He's a midget isn't he? Oh Jack, please. Maybe the poor kid is catching on. Don't worry, dear, he wouldn't understand a thing.* Al día siguiente Harry me dijo: voy a darte un consejo: aprende a usar los cubiertos. Anoche comiste el filete con el tenedor del pescado. Y no hagas ruido al tomar la sopa, no hables con la boca llena, mastica despacio trozos pequeños. (P. 25).

Mi madre se quedó en una banca, rezando por mi alma en peligro de eterna condenación. Me hiqué ante el confesionario. Muerto de pena le dije todo al padre Ferrán.

En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán me preguntó detalles: *¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé que es eso, padre.* Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió... (P. 43).

En un rápido repaso podemos notar en el primer ejemplo un microdiálogo entre el hermano del narrador y una voz no identificada que responde directamente al sentido de lo que se viene narrando, con lo cual se logra un "híbrido semántico intencional"<sup>4</sup> (un diálogo del narrador -de acuerdo con Bajtín, no de naturaleza formal, no puramente lógico ni dramático- con algunas de las voces del pasado que está recordando). En el segundo ejemplo el discurso del narrador ni siquiera introduce las voces de los personajes por medio de alguna marca narrativa o convención tipográfica, simplemente las voces yuxtapuestas de los personajes dialogan entre sí después de la voz del narrador, a diferencia de la de Harry que sí es introducida convencionalmente por el

<sup>4</sup> "El híbrido semántico intencional es, por fuerza, intrínsecamente dialogístico (...) No se mezclan en éste dos puntos de vista, sino que se yuxtaponen dialógicamente." (Bajtín, 1975: 176).

narrador. Por último, en el tercer ejemplo, la voz del narrador en calidad de uno más de los personajes del mundo recordado, interviene brevemente desde el pasado en un diálogo (estilo directo) con el que de nuevo es relevada la eficacia informativa del discurso narrativo (estilo indirecto).

En los tres ejemplos la voz del narrador, por otra parte, se vincula dialógicamente con las voces de los otros personajes que son convocados a través de la narración. Este tipo de diálogo continuo, fácilmente identificable en la composición de la novela, impregna a ésta de un dialogismo (en el sentido bajtiniano del término) moderado: recordar es también para el narrador de esta novela responder, discutir y estar en acuerdo y desacuerdo simultáneos con el propio pasado. Al examinar la hibridación novelesca como uno de los procedimientos por medio de los cuales se logra la transmisión dialogística de la palabra ajena en la novela, Bajtín (1975: *id.*) llega a la conclusión de que esta transmisión se presenta como un “*sistema de lenguajes organizado desde el punto de vista artístico*; un sistema que tiene como objetivo iluminar un lenguaje con la ayuda de otro lenguaje, modelar la imagen viva del otro lenguaje”. En éstos como en otros muchos ejemplos de la novela que el lector puede localizar por sí mismo, podemos advertir una suerte de coexistencia continua de las diversas voces que dan vida a los personajes que pueblan la novela de Pacheco.

En los ejemplos de los que venimos hablando puede advertirse en el hecho de que el narrador admite que su discurso sea completado (como en el primer ejemplo) o incluso superado en eficacia narrativa cuando la voz del otro (como en el tercer ejemplo) significa o connota más por sí misma que lo que pudiera expresar mediada por la voz del narrador (cuya voz se detiene en una descripción que necesita, después de haber llegado al límite de la caracterización de su personaje -“En voz baja y un poco acezante, me preguntó detalles”-, dar oportunidad de que la voz de éste se “muestre” por sí misma).

A través de estas continuas intervenciones de las voces de los demás personajes de la novela, bajo el procedimiento de yuxtaponerlas a la voz del personaje narrador, Pacheco consigue que la rememoración del pasado no se reduzca a una simple recuperación subjetiva y egocéntrica de la experiencia personal. Por medio de la relación dialógica que se instaura entre el habla del narrador y la de los personajes convocados en la narración (Bajtín, 1975: 129-138 *pass.*), se restablece la diversidad de las voces (y sus respectivos horizontes ideológico-sociales) que modelaron la época evocada. Las perspectivas ideológico-verbales de los distintos personajes que intervienen en la narración, confiere a la representación novelesca la capacidad de organizar artísticamente el plurilingüismo vivo y contradictorio que debió haber caracterizado al momento histórico evocado.

En esta perspectiva dialogística el narrador interactúa con los otros actores del relato en su calidad de narrador testimonial, pero también, como vimos en el ejemplo último, dialoga con el niño que fue, del mismo modo que dialoga con el universo de representaciones culturales de la más diversa índole que va convocando durante la narración. El narrador de este relato de Pacheco es un narrador contestatario, además de nostálgico. Ya vimos que recurrentemente acota y subraya críticamente desde su posición actual sucesos y personajes del mundo recordado, incluido él mismo en su calidad de protagonista principal de ese mundo. Pero esa distancia crítica, y a veces irónica, sólo logra establecerla en la medida en que como narrador ha sido eficaz para reconstruir el pasado, y porque su subjetividad, pese a todo, consigue filtrar la supuesta objetividad del mundo rememorado.

Finalmente la eficacia narrativa no dependería, de acuerdo con la experiencia de este narrador, de su mayor o menor objetividad. Como ya vimos en el apartado 8.4. de este análisis, el objetivo de esta narración es fundamentalmente el de expresar un estado de ánimo que encuentra su símbolo en una ciudad, en una cultura y en una época históricamente fechables. Pero estos datos objetivos son sólo parte de las estrategias del discurso de un narrador que pugna por contrarrestar su propia y fuerte orientación subjetiva frente a una experiencia última que pretende enfocar “objetivamente”, mediante el recurso de enmarcarla con las voces del momento, típicas en su forma prejuiciada de enfocar la realidad, y que por lo mismo conforman diversas manifestaciones de la moral de la época.

Como interlocutor de la época evocada, que no puede dejar de dialogar o responder frente a ella, profundamente afectado por ésta, tampoco puede dejar de manifestar la subjetividad que de allí le viene. Finalmente, como parte del mundo que repudia, el narrador tampoco escapa a la tipicidad, en la medida en que a través de sus propias contradicciones también se muestra como un acabado producto de éste. Es interesante ver que la crítica que constantemente se endereza en contra del alemanismo, por ejemplo, y que en una primera lectura se percibe sobre todo como una toma de posición contestataria del narrador, es así mismo un lugar común que desde posiciones conservadoras, e inclusive francamente reaccionarias como en el caso de Héctor (pp. 10 y 13), expresan otros personajes:

Escuché sin ser visto una conversación entre mis padres  
(...) Qué mala suerte. Cómo pudo ocurrirle a nuestro hijo  
(...) Es la inmoralidad que se respira en este país bajo el  
más corrupto de los regímenes. (Pp. 55-56).

Diríamos todavía mejor que en esta contradictoria subjetividad, crítica y nostálgica a la vez, funda la narración su eficacia:

Desde luego no volví a ver a Jim. No me atrevía a acercarme a su casa ni a la antigua escuela. Al pensar en Mariana el impulso de ir a su encuentro se mezclaba a la sensación de molestia y ridículo. Qué estupidez, meterme en un lío que pude haber evitado con solo resistirme a mi imbécil declaración de amor. Tarde para arrepentirme: hice lo que debía y ni siquiera ahora, tantos años después, voy a negar que me enamoré de Mariana. (P. 57).

Por esta carga de subjetividad precisamente, esta ficción de Pacheco es capaz de activar en el lector la suya propia frente al mundo narrado. La perspectiva desde la cual el narrador de *Las batallas* evoca el pasado no es restrictivamente ideológica en el sentido de simple caracterización de una época y una clase social hartamente conocidas; si lo es, es sobre todo porque el mundo evocado se convierte en la posibilidad de que el lector haga suyas esas evocaciones, y pueda desplegar sus propias identificaciones y rechazos, es decir, activar su propia enciclopedia cultural y, con ella, sus propias afinidades y reticencias ante el mundo histórico refigurado en el relato. Como el narrador, el lector puede decir de sus propias evocaciones que constituyen una masa indiscernible de simpatías y diferencias, a contracorriente de la cual puede encontrar la distancia crítica necesaria para entender su propia relación con el pasado evocado.

## 8.6. Visión monológica del mundo narrado

En el punto anterior decíamos que la posición del narrador en relación con el mundo evocado, sus actores y sus referentes de identidad cultural, era la de un “moderado” dialogismo. Me parece que en la forma como este narrador va presentando y constituyendo el perfil caracterológico de los demás actores del relato, podemos encontrar una explicación de cómo este dialogismo no evoluciona en el sentido de dar lugar, de acuerdo con la concepción de Bajtín, a una verdadera independencia de voces o conciencias que coexisten en su contradictoriedad, y sin que ésta pueda resolverse nunca en el sentido del predominio de una de esas voces sobre las demás. Cuando ese predominio se

produce el resultado es un texto artístico monológico (Bajtín 1979, 113-121) en el que la imagen artística de los personajes es creada desde una perspectiva cerrada, de forma tal que terminan por parecer seres concluidos y perfectamente delimitados en su complejidad humana. En esa perspectiva se coloca el narrador de *Las batallas* por la forma como retrata a esos personajes cuyas voces, según vimos, deja que por momentos interrumpen su propia voz.

Por medio del retrato es como el narrador, por lo general, nos presenta a casi todos los otros personajes del relato. En muchos casos estos retratos son en realidad simples escorzos en el sentido literal de trazos, dibujos, es decir, personajes insinuados rápidamente en sus rasgos caracterológicos de clase social, origen racial o filiación ideológica. Ejemplos de este procedimiento lo tenemos en la descripción de Toru (pp. 14-15), un condiscípulo de Carlitos cuyo perfil nos es dado en un párrafo; en las caracterizaciones rápidas y por contraposición que nos da el narrador de la madre de Jim y la madre de Carlitos (p. 19); en los retratos que traza el narrador de su hermano Héctor y de sus padres, y, en fin, en la forma en que dos familias de dos clases sociales evidentemente contrapuestas son despachadas, en conjunto, a través de descripciones que comprenden exactamente dos párrafos cada una (pp. 24-26).

En todos estos trazos reconocemos precisamente que gran parte de la eficacia del relato reside en su concisión. Debido a estos trazos rápidos en la descripción de los personajes el relato no resiente retardamientos en su progresión y se produce el efecto de que los personajes contribuyen con su caracterización al amueblado del universo diegético, y a su contextualización, si no es que a la creación inclusive de un ambiente. Esto último es particularmente notorio en la descripción de personajes de escaso relieve ("planos", de acuerdo con la clásica distinción de E.M. Forster; 1961: 92-104), meras imágenes destacando apenas sobre el fondo social o político de la época, como la figura del presidente Alemán (pp. 10-11 y pp. 16-17), o el caso de las amistades no permitidas (p. 17) por sus padres a Carlitos.

Ahora bien, en tanto que elementos del decorado social, o de época, todos los personajes quedan reducidos a la perspectiva focal del narrador que los describe. Éste es quien los objetiviza, los concluye y los convierte en tipos sociales de época. La propia Mariana, el propio narrador en su condición de personaje evocado (Carlitos), con toda la importancia protagónica que pudieran tener, no ganan mucho en complejidad y volumen humano y más bien parecen diluirse en los acontecimientos en que participan. Cada nueva información en torno de ellos sólo los pronuncia un poco más sobre el fondo social del que forman parte orgánicamente y del cual difícilmente pueden ser separados. No son sino proyecciones de la perspectiva del narrador, constataciones de la visión de mundo con la que éste percibe contradictoriamente el momento evocado. Dentro

de esta visión la de algunos de ellos parece contradecir lo que el narrador transmite de los sucesos narrados, pero inclusive en estos casos el punto de vista de estos personajes queda incorporado como un rasgo más del contexto sobre el que destaca el punto de vista del narrador. En un fragmento del relato, significativo a este respecto, Héctor, el hermano del narrador, enfoca de forma grosera y antirromántica, es decir, de forma totalmente opuesta a la percepción del Yo narrado, el suceso del enamoramiento de Carlitos por Mariana:

Te vaciaste, Carlitos. Me pareció muy buena puntada. Mira que meterte a tu edad con esa tipa que es un auténtico mánago, de veras está más buena que Rita Hayworth. Qué no harás pinche Carlos, cuando seas grande (...) Pero, hombre, Héctor, no es para tanto. Nomás le dije que estaba enamorado de ella. Qué tiene de malo. No hice nada de nada. En serio no me explico el escándalo. (P. 48).

El punto de vista de Héctor, en apariencia solidario y ajeno a la censura en medio de su procacidad, de todas formas pasa a ser parte de la reacción hipócrita que la conducta del niño provocó en la escuela y la familia, y que el narrador se encargó de enjuiciar en su momento de manera inequívoca. Finalmente, a través de cada una de las situaciones y personajes enjuiciados por el narrador, no dejamos de percibir la intención del autor de componer una visión de conjunto acerca de una sociedad cuyo recuerdo perdura en la memoria histórica, en primer término, por su fariseísmo. Como dice Bajtín (1979, 114): “las ideas incorrectas o indiferentes desde el punto de vista del autor — las que no caben en su visión del mundo —, no se afirman sino que se niegan polémicamente, o bien pierden su significación directa y se vuelven simples elementos de la caracterización.” La polémica, el fondo de dialogismo del que primero dimos cuenta a partir de la forma como se relaciona el narrador con el mundo narrado, adquiere así el carácter de elemento reforzador de la visión esencialmente monológica del narrador de esta novela.

### 8.7 ¿Y el punto de vista del autor?

En la parte final del punto anterior vinculamos las categorías de autor y narrador. Como por lo general lo que diferencia a dichas categorías no suele constituir tema de análisis con los alumnos, quisiera detenerme brevemente en la

necesidad de distinguirlos con ellos, tanto porque los profesores no siempre somos lo suficientemente conscientes de las confusiones en que incurrimos al respecto, y en las cuales tal vez abandonamos a aquellos a su suerte, como porque en su puntual diferenciación se asienta nuestra interpretación final de la novela de Pacheco. La confusión de estas categorías tiende a hacerse manifiesta en los comentarios de los profesores con dos resultados cuando menos frente a los alumnos. El primero es creer que el autor es siempre quien narra: no se distingue la función mediadora del narrador en la estrategia de la narración y, con ella, la naturaleza funcional de uno y otra. El concepto de narrador viene a ser, en esta confusión, sólo una fórmula más para nombrar al autor. La consecuencia de esta suposición es otra confusión: el mundo narrado es un reflejo sin más de lo real, de algo conocido o vivido por el autor, y sólo aquello que en las narraciones contradice abiertamente nuestra percepción de la realidad (por ejemplo, la transformación de Gregorio Samsa en cucaracha), es decir, que tiene el aspecto de haber sido inventado o imaginado, puede ser considerado verdaderamente ficcional. Esta percepción estrecha de lo "verdaderamente ficcional", como puede verse, limita considerablemente la capacidad de cualquier lector para, a la vez, percibir correctamente el rango dentro del cual debe ser considerado el concepto de verdad en las ficciones literarias, el problema — y no se trata de un simple juego de palabras (cf. Mignolo, 1986: 169-170) — de que aquello que la literatura propone es sólo, en una primera instancia de comprensión, "ficcionalmente verdadero".

Volviendo a nuestro ejemplo. La mayoría de los alumnos después de leer *La metamorfosis* suele dar por hecho que la transformación de Gregorio es una pura invención, porque "en la realidad a ningún hombre puede ocurrirle lo que al personaje de Kafka"; pero, al mismo tiempo, no reconocen que dentro del universo ficticio creado por el autor, la transformación de Gregorio ha sucedido tal y como se narra en la novela, y, por esa misma razón, que lo narrado tiene sólo la significación de lo "ficcionalmente verdadero". La prueba de esto es que a la pregunta de si a Gregorio le ha ocurrido transformarse "realmente" en cucaracha, suelen responder afirmativamente, pero con la explicación adicional de que "sólo en la mente del personaje"; "es sólo psicológica", añaden algunos.

La percepción de que entre literatura y realidad existe una relación no es en sí misma equivocada, pero hace falta precisar a los alumnos que, como afirma Beristáin (1982: 25), "no consiste en una relación 'de verdad' porque no corresponde al propósito de [la literatura] reproducir la realidad con veracidad". Lo que podría parecerles aún más claro con la revisión de algunos otros ejemplos de la amplia variedad de representaciones a través de las cuales la literatura se vincula con la realidad, así como a través de más y concisas

explicaciones, como las que a continuación ofrecemos, que buscan dar cuenta de un problema que se antoja inagotable:

...la obra literaria establece una realidad autónoma y distinta de la del referente, una realidad que se basta a sí misma pero que mantiene, en diversos grados, una relación con la realidad de la referencialidad, puesto que utiliza los datos que proceden de una cultura dada y de sus circunstancias empíricas, aunque las reorganiza en atención a otras consideraciones (conforme a las reglas del género literario al que pertenece el relato, por ejemplo), para construir con ellos otra realidad que es verosímil (porque resulta de la relación entre la obra y lo que el lector cree verdadero) pero que no es verdadera, aunque parece ser (en mayor medida mientras mayor sea la pretensión de realismo) “una verdad al alcance de todos y verificable en la experiencia cotidiana”. (Beristáin, *Ibid.*: 25-26).

Piensa [Ricardo Reis a propósito de una representación teatral cuyo grosero naturalismo le produce desagrado] que el objeto del arte no es la imitación, que fue censurable debilidad por parte del autor escribir la pieza en el lenguaje de Nazaré [localidad portuguesa de pescadores] o en lo que creyó que era ese lenguaje, olvidando que la realidad no soporta su reflejo, que lo rechaza, sólo otra realidad, cualquiera que sea, puede colocarse en vez de aquella que se quiso expresar, y, siendo deferentes entre sí, mutuamente se muestran, explican y enumeran, la realidad como invención que fue, la invención como realidad que será. (Saramago, 1997: 108).

Puede advertirse la relación que guarda este tipo de percepciones con el problema que acabamos de enunciar de confundir narrador y autor. Del mismo modo que hemos podido ver en la experiencia citada, el origen de esta confusión reside también en una percepción equivocada: salvo las creaciones de orden fantástico o que evidentemente contradicen la lógica de la realidad cotidiana en la que estamos inmersos, en las narraciones por lo general se nos ofrece una imagen más o menos fiel de algo que ha sucedido en la realidad y que el autor sólo transmite después de haberlo registrado.

Cuidando que las estrategias que puedan idearse para llevar a cabo el análisis con los alumnos no incluyan listas de conceptos que desvíen del propósito de tener un contacto más natural y espontáneo con los textos, es necesario que, como necesidad directamente vinculada con el objetivo de realizar una lectura coherente de éstos, los profesores revisemos de todos modos con ellos algunas categorías del análisis literario, pero bajo la perspectiva no de “ilustrar” la presencia de éstas en los textos, sino de atacar un problema sin cuya resolución no sería posible obtener una comprensión completa de ellos. Tal es el caso de la distinción narrador/autor en la novela de Pacheco.

Aquí la necesidad surge de no confundir, a pesar de la consonancia absoluta que parece haber entre las perspectivas de uno y otro, la limitada visión de mundo que predomina en el narrador, con la que por su parte refracta como suya el autor en la novela. Decíamos ya, cuando nos ocupábamos del argumento de la novela, que en la red de referencias históricas desplegada por el narrador en su relato, era posible entrever la intención o punto de vista del autor en relación con el mundo narrado, y que además ésta, adelantábamos, podía ser entendida en el sentido de una evaluación crítica de un momento de la historia reciente de nuestro país. Estas consideraciones no contaban entonces más que con el apoyo que el propio texto ofrece a la intuición atenta del lector a través de los referentes culturales que, como parte del relato, componen una suerte de fresco histórico. En este sentido es significativo que la novela dé comienzo con una descripción que ya desde el título sugiere sin equívocos su propósito: dar cuenta en primer término de un tiempo y un espacio (“El mundo antiguo” es el título de este capítulo inicial) al cual no dejará de referirse constantemente el narrador durante todo el relato.

Ahora bien, parte importante de la descripción de ese mundo se encuentra también en el modo como se lleva a cabo la caracterización de los personajes. Éste consiste, según destacábamos ya en el análisis, en presentarlos principalmente como tipos representativos de las clases sociales de la época:

Millonario frente a Rosales, frente a Harry Atherton yo era un mendigo. El año anterior, cuando aún estudiábamos en el Colegio México, Harry Atherton me invitó una sola vez a su casa en Las Lomas: billar subterráneo, piscina, biblioteca con miles de tomos encuadernados en piel, despensa, cava, gimnasio, vapor, cancha de tenis, seis baños (¿Por qué tendrán tantos baños las casas ricas mexicanas?). Su cuarto daba a un jardín en declive con árboles antiguos y una cascada artificial. A Harry no lo habían puesto en el Americano sino en el México para que conociera un medio

totalmente de lengua española y desde temprano se familiarizara con quienes iban a ser sus ayudantes, sus prestanombres, sus eternos aprendices, sus criados. (P.p. 24-25).

Fui a copiar unos apuntes de civismo a casa de Rosales. Era un excelente alumno, el de mejor letra y ortografía, y todos lo utilizábamos para estos favores. Vivía en una vecindad apuntalada con vigas. Los caños inservibles anegaban el patio. En el agua verdosa flotaba mierda.

A los veintisiete años su madre parecía de cincuenta. Me recibió muy amable y, aunque no estaba invitado, me hizo compartir la cena. Quesadillas de sesos. Me dieron asco. Chorreaban una grasa extrañísima semejante al aceite para coches. Rosales dormía sobre un petate en la sala. El nuevo hombre de su madre lo había expulsado del único cuarto. (P.p. 25-26).

Además, como ya apuntábamos en algún otro momento de ese análisis, pudimos percibir la diversidad de voces evocadas por el narrador — en diálogo con la voz de éste — que subraya la pluralidad de planos lingüísticos entre los que destacan “los islotes del discurso directo y puro, disperso del autor” (Bajtín, 1975: 125). En esa pluralidad de lenguajes, dada lo mismo:

— por las expresiones caracterizadoras de la mentalidad xenofóbica de los niños en la escuela: “Antes de la guerra en el Medioriente el principal deporte de nuestra clase consistía en molestar a Toru. Chino chino japonés: come caca y no me des.” P.p. 15-16;

— por la mentalidad derechista y clasista de Héctor: “Decía que él fue uno de los *militantes derechistas* que expulsaron al rector Zubirán y borraron el letrero ‘Dios no existe’ en el mural que Diego Rivera pintó en el hotel del Prado.”, p. 50; “guiado por la divisa de su pandilla: ‘carne de gata buena y barata’ ”, p. 51;

— por la ideología conservadora y también clasista de la madre de Carlitos: “Nunca un escándalo como el mío. Hombres honrados y trabajadores. Mujeres devotas, esposas abnegadas, madres ejemplares. Hijos obedientes y respetuosos. Pero vino la venganza de la indiada y el peladaje contra la decencia y la buena cuna. La revolución — esto es, el viejo cacique— se embolsó nuestros ranchos y nuestra casa de la calle de San Francisco”, p. 49;

— por la subordinación social de un portero que aparece incidentalmente: “Ya no molestes niño; no insistas. Le ofrecí veinte pesos. Ni mil que me dieras niño: no puedo aceptarlos porque no sé nada de nada.” P. 66,

— que por los sentimientos más auténticos de Carlitos: “ ‘Lo que más odio’: *La crueldad con la gente y con los animales, la violencia, los gritos, la presunción, los abusos de los hermanos mayores, la aritmética, que haya quienes no tienen para comer mientras otros se quedan con todo; encontrar dientes de ajo en el arroz o en los guisados; que poden los árboles o los destruyan; ver que tiren el pan a la basura.*”, p. 46,

podemos reconocer la base del estilo de la novela.

Pacheco se ha esforzado a fin de que cada una de esas voces sea la proyección fiel de un horizonte ideológico-social, y aunque en esa amalgama de diferentes posiciones el autor no parece estar presente con un lenguaje propio, lo está a través de sus acotaciones y puntos de vista directamente intercalados (subrayados en los ejemplos que acabamos de citar) en los discursos de los distintos personajes. Como señala Bajtín (1975: 128): “Parece como si el autor no tuviera lenguaje propio; pero tiene su estilo, su regla única, orgánica, de juego con los lenguajes, y de refracción en ellos de sus auténticas intenciones semánticas y expresivas.”

Pero el punto de vista del autor no sólo lo distinguimos, como bien explica Bajtín, en la forma como su voz se refracta en las voces de otros personajes y en la del narrador. También está presente en la forma como interpreta y valora el objeto de la representación. A este respecto, si bien hay una perspectiva así mismo nostálgica en el autor en relación con el tiempo recobrado a través de la narración, ésta, a diferencia de la del narrador — quien concluye su evocación afirmando que lo mejor es olvidar “ese horror”—, es del orden de quien aprecia en el mundo de la niñez, junto con momentos traumáticos y huellas dolorosas, un bienpreciado que se ha perdido para siempre. Este sentimiento o percepción del tiempo, como lo hace ver acertadamente Verani (1994: 265-266), constituye un tema de reflexión que Pacheco ha expresado en otros relatos y desde *Los elementos de la noche* (1963), su primer libro de poemas. En el texto que justamente da título al poemario *No me preguntes cómo pasa el tiempo* (1969) aparece explicitada la posición del autor en relación con la infancia perdida y que en *Las batallas* sólo alcanzamos a distinguir como un acento que disuena en la voz del narrador: “A nuestra antigua casa llega el invierno/ y pasan por el aire las bandadas que emigran./ Luego renacerá la primavera,/ revivirán las flores que sembraste./ Pero nosotros/ ya nunca más veremos/ ese dulce paraje que fue nuestro.” (P. 45).

Esa diferencia de puntos de vista también se expresa en el juicio crítico con el que Pacheco nos lleva a identificar en el proyecto desarrollista impulsado por el gobierno de Miguel Alemán, muchas de las calamidades (penetración cultural, entrega del país a los capitales norteamericanos, corrupción y enriquecimiento ilícito de las clases gobernantes, agudización de la desigualdad social y

económica, devastación ecológica, delincuencia, violencia, etc.) del momento presente. En el horizonte de conjunto que trazan los hechos narrados existe un proyecto de comprensión crítica de nuestro presente a través de su pasado histórico inmediato. Este pasado es el de un proyecto político de nación que hace mucho se agotó, pero cuyas consecuencias negativas, en lo que tarda en definirse un nuevo rumbo social y económico para el país, no dejamos aún de padecer. De la misma forma que, durante el régimen de Alemán, junto a su aspecto ilusoriamente promisorio de modernización y las primeras evidencias de que representaba justamente lo contrario de lo que declaraba ser, aún pervivían (y perviven, como efecto histórico de ese régimen) formas añejas de conservadurismo, intolerancia ideológica, autoritarismo, injusticia y desigualdad sociales que se suponían atenuadas como resultado de los efectos transformadores de la revolución de 1910.

En la muy apretada y vertiginosa presentación crítica de una buena parte de nuestra historia del siglo veinte que lleva a cabo en su novela, Pacheco nos conduce a distinguir las analogías entre diferentes momentos históricos como una forma de documentación necesaria para entender mejor nuestro presente. Esa visión del autor es visible en el conjunto de los hechos históricos dispuestos a todo lo largo de la narración y va, desde luego, más allá de la comprensión limitada que, desde su posición de clase, expresa el narrador. En la totalidad semántica de esos hechos, o en el agrupamiento de alguna clase de ellos, como, por ejemplo, en la noticia reflexiva que éste nos va dando en torno al destino que cumplen finalmente algunos personajes que son víctimas de diversas formas de injusticia o degradación atribuibles a una sociedad concreta, está claramente presente un punto de vista del autor. La novela, en apariencia, sólo nos ofrece el punto de vista de quien narra, pero al mismo tiempo, en cuanto totalidad dotada de significación, demanda tener presente la figura implicada del autor. Semioculta o absolutamente disimulada merced a los recursos retóricos propios de la ficción, esa figura sin lugar a dudas está ahí ante los ojos del lector, confiriéndole unidad a la novela, por lo que su develamiento se hace necesario para explicar esa misma unidad puramente intuitiva y la significación última que le es inherente. Como apunta Ricoeur:

Esponáneamente, el lector no relaciona esta unificación con las solas reglas de composición, sino también con las opciones y las normas que hacen precisamente del texto la obra de un enunciador, y por tanto una obra producida por una persona y no por la naturaleza. (1994: 229).

## 9. Lectura de un texto narrativo II: *El hombre* de Juan Rulfo

### 9.1. La crítica literaria como referente para la docencia

A través de un ejemplo de novela breve cuya composición y sentido último fueron examinados para destacar la necesidad de trascender el nivel puramente semántico de una primera lectura, hemos querido también hacer notar que el profesor está obligado a tener una opinión crítica sobre los textos que se compromete a leer con sus alumnos. No basta tampoco que sienta sólo entusiasmo por los textos que selecciona. Si bien es cierto que nada de interés en relación con el ejercicio de la lectura puede transmitir un profesor que no lee regularmente literatura y no se hace preguntas acerca de lo que lee y que, por lo tanto, carece de fundamentos motivadores en los que podría apoyarse para contagiar un cierto entusiasmo al momento de tener que compartir la lectura con sus alumnos, también lo es que ese simple entusiasmo resulta insuficiente cuando éstos comienzan a problematizar en torno del texto y a exigir al profesor que los ayude en sus indagaciones.

Cuando el profesor es capaz de poner en sintonía el entusiasmo por lo que un texto narrativo comunica, con el interés por investigar cómo lo hace y con qué fin, podemos decir que es debido a que mucho antes de dar a leer un texto cualquiera, él mismo ha hecho antes un trabajo de lectura auténtico, esto es, que ha abordado ese texto, ante todo, en la perspectiva de goce (estético, intelectual, ideológico, moral, etc.) en que se le ofrece, y a que después ha sabido elegir los instrumentos adecuados para traducir su experiencia de lectura placentera en rutas de acceso que otros pueden aprovechar también para apropiárselo. Pero este profesor sabe mejor que nadie, como lector asiduo que tal vez sea, o como auténtico amante de la disciplina a que se aplica por vocación y por profesión, que mucho de ese goce sólo ha sido posible porque dispone de prácticas, de información y de recursos investigativos gracias a los cuales ha podido leer y releer siempre en una dirección en la que ha sido posible para él ir integrando una tras otra nuevas totalidades de comprensión en torno de lo que lee.

Detrás de la lectura gratificante de un lector educado o experimentado hay sin duda una actitud crítica que surge como respuesta a los desafíos con que el texto se defiende de los reduccionismos semánticos que suscita en lectores menos experimentados. Llevar a los alumnos hacia niveles más finos de comprensión supone, en el lector educado que debería ser el profesor, un rango muy alto de compromiso (en el ejercicio de su tarea docente) y de honestidad intelectual. Dando

por supuesto el primero de estos aspectos, el segundo, que es el que aquí nos interesa, exige de éste un dominio demostrable de la materia que enseña, es decir, la posesión de una cultura literaria que se preocupa por mantener viva a través de la lectura de sus clásicos (propios y recomendados), de no dejar de interesarse en leer lo que desconoce, de ampliar y actualizar sus lecturas en el vasto universo de la producción literaria, de disponer de información amplia acerca de las diferentes disciplinas que concurren en el estudio de la literatura, de ser un lector medianamente interesado en la teoría literaria y acostumbrado a completar sus propias lecturas consultando la crítica y leyendo estudios literarios especializados, etc. El conjunto de estas actitudes básicas configuran el perfil más tradicional del docente. No nos cabe duda, por otra parte, que la más sólida formación exigible al profesional de lengua y literatura, podría abarcar dominios aún más amplios de conocimiento y de posibilidad de actuación que los que tradicionalmente le han sido adjudicados<sup>1</sup>, pero nosotros queremos restringirnos solamente a los ya mencionados con el objeto de no perder de vista nuestro tema, esto es, que el profesor está obligado a responder con una base de conocimientos confiable las demandas de los alumnos (y con ellos de la escuela) de aprender a leer competentemente textos literarios.

Esos “conocimientos confiables”, según nuestro punto de vista, lo son sobre todo porque en el momento de enfrentar los desafíos que los textos literarios plantean para ser leídos con los alumnos, permiten al profesor actuar proponiendo alternativas de solución. Es claro que la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por el profesor durante su etapa de formación, no tienen por qué garantizar que éste deba responder inexcusablemente como un incansable escritor de ensayos críticos cada vez que se vea obligado a planear una lectura. Pero esos conocimientos básicos (estamos hablando, desde nuestro contexto, de profesores de bachillerato que han estudiado cuando menos una licenciatura en letras) deberían ser suficientes para garantizar que éste, sin pasar todas las veces forzosamente por la elaboración de tales trabajos críticos, fuera capaz de concebir mapas, estrategias,

---

<sup>1</sup> A partir de una revisión de cómo las exigencias sociales y el desarrollo de las ciencias en general le ha ido confiriendo un perfil cada vez más interdisciplinario a la formación profesional de los estudiosos de la literatura, Fabio Jurado, por ejemplo, muestra de qué manera este fenómeno ha modificado significativamente también la inserción profesional de éstos en función de las nuevas competencias adquiridas. Lo que señala en relación con un país específico, es claramente comprobable también en el nuestro: “El hecho de que (...) los egresados de la carrera de literatura (...) se desempeñen actualmente en el ámbito de la producción editorial (lectores-evaluadores de obras originales de distinto género y trabajadores en empresas editoriales), así como en programas de gestión cultural comunitaria, en proyectos de politología y en proyectos educativos, socioantropológicos, de carácter investigativo, revela cómo la competencia del literato es polifacética, su mirada parece no estar constreñida a una única disciplina, sino que se dirige a la diversidad de discursos y prácticas multiculturales de nuestras sociedades.” (1999: 19).

rutas, en fin, adecuaciones didácticas coherentes en las que sea posible apreciar el esfuerzo por preparar a los alumnos para la lectura placentera y crítica de un texto literario.

También debiera existir conciencia en éste de lo que necesita ser trabajado todavía más para que estas estrategias resulten eficaces en aquellos casos en los que no parecen funcionar. En este sentido un desafío más que se presenta al profesionalismo con que tiene que enfrentarse a sus responsabilidades, es el relativo a su capacidad investigativa y a su habilidad para utilizar de forma pertinente las herramientas que la teoría literaria y los estudios críticos le ofrecen. Recursos imprescindibles para la difícil solución del problema de hacer de la lectura un proceso en el que pueda ser visible cómo gradualmente el análisis y las categorías y nociones que pone en movimiento durante su ejecución, va enriqueciéndola y suministrándole fundamentos capaces de conducir a un enfoque crítico y global sobre el texto.

Como cualquier profesor sabe cuando asume el papel de estudioso de la literatura, no toda la bibliografía que logra acopiarse en torno de un tema sobre el que se investiga es de utilidad. Y, de aquella que sí es aprovechable, no toda tiene la misma importancia. Es lo que sucede cuando andamos en busca, particularmente, de estudios o ensayos críticos que nos sirvan para tener una visión más completa de la composición artística y el significado de un texto narrativo. Por lo general hemos debido contentarnos con notas dispersas con las que luego probablemente hicimos el intento de trazar una estrategia que nos permitiese realizar una propuesta de lectura a la vez ágil y completa. Pero más raros aún son los textos críticos en los que directamente podemos encontrar no un estudio exhaustivo — porque tampoco es la lectura meticulosa, de especialista, la que pretendemos hacer con los alumnos —, sino particularmente útil y completo sobre un texto narrativo específico. Completo significa que nos aproxima con precisión a la singularidad artística del texto de que se ocupa ese estudio y, por esa vía, nos proporciona herramientas o apoyos para elaborar rutas coherentes de lectura.

Françoise Perus ha emprendido el proyecto, aún en curso, de investigar la poética de *El llano en llamas* de Juan Rulfo. El estudio<sup>2</sup> que dedica a “El hombre”, uno de los cuentos de este volumen, nos ha permitido probar que por vía de la utilización de este tipo de trabajos es posible construir estrategias para responder de forma progresiva, regulada de acuerdo con la diversidad de niveles de competencia de los alumnos, a los problemas de comprensión e interpretación a que da lugar la configuración propiamente artística de los textos literarios. El profesor, como

---

<sup>2</sup> “En busca de la poética narrativa de Juan Rulfo (oralidad y escritura en un cuento de *El llano en llamas*)” (1997).

lector entendido que debía ser de este tipo de trabajos críticos, encontrará abreviado en ellos las difíciles, y no para cualquiera practicables vías del rigor metodológico y teórico que se requiere para acceder a lecturas coherentes y fundamentadas.

La lectura de este tipo de trabajos, por otra parte, resulta doblemente provechosa cuando los textos literarios ponen también a prueba la competencia del propio profesor para la lectura. Es posible incluso que el texto objeto del análisis parezca indudablemente atractivo bajo el influjo de algunos de los muchos aspectos de su estructura artística que se ofrecen a la percepción del lector, pero ello no quiere decir automáticamente que se le ha comprendido a cabalidad. Lo importante realmente de las aportaciones críticas de los estudiosos de la literatura es que sus lecturas lleguen a ser lo suficientemente reveladoras y creativas como para llevarnos a reconocernos en falta en relación con nuestras propias lecturas, las que en medio del efecto placentero y el consiguiente entusiasmo que los textos nos provocan, juzgábamos tal vez sólidamente sustentadas. En suma, si algo también vienen a demostrarnos muchas veces es que nosotros, al igual que esos estudiantes a los que procuramos guiar o auxiliar en su aprendizaje de la lectura, no habíamos sido capaces de ir más allá de una pura lectura semántica, limitativa del texto e impotente para hacerle justicia en tanto que creación eminentemente artística.

En la elaboración constante de estrategias para aproximar los textos literarios a los estudiantes, los profesores muchas veces perdemos de vista que éstos necesitan convertirse en lectores más o menos curiosos o interesados frente a lo que deben leer. Acuciados por las exigencias de la institución escolar, perdemos de vista este objetivo básico sin cuyo logro es imposible proseguir leyendo con ellos de forma cada vez más abarcadora y profunda. En pocas palabras, a que a través de la relectura puedan seguir desarrollando su comprensión del texto. Ahora bien, ¿no podríamos a final de cuentas enfocar el trabajo de análisis esencialmente como una relectura, en el sentido de un regreso constante al texto objeto del análisis sobre la base de pistas que un lector enterado comparte con otros en el deseo de comprenderlo lo mejor posible? ¿Sería posible ver en una relectura rigurosa, inteligente y acorde con la estructura composicional del texto mismo, una forma de focalizar el análisis hacia los aspectos que en el texto sí demandan ciertamente ser considerados con mayor detenimiento?

A estas preguntas consideramos que responde el estudio de Françoise Perus, como hemos podido comprobar en la propia práctica docente. Lo que sigue de este capítulo representa un intento por poner en claro, a través de una experiencia directa con alumnos, que la utilización de materiales como éste suministra al profesor no ya aproximaciones, sino verdaderos marcos de análisis e interpretación

con los que se puede interesar a éstos por el cuidadoso y paciente trabajo intelectual que determinados textos demandan para su lectura. En un segundo nivel, en la explicación de cómo tendríamos que proceder para aprovechar sustancialmente este material, estaremos implicando la discusión de para qué sirve la crítica más allá de los círculos académicos especializados. A diferencia de los trabajos teóricos, la crítica es parte del diálogo cultural que se produce más a ras de los ciudadanos de cultura media que hacen posible, en tanto que lectores mayoritarios, la circulación de los libros. Si no es también concebida pensando en ellos, ¿cuál sería entonces su razón de ser?

## 9.2. El profesor como inductor, mediador y expositor

En un rápido repaso de lo que a los alumnos les fue posible entender del texto de Rulfo después de una lectura espontánea, podemos destacar lo siguiente:

1. El tema que desarrolla el cuento parece interesante, pero algunas de sus partes resultan confusas. Cuesta trabajo, por ejemplo, establecer con claridad la identidad de los personajes.
2. Para algunos el cuento resultó tan difícil de comprender, que sólo lograron encontrarle sentido a la parte (la segunda mitad del cuento) en que el borreguero responde a las preguntas de un representante de la ley.
3. En general todos percibieron que se narra la persecución y el asesinato de un hombre a manos de otro a cuya familia asesinó el primero. Para algunos esto fue muy difícil, sin embargo, llegar a establecerlo; sólo pudieron clarificar este aspecto de la historia después de una o dos relecturas.
4. La narración del borreguero que encuentra el cadáver del hombre que es perseguido, nos demuestra que éste finalmente recibió su castigo. Tan evidente es su culpabilidad que huye por caminos ocultos consciente de que se le debe notar que asesinó a una familia completa.
5. No se logra saber con certeza si el borreguero es culpable o inocente, si ayudó o no a un asesino. ¿Por qué, si lo ayudó, ahora declara que él mismo lo hubiese matado para hacer justicia?
6. Algunos identificaron al vengador de la familia Urquidi con la conciencia del perseguido.

7. Todos percibieron el motivo de la venganza de quien mata el hombre que es perseguido. Muy pocos registraron que el asesinato de los Urquidi responde también a una venganza.
8. El cuento es tan confuso en su “parte inicial” que sólo es posible entender lo que el borreguero relata. Lo anterior a este relato resulta tan difícil de entender que es suficiente con retener sólo lo que este segundo narra.
9. El cuento, en general, no les resultó atractivo por las dificultades que plantea para su comprensión. Como parte de estas dificultades algunos alumnos refirieron el lenguaje de los personajes y aludieron vagamente a la forma de vida ruda, “atrasada”, de estos mismos.

Estas opiniones que acabamos de ofrecer resumidamente fueron expresadas por los alumnos después de una hora dedicada a la lectura del cuento. Durante media hora más, en equipos constituidos por cuatro o cinco de ellos, discutieron y respondieron por escrito a los siguientes planteamientos: a) ¿De qué trata el cuento?, b) ¿Cuántos personajes intervienen en la narración y qué características permiten distinguirlos entre sí?, c) ¿Qué tema desarrolla el cuento? y d) Señala qué problemas en la lectura del cuento te dificultan la respuesta a las preguntas precedentes.

La experiencia docente, desde luego, ya nos permitía generar algunas presunciones en relación con lo que habría de arrojar la primera lectura de este cuento de Rulfo a los alumnos. No obstante, no queríamos diseñar un plan de lectura con base en meras suposiciones. Si bien algunas de ellas quedaron más que comprobadas con los resultados obtenidos, otras consideraciones nos produjeron una gran inquietud, como en el caso de los alumnos que a causa de su escasa comprensión del cuento, expresaban rechazo hacia él y no mostraban mucha disposición por releerlo. La mayor parte de las opiniones de los alumnos parecía coincidir con las presunciones típicas del profesor que busca homogeneizar, a partir de un modelo estándar de alumno, los problemas que éstos le plantean; más aún, homogeneiza a los alumnos mismos para establecer directrices generales de trabajo que son siempre más cómodas que responder diferenciadamente a sus dudas y dificultades. Los resultados de la primera lectura del cuento también incluían el desamparo con que algunos alumnos se reconocían frente a las dificultades que el texto les presentó para ser comprendido. Estos alumnos eran, a los ojos de los demás, aún más incompetentes frente al texto. El valor de su lectura era inferior a la insuficiente lectura de sus demás compañeros porque, por ejemplo, en algunos casos ésta se había reducido al monólogo del borreguero, cuyo desarrollo narrativo no presenta las interrupciones y mezcla de voces, en apariencia indiferenciada, que

caracterizan a la otra parte del cuento. O sea que estas lecturas ya no resultaban solamente defectuosas, eran además incompletas como resultado de la decisión (no confesada) de abandonar la lectura allí donde se juzgó imposible entender nada.

La actitud del alumno de nuestro bachillerato que de forma abierta declara no haber entendido nada en relación con determinados ejercicios de lectura es típica. Los profesores sabemos también que detrás de una declaración así, y eventualmente de su tono desafiante, se esconde una baja autoestima, el miedo (característico en nuestro sistema escolar) a ser una vez más objeto de rechazo y, desde luego, una actitud de resistencia. Nosotros, por nuestra parte, al reconocer el problema y decidir enfrentarlo, tuvimos que considerar que las diferencias que los alumnos revelaban en lo que habían externado después de la primera lectura, era sólo la expresión de la variedad de dificultades que previsiblemente no dejarían de presentarse durante la lectura de un texto cuya complejidad estructural y composicional es innegable.

Ahora bien, trasladándonos del aula al escritorio del profesor, ¿qué nos estaba diciendo en relación con esta lectura de los alumnos la serie de comentarios antes enumerada, y qué podíamos hacer para transformar esa primera experiencia de lectura en una experiencia más sólida, que les permitiera profundizar posteriormente en el sentido del análisis y la interpretación del cuento de Rulfo?

En primer lugar nos dimos a la tarea de examinar lo que sus expresiones nos permitían observar para tratar de hacernos una idea lo más clara posible de los problemas que necesitábamos resolver con ellos:

1° La vinculación primaria con un texto literario (y más aún si se trata de un texto narrativo que presenta particularidades inesperadas en su composición) suele darse a partir de su contenido. Un relato es interesante, en principio y en esa perspectiva, por lo que narra, porque cuenta una historia en la que se presenta algo (la historia, en este caso, de una venganza) que tiene una conclusión y, en ella, inclusive, un mensaje: no hay crimen sin castigo.

2° La percepción de dificultades obligó a unos pocos alumnos a releer algunos pasajes del cuento, pero esa relectura estuvo orientada sólo por el deseo de aclarar puntos oscuros en el desarrollo de la historia narrada. Durante esas relecturas no les interesó detenerse en dificultades por ellos mismos percibidas (por ejemplo, la "mezcla de voces" y, entre ellas, la voz del narrador de la primera parte del cuento), sino sólo en cuestiones generales del tipo de si el borreguero era culpable o inocente.

3° Se expresa una toma de posición de carácter ético en relación con el conflicto que protagonizan los personajes del cuento.

4° Es notoria la ausencia de puntos de vista acerca de los elementos formales y composicionales más evidentes del cuento (es decir, aquellos que pueden ser percibidos con el auxilio que el propio texto proporciona al lector a través de su disposición espacial y de algunos recursos tipográficos más o menos evidentes). La buena o mala opinión que pudieron formarse del cuento estuvo en relación directa con la legibilidad de éste: durante la lectura la extraña forma de presentación del discurso de la narración dificultó la comprensión de lo narrado.

5° Por último, y como consecuencia de lo anotado en el punto anterior, los alumnos daban la impresión de tener como único referente literario, al verse obligados a enfrentarse a textos como el de Rulfo, narraciones cuya estructura temporal se sustenta en la consecutividad de los hechos narrados y en los que la identificación de los personajes no presenta problemas.

Debíamos tomar en cuenta que junto con el malestar, y hasta disgusto, por las dificultades que el texto presentaba para su comprensión, había también un sordo reclamo al profesor por no ayudar con algunas pistas a resolverlas. En esta etapa de la comprensión del cuento hicimos ver por consiguiente a los alumnos cómo algunos textos, según observa Ricoeur apoyándose en las ideas de Iser sobre la novela moderna, buscan intencionalmente frustrar la posibilidad de una lectura coherente:

En primer lugar, el acto de la lectura tiende a convertirse, con la novela moderna, en una réplica a la estrategia de la decepción que tan bien ilustra el Ulises de Joyce. Esta estrategia consiste en frustrar la espera de una configuración inmediatamente legible. Y en echar sobre las espaldas del lector la tarea de configurar la obra. La presuposición sin la cual esta estrategia carecería de objeto es que el lector espera una configuración, ~~que~~ la lectura es una búsqueda de coherencia. La lectura diría yo en mi lenguaje, se convierte en un drama de concordia-discordia, por cuanto que los 'lugares de indeterminación' (expresión tomada de Ingarden) ya no designa sólo las lagunas que el texto presenta con respecto a la concreción imaginadora, sino que son el resultado de la estrategia de frustración incorporada al propio texto, en su nivel propiamente retórico. Se trata entonces de algo muy diferente a figurarse la obra: falta darle forma. A la inversa de un lector amenazado de tedio por una obra demasiado

didáctica, cuyas instrucciones no dan cabida a ninguna actividad creadora, el lector moderno corre el peligro de doblegarse bajo el peso de una tarea imposible cuando se le pide que supla la carencia de legibilidad maquinada por el autor. La lectura se convierte en ese picnic en el que el autor aporta las palabras y el lector la significación. (1994: 242-243).

Ahora bien, a la desesperación que el texto comenzaba a provocarles a algunos, pudimos haber respondido rápidamente proporcionándoles esas pistas a través de un cuestionario que habíamos elaborado para nuestra exposición-discusión en torno al cuento. En vez de usar ese cuestionario, preferimos que los alumnos volvieran al texto para tratar de identificar y localizar con mayor precisión las dificultades con que se habían topado. Con el objeto de facilitarles este regreso al texto, de manera oral y en un tiempo no mayor de cinco minutos, les hicimos un resumen de la historia narrada. Después, e igual que en la primera lectura, les dimos un tiempo de relectura en clase y se organizaron por equipos para definir los problemas detectados.

De los descubrimientos e interrogantes que los alumnos plantearon como resultado de este ejercicio destacaron que:

- a) Había dos partes o relatos de que se compone el cuento: la primera narra la persecución de un asesino por parte de quien busca vengar la muerte de su familia. Pero este asesinato es en venganza por la muerte del hermano del hoy asesino, a manos de quien ahora lo persigue. La segunda refiere la consumación de la venganza por parte de quien persigue al asesino, lo que sabemos por un borreguero que convive con éste.
- b) Era necesario aclarar a quiénes correspondían los parlamentos de los dos personajes. El profesor agregó que también había que distinguir la voz del narrador; recordó con los alumnos rápidamente qué caracteriza a un relato literario y la función central del narrador en tanto figura que lo distingue de otros tipos de relatos.
- c) El asesino al que persiguen se llama José Alcancía y fue testigo de la muerte de su hermano. También quien lo persigue es la cabeza o el padre de la familia asesinada, de apellido Urquidi.
- d) El borreguero era sospechoso de complicidad al haber ayudado a un asesino a sobrevivir y por eso mismo lo interroga un representante de la ley.

Los tres primeros incisos revelan un progreso en la comprensión del cuento. El último reafirma una idea que ya habían expresado como producto de su primera lectura.

Nuevamente se volvió al primer relato para identificar las voces que allí intervienen. En esta parte del proceso de análisis acudimos a la lectura en voz alta y de esa manera fueron capaces de distinguirlas, igual que en el caso de las marcas tipográficas, de forma muy cercana a como las distingue la autora del texto crítico<sup>3</sup>. Al diferenciar plenamente estas voces pudieron advertir que la que no aparece entrecomillada ni en cursivas corresponde al narrador. A la pregunta de cómo podían definirlo respondieron algunos identificándolo con un narrador en tercera persona y al margen de los hechos que narra. Inmediatamente vinculamos esta identificación con la pregunta relativa a si este narrador resultaba ser el mismo del segundo relato. A esto respondieron lógicamente afirmando que el narrador del segundo relato era el propio borreguero, quien narra en primera persona dirigiéndose en particular a un interlocutor que no responde, cuya presencia es meramente virtual, lo que convierte a su relato en una especie de monólogo. Señalaron también que el relato del borreguero se desarrollaba a instancias del interrogatorio de un representante de la justicia (el interlocutor que sólo virtualmente está presente), lo que era observable en la forma que adopta el relato de una reconstrucción de hechos que son investigados.

A estas alturas del trabajo en el salón de clase, el malestar que habían experimentado frente a la supuesta inaccesibilidad del cuento, en principio parecía haber desaparecido como consecuencia de las dificultades despejadas a través de la relectura. Resultó gratificante reconocer a plenitud la identidad de los protagonistas de los hechos y de los narradores. Por lo que respecta a la lógica del desarrollo de los sucesos narrados, ésta parecía quedar clara. El problema ahora se localizaba en los nuevos elementos composicionales y formales que se hacían presentes también como resultado de haber avanzado en la comprensión del sentido de la historia narrada.

Aunque había alumnos que consideraban tener una visión completa del cuento en el nivel al que habíamos arribado, su punto de vista pronto se vio modificado al cuestionárseles sobre aspectos poco claros como las conclusiones precipitadas que desde el primer momento habían formulado en relación con la culpabilidad tanto del asesino que es perseguido (perífrasis necesaria para distinguirlo del asesino que lo persigue) como del borreguero, o la falta de explicación en torno del vínculo que desde el punto de vista de la composición del cuento une a los dos relatos que lo

<sup>3</sup> De esta manera nos referiremos en adelante al trabajo de Françoise Perus.

componen, más allá de la obvia conexión que intuitivamente habíamos podido establecer entre ellos como consecuencia de nuestro esfuerzo por aprehender coherentemente la historia narrada. Se les hizo ver que éstas en efecto eran precipitadas porque desde sus primeras apreciaciones se expresaban con demasiada contundencia, no obstante que, como ellos mismos podían reconocer, existían aspectos sin explicar y huecos de incompreensión en su primera lectura. Había que volver entonces sobre los problemas que volvían a presentarse, además de otros nuevos. Para esto estábamos aprovechando el hecho de que los alumnos hubiesen experimentado los resultados de la lectura hasta aquí desarrollada, como producto de un esfuerzo propio que sólo había requerido de una discreta intervención del profesor.

Con todo lo que aportaba ya en relación con una mejor comprensión del texto, el trabajo de relectura emprendido hasta aquí resultaba aún insuficiente de acuerdo con los niveles de comprensión a los que el profesor, por su parte, había conseguido arribar gracias al texto crítico que ya venía utilizando como referente para despejar las primeras dificultades en la lectura de los alumnos. Ahora el problema consistía en cómo ayudar a éstos a ver nuevos aspectos aún no percibidos aprovechando más decididamente los aportes de dicho texto. El intento se mostraba difícil de emprender porque resultaba imposible, por simple vía deductiva, que los alumnos continuasen descubriendo nuevos aspectos en la composición del cuento, y menos aún que fuesen capaces de relacionarlos entre sí, al margen de los recursos teóricos a través de los cuales lograban ser explicados en ese texto.

Si las primeras interpretaciones del cuento de Rulfo no eran convincentes, era sólo porque algo seguía faltando en el trabajo de lectura. Explicar, por ejemplo, qué hacía diferentes a una y otra de las dos partes de que se compone el cuento. A pregunta expresa sobre las características definitorias de éstas, los alumnos continuaban empleando los calificativos de "enredado" y "confuso" para el primer relato en contraste con el segundo. A un nuevo intento de explicar por qué daba esa impresión de poca claridad el primer relato, sólo respondieron que a causa de que las voces del narrador y de los personajes se sucedían una tras otra en sus intervenciones sin una debida diferenciación. Se les pidió entonces que las distinguiesen en el margen del texto colocando N para el narrador, U (de Urquidi) para el perseguidor y J (de José Alcancía) para el perseguido. Al revisar el resultado del ejercicio, excepto por algunas equivocaciones aisladas que los propios alumnos corrigieron entre sí, se encontró que sí era posible diferenciarlas. Con el mismo fin se les solicitó luego que revisasen en ese momento cuántas voces intervenían en el segundo relato, a lo que casi unánimemente respondieron que sólo

la del borreguero; sin embargo hubo algunos que dijeron que también estaba “el licenciado” que lo interroga. Esta discusión se diluyó rápidamente comprobando que el borreguero lo tiene sólo en cuenta como un interlocutor al que se dirige, pero del cual nunca obtiene respuesta, por lo que su relato era transmitido a través de un monólogo. Aquí el profesor, haciendo referencia al texto crítico, les hizo ver que se trataba de un monodílogo porque el discurso del narrador no se orienta hacia la propia palabra, sino hacia “la palabra ajena” (Perus, 1997: 83, en nota 8).

Subsistía en relación con el primer relato, no obstante la demostración de que las voces que allí intervienen no están mezcladas indiferenciadamente, la necesidad de explicar por qué el autor le había conferido esa estructura en la que las voces y tiempos se entrecruzan en aparente desorden. Con texto en mano fuimos revisando cómo podían oponerse estas voces entre sí y se llegó a la comprobación de que siendo los dos personajes antagónicos, sus voces debían expresar así mismo perspectivas divergentes en relación con el asunto que dirimen. El problema, se les hizo ver, estaba en saber si el narrador en realidad, como ellos habían asegurado, era ajeno a los hechos narrados. Aquí fue necesario ir a los ejemplos que aparecen en el texto crítico para que los alumnos pudiesen observar que la percepción del narrador coincide con la del perseguido, mientras se mantiene a distancia de la percepción del perseguidor.

Pudieron ver que sólo formalmente el narrador del primer relato es extradiegético, debido a que adopta una perspectiva valorativa para cada personaje. Aquí nuevamente buscamos apoyarnos en el texto crítico para explicar a los alumnos cómo este relato “más imaginativo que propiamente ‘interior’”, según afirma F. Perus (p. 77), adopta también la forma de un monólogo y se relaciona, en su construcción, con otros relatos de carácter popular en los que los acontecimientos son referidos por varias personas, y cómo esta alternancia de voces le confiere una cierta resonancia oral. En ágil referencia a pequeñas selecciones de “El desafío de la creación” (1992: 383-385) uno de los pocos testimonios escritos en los que Rulfo explica la importancia excepcional que personalmente concedía al cuento dentro de los géneros narrativos, y cómo en la elaboración de los suyos él siempre tenía presentes, además de la creación de los personajes y del ambiente en el que éstos habrían de moverse, su forma de expresarse, buscamos reconocer qué semejanzas en los tonos, el acento, y aun el léxico, podían permitirnos explicar las variaciones en la voz del narrador que a final de cuentas resulta ser el mismo en los dos relatos que conforman el cuento.

De mediador en las discusiones en que participaron los alumnos, el profesor, a partir de este momento del trabajo en clase, tuvo que ir asumiendo moderadamente

el papel de expositor. Fue necesario, para que la atención de los alumnos no decayese, acudir constantemente a los ejemplos. Este procedimiento permitió, aunque a veces fuesen los alumnos más perspicaces y de mayor entrenamiento en la lectura los que principalmente aportasen los ejemplos, que continuasen experimentando que la discusión de los últimos puntos relativos al análisis y la interpretación, proseguía realizándose con la participación activa de ellos. Con esta estrategia combinada de la discusión-exposición en la que constantemente se reafirmó la necesidad de los apuntes en clase, pudimos en líneas generales reconocer:

- a) Que el narrador del primer relato, tal como se demuestra acertadamente en el texto crítico, es el mismo narrador del segundo, quien, a raíz del desenlace, imagina la persecución que le precedió.
- b) Que en la forma como se dirige el narrador al perseguido nos muestra que éste, en las dos unidades narrativas, es a quién se refiere el título del cuento. Es decir, que “el hombre”, como forma de dirigirse al perseguido, se constituye en un dato más que permite entender cómo la percepción del narrador se acerca especialmente a la de este personaje, en contradicción con la supuesta objetividad que debiera caracterizarlo en tanto que narrador heterodiegético.
- c) Cómo en la orientación solidaria del discurso del narrador con el perseguido hay indirectamente un doble cuestionamiento: al poder de quien lo asesina y logra quedar impune, pero así mismo al representante de la ley que sólo ve en la ejecución del perseguido el fin de un peligroso criminal.
- d) Cómo las perspectivas de uno y otro relato se iluminan mutuamente y cómo a través de ello es posible entender objetivamente la unidad artística del cuento; esa misma que al principio habíamos experimentado solamente como expresión de la coherencia encontrada en el conjunto de los hechos narrados (e inicialmente percibidos como “confusos”).
- e) Cómo el borreguero mismo en su posición social subordinada, igual que “el hombre”, viene a ser también un perseguido.
- f) Finalmente, cómo el lector, al quedar implicado en la figura del representante de la justicia que interroga al borreguero, comparte inicialmente en su lectura los prejuicios de éste.

En relación con este último punto pudimos regresar a la primera evaluación ética que ellos habían hecho un tanto apresuradamente sobre la significación global del cuento. Pudieron reconocer que el cuento invita a no ser indiferente frente a los hechos narrados, pero también que si la evaluación había sido en contrario de lo

que secretamente propone el cuento, ello se había debido a que nos habíamos ceñido sólo a la evolución de la historia narrada sin atender suficientemente a que esos hechos, como explica F. Perus (pp. 81-82), “no son hechos puros”, sino que detrás de ellos “está también la perspectiva valorativa de quien los fue seleccionando, realzando y configurando. De tal suerte que, si bien es cierto que la verdad es siempre aproximada y parcial, ello no implica que sea éticamente indiferente.” Por eso, para descubrir la propuesta ética profunda del cuento, había sido necesario el análisis de la articulación de sus aspectos formales y composicionales.

En el transcurso del análisis fuimos proporcionando a los alumnos algunos impresos en los que destacábamos, con los ejemplos del caso, algunas de las nociones usadas en el análisis tales como: relato, narrador y su relación con el mundo narrado, diferencia entre historia y relato, diálogo y monólogo. Estos impresos tuvieron como finalidad recordar y/o clarificar el significado de estas nociones para que estuviese claro, y pudieran percibir sus matices en el cuento de Rulfo, al momento de referirnos a ellas. Pero también añadimos pequeños fragmentos citables con el objeto de redondear conclusiones como la obtenida en relación con la perspectiva ética del cuento. Con ese fin seleccionamos y les dimos a leer un texto de Ricoeur tomado de *Tiempo y narración* con el fin de que los alumnos no se quedasen tampoco con la idea de que de forma inmediata los textos de ficción lo que se proponen únicamente es conducir al lector a una reflexión de naturaleza ética. Que, en todo caso, el cuento de Rulfo había supuesto un proceso de comprensión gradual y cuidadoso en el que cada uno de los aspectos artísticos insuficientemente percibidos al principio en su articulación con los demás, una vez aclarada su función/significación, eran los que nos habían llevado de manera natural a ella. Que en la construcción artística del cuento mismo estaba prevista la respuesta crítica del lector en este sentido, pero con la condición, como habíamos podido experimentar, de que respetásemos las instrucciones de lectura inscritas en esta misma estructura; en suma, como advierte Eco<sup>4</sup>, con la condición de no hacerle decir al texto lo que no dice.

En la discusión surgió además el punto de vista en el sentido de que este cuento de Rulfo llevaba al lector a asumir no sólo una posición ética, sino también de

---

<sup>4</sup> “Un texto ‘abierto’ sigue siendo un texto, y un texto puede suscitar infinitas lecturas sin permitir, en cambio, cualquier lectura posible. Es imposible decir cuál es la mejor interpretación de un texto, pero es posible decir cuáles son las equivocadas (...) Antes de producir un texto es posible hacerle decir muchas cosas — en algunos casos, un número potencialmente infinito —, pero es imposible — o al menos críticamente ilegítimo — hacerle decir lo que no dice. A menudo, los textos dicen más de lo que sus autores querían decir, pero menos de lo que muchos lectores incontinentes quisieran que dijeran.” (1992: 121-122).

compromiso frente al tema de la justicia, lo que contrastaba con otros autores cuyos cuentos, siendo interesantes, dejaban sin embargo al lector sin una propuesta de mayor trascendencia. A esta posición replicó lógicamente la contraria en el sentido de que no todos los escritores estaban obligados a recurrir a la ética para escribir una buena historia. En esa discusión salieron a relucir como ejemplos de una y otra posición autores de los que también habíamos leído uno o dos cuentos: Borges, Revueltas, Onetti, García Márquez, Bukowski y otros. Con el propósito entonces, no de zanjear una discusión que parecía derivar en una disputa interminable de preferencias, sino de proporcionarles elementos de reflexión con los cuales concluir esta lectura, juzgamos conveniente acudir a un texto de Ricoeur (que previamente les habíamos facilitado) que aclara y avala la forma en que el cuento de Rulfo invita al lector, como sostiene la autora en su estudio crítico, a una búsqueda similar a la que lleva a cabo el narrador en pos de una verdad:

No hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad. Discutiremos, llegado el momento, la cuestión de saber si es posible la modalidad de lectura que suspenda totalmente cualquier evaluación de carácter ético (...) En cualquier caso, es necesario saber que esta eventual neutralidad ética habría que conquistarla con gran esfuerzo en contra de un rasgo originalmente inherente a la acción: precisamente, el no poder ser jamás éticamente neutra. Una razón para pensar que esta neutralidad no es posible ni deseable es que el orden efectivo de la acción no sólo ofrece al artista convenciones y convicciones que hay que deshacer [lo que justamente vemos que sucede con Rulfo en el cuento analizado], sino también ambigüedades y perplejidades [lo que también podíamos advertir en textos de los cuentistas citados por los alumnos] que hay que resolver según el modo hipotético. Muchos críticos contemporáneos, al reflexionar sobre la relación entre el arte y la cultura, han subrayado el carácter conflictivo de las normas que la cultura ofrece a la actividad mimética de los poetas (...) Al mismo tiempo, ¿no suprimiría la neutralidad ética del artista una de las funciones más antiguas del arte, la de constituir un laboratorio en que el artista busca, al estilo de la ficción, una experimentación con

los valores? Sea lo que fuere de la respuesta a estas cuestiones, la poética recurre continuamente a la ética, aun cuando aconseje la suspensión de cualquier juicio moral o su inversión irónica. (1985: 122-123).

A lo largo de toda esta experiencia de lectura estuvo presente la preocupación de que los alumnos incrementasen su comprensión del texto como condición inexcusable para su adecuada fruición. La idea era llevarlos del rechazo inicial que había provocado el cuento en ellos, al reconocimiento y explicación de sus particularidades artístico-literarias y, en esa medida, a una valoración justa de lo que dice. Pero ese objetivo hubiera resultado inalcanzable, desde nuestro punto de vista, si no nos hubiésemos propuesto hacer del análisis y la interpretación un sistema de relecturas ágiles. A ese propósito, y al de que los alumnos fuesen conscientes de por qué sus formas de leer tenían que irse modificando constantemente en consonancia con las exigencias del cuento, contribuyó eficazmente el texto sobre Rulfo elegido como fundamento para el plan de lectura, pero también los diversos textos utilizados para componer tanto el glosario de algunos términos empleados en el análisis, como el marco de ideas que sirvieron para que, al tener que hacer nuestras exposiciones, no causáramos desesperación en nuestros jóvenes oyentes.

## 10. Aproximación a la poesía: *Poema de los dones* de Jorge Luis Borges

### 10.1. Hacia una lectura placentera de la poesía

En los programas que hemos tomado como referente escolar de nuestras indagaciones en torno a cómo acercarse a la literatura en el bachillerato, la poesía constituye la última unidad temática del curso y es ubicada inmediatamente después de la unidad correspondiente al cuento. Teniendo en mente las semejanzas que es posible encontrar entre aquellos cuentos cuya composición y estilo (particularmente en los casos en que éstos parecen responder a una “poética de la brevedad”) parecen prefigurar el trabajo artístico propio de la poesía, se consideró conveniente aproximar ambos géneros para efectos del trabajo escolar. Se partió del supuesto de que del análisis más o menos atento de los aspectos estructurales del cuento podría estarse preparando indirectamente a los alumnos para su encuentro con la poesía. En esta concepción subyace, naturalmente, el reconocimiento de que leer en la escuela poesía, y en particular con adolescentes que en lo general demuestran estar bastante alejados de ella, es una tarea ardua.

Esta presuposición resulta por lo demás definitivamente cierta, como pueden testimoniarlo los propios profesores a través del trabajo docente cotidiano. Entre la necesidad de conseguir que en esta última oportunidad de contacto con la literatura dentro del sistema escolar los alumnos sean capaces de incorporar la poesía a su enciclopedia cultural como una experiencia viva, es decir no sólo necesaria para completar formalmente su educación (aspecto en sí mismo nada desdeñable, dada la situación de despego en que se hallan en relación con este género literario), sino esencialmente para formarse una subjetividad más plena y autónoma, y la obligación de cumplir con los requisitos académicos propios del bachillerato, los profesores de lengua y literatura nos enfrentamos probablemente a uno de los problemas más espinosos de la docencia.

De manera que esa aproximación entre cuento y poesía prevista en la ordenación de los contenidos de nuestros programas, viene a ser apenas el indicador de un gran asunto por resolver: cómo conseguir que la experiencia de leer poesía sea en primer término placentera y continúe siéndolo durante las etapas del análisis y la interpretación. En otras palabras, cómo conciliar el empleo del aparato técnico y conceptual que se requiere para profundizar en la poesía, con la exigencia de que este aparato contribuya a conducir de verdad a los alumnos hacia lecturas cada vez

más inteligentes y críticas; única forma, por otra parte, de acceder auténticamente a la visión de mundo que ésta busca comunicar.

Lo que sigue del presente capítulo es un intento de respuesta a esta preocupación. En tanto que intento deja ver que el problema de cómo acercarse a la poesía se presenta incesantemente cada vez que se ofrece a la lectura de los alumnos un nuevo texto, un nuevo autor, un movimiento artístico o una tendencia literaria. Durante todo el tiempo que se acompaña a los estudiantes en sus lecturas de poesía nunca desaparece el peligro de caer en la confusión, en el desinterés y, lo peor, en el tedio. El enfoque didáctico de este género demanda por ello una constante creatividad, además de las lecturas especializadas con las que el profesor requiere darle a éste el sustento metodológico necesario.

No que el profesor deba estar preocupado por disponer para sus clases de lecturas exhaustivas o eruditas, que probablemente sólo estarían revelando una gran inseguridad respecto de su papel como docente y, juntamente, una presumible incapacidad para comprometerse en la búsqueda de procedimientos didácticos que permitan a los alumnos acercarse a la poesía, sino lecturas que han sido preparadas en razón de su eficacia para resolver problemas como el que venimos comentando.

## **10.2. De la enciclopedia de los alumnos hacia un posible encuentro feliz con la poesía**

Intentar la lectura del *Poema de los dones*<sup>1</sup> de Jorge Luis Borges en esta perspectiva implica, en primer lugar, tener conocimiento del tipo de alumnos con los que, en un plano de generalidad relativa, tenemos que trabajar<sup>2</sup>. Pocos de ellos, como ya hemos adelantado, han recibido una educación literaria confiable como resultado de su paso por los ciclos escolares previos al bachillerato, dentro de sus familias no existe la costumbre de leer (poesía menos que cualquier otra cosa) y los libros que hay en sus casas son restringidamente los que la escuela solicita. Esta caracterización es una información de todos conocida en el medio, tanto como saber que un alto porcentaje de nuestros alumnos presentan estas características por provenir de familias de clase media baja y haber cursado sus estudios previos en el

---

<sup>1</sup> En *El Hacedor*, a su vez en *Obra poética*, 1989: 117-118. El poema lo transcribimos al final de este capítulo.

<sup>2</sup> El perfil de los alumnos, como sabemos quienes nos dedicamos a la enseñanza, siempre está cambiando de un curso a otro. Sin embargo hay actitudes en éstos, igual que las marcas más visibles de la educación que han recibido previamente al bachillerato, que nos permiten establecer algunas invariantes empíricas en las que es posible apoyarse para diseñar estrategias didácticas capaces de influir en la realidad educativa que nos interesa.

sistema escolar público (que cada vez, en ineficiencia, tiende a presentar escasas diferencias con el de carácter privado).

En el mismo tenor advertimos otras características que casi logran convencernos de que nuestras clases jamás podrían corresponder al nivel formalmente previsto en los programas. Para el caso que nos ocupa éstas se relacionan con la idea que buscamos hacernos de nuestros alumnos a partir de lo que dicen conocer de la poesía y de lo que ésta significa para ellos. A donde nos arrojan nuestras propias indagaciones (o "exámenes diagnóstico", como se les denomina en la jerga educativa) es a un territorio dominado por la ignorancia, los prejuicios, los temores y los rechazos. No vale la pena detenerse en su descripción y seguir saturando el anecdotario. Lo que sí importa, primero por el asombro que provoca y luego porque es lo que nos permite cumplir con la tarea educativa, es comprobar cómo a pesar de todo ese inventario de adversidades nuestros adolescentes muestran disposición al estudio, curiosidad, inteligencia y destreza para sacar un máximo provecho de su escasa enciclopedia cultural (cómo son capaces de sobreponerse, pese a todo, a los adultos que los rodeamos y conservarse como personas dispuestas a crecer inteligentemente).

De esa escasa enciclopedia puede surgir de pronto en ellos el recuerdo de un poema, de un autor y hasta el deseo de leerlos nuevamente. Fue lo que posteriormente pudimos percibir en clase cuando accedimos a la relectura de poemas que recordaban con agrado. Comprobamos que la atracción que básicamente ejerce en ellos la poesía proviene de la musicalidad de ésta, pero que, respecto de lo que comunica, prevalece una forma de percepción que se resigna a vagas impresiones que guardan escasa relación con la significación de la poesía que aseguran conocer. Situación ésta, por lo que se refiere a su forma de leer, que no parecía provocarles la menor inquietud. En dos ejemplos de poemas que ellos conocían pudimos verificar de forma significativa estas observaciones generales: el poema V de *Los veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y *Los amorosos* de Jaime Sabines. Es posible que en el segundo caso (no obstante la popularidad que ese poema, junto con otros de Sabines, ha adquirido durante los últimos años entre grupos de estudiantes que viven en la ciudad de México) hubieran comprendido mucho menos que del primero, pero, insistimos, esto no parecía preocuparles ni modificar la buena impresión que ambos les producían.

Buscando precisar un poco más la significación de estos poemas por medio de un rápido examen que implicaba la reducción de algunas figuras a su sentido recto, comenzaron a aparecer resistencias. A la par de lo que encontrábamos de valioso en

sus impresiones, por ejemplo el interés por el tema del amor como base para proseguir leyendo poemas de otros autores que también se refieren a él, percibíamos también la renuencia a profundizar en la lectura, en particular debido a que esta profundización se les representaba como un árido trabajo que implicaba, en su opinión, el conocimiento de terminología ajena a su experiencia más personal de lectura.

Quienes no conocían el poema de Sábines se adhirieron en general a la recomendación de sus compañeros de leerlo. El de Sábines causó aún mejor impresión que el de Neruda porque, además de leerlo, lo escucharon en voz del autor por medio de una grabación. Con su vaga impresión de lo que estos poemas comunican (más el de Sábines que el de Neruda), estaban corroborando lo que según Alfonso Reyes es la finalidad de la creación literaria: "...no es provocar la exégesis, sino iluminar el corazón de los hombres, de todos los hombres en lo que tienen de meramente humanos, y no en lo que tienen de especialistas en esta o la otra disciplina." (1983: 98).

Con el objeto de aclarar algunos significados vagamente percibidos, identificamos a elección de los propios alumnos algunas figuras de estos poemas y, después de la determinación de su sentido recto, volvimos a ellas para tratar de percibir también la polisemia que les era propia. Vimos cómo en su funcionamiento, de acuerdo con la sugerencia de Cohen (1966: 132 y 216), eran reductibles a la metáfora en el propósito de establecer un "orden lingüístico nuevo fundado sobre las ruinas del antiguo [y] por medio del cual se construye un nuevo tipo de significación."<sup>3</sup> Vimos así mismo, de forma muy general, cómo estas figuras intervenían decisivamente para crear en esos poemas, en ausencia de la métrica, una estructura rítmica claramente reconocible por medio del análisis. Fue a lo más que se pudo llegar: estábamos obligados a no proseguir escarbando en ellos, so pena de apagar el entusiasmo inicial, provocar miedo y, junto con éste, rechazo hacia textos cuyo impreciso sentido parecía bastarles en medio del agrado que les producía su vivo lenguaje. En un siguiente momento veríamos, en cualquier caso, qué tanto más podríamos avanzar con ellos sin inhibir sus más espontáneas experiencias y sin provocarles intimidación. Su disposición tal y como se manifestaba tenía que ser cuidadosamente evaluada porque constituía, por el momento, una clara advertencia de que no debíamos privilegiar el análisis en

---

<sup>3</sup> En las páginas finales de su trabajo (220-221) Cohen vuelve a retomar esta idea especialmente esclarecedora para explicar a los alumnos el sentido último de la poesía: "La metáfora no es un simple cambio de sentido, sino que es su metamorfosis. La palabra poética es a la vez muerte y resurrección del lenguaje." Esta manera de Cohen de explicar el discurso poético por medio de su reducción al funcionamiento y propósito general de la metáfora, guarda una estrecha relación con la noción de metáfora desarrollada por Ricoeur en *La metáfora viva* (1980).

detrimento de la recepción gustosa de los textos. Nuestro objetivo era encontrar la manera de animarlos a emprender lecturas de mayor alcance sin conducirlos a la típica parálisis que según Pennac (1995: 129-130) suelen provocar en ellos las exigencias escolares: “Basta el miedo para volver ‘impotables’ los textos...Miedo a no entender, miedo a responder de manera equivocada, miedo al otro levantado por encima del texto, miedo al lenguaje visto como materia opaca; nada como esto para embrollar los renglones, para ahogar el sentido en el lecho de la frase.”

Pero al mismo tiempo se trataba de que los alumnos pudieran seguir avanzando, por otras vías que tomasen en cuenta los reclamos implícitos en sus reticencias, en el propósito de hacer lecturas más finas y, con ellas, interpretaciones más satisfactorias. Con ese objetivo nos volcamos en la lectura del poema de Borges. La naturaleza misma del poema nos sugirió que ateniéndonos menos a la pura emoción expresada, que a la clara exposición del tema desarrollado, podríamos llevarlos más lejos y más fácilmente por el camino del análisis y la interpretación.

La reorientación que precisábamos dar a nuestro enfoque para continuar leyendo poesía de forma más fundamentada con los alumnos, incluía, desde luego, la recuperación de la experiencia de lectura que acabábamos de tener con los dos poemas propuestos por ellos. Esta experiencia, azarosa e incompleta como para dar razón satisfactoria de los textos, era pese a todo aleccionadora en otros muchos sentidos. Aprovechamos en primer lugar el dato de que la audición de *Los amorosos* los hubiese acercado más interesadamente a la lectura del poema, aun cuando hubo líneas, y aun estrofas completas, cuyo sentido había quedado entendido de forma muy vaga. Comenzamos escuchando una grabación del poema de Borges en voz de su propio autor antes de intentar leerlo. En ausencia del texto los alumnos, queriendo comprender más de lo que en una primera audición alcanzaban a entender, hicieron repetirla hasta en cuatro ocasiones más. Les atrajo la entonación, las cadencias escasamente enfáticas (comparada con la voz de “recitador” de Sábines) con que Borges iba exponiendo el asunto de su poema.

Ante la pregunta de a partir de qué elementos podían asegurar que el texto escuchado era un poema, además de la obvia definición dada en el título, respondieron que el autor marcaba en su lectura un ritmo y daba una entonación a su lectura que sugerían poderosamente que el texto leído no podía ser sino un poema. Nadie comentó nada con respecto al tipo de versificación y la rima, pero indudablemente habían percibido de forma correcta la naturaleza del texto y el carácter redundante del “versus”<sup>4</sup>, un rasgo genérico-literario sobresaliente en este

<sup>4</sup> En un poema un verso lleva a otro verso, por lo que se dice que éste “retorna”: “Por oposición a la prosa (‘prorsus’), que avanza linealmente, el verso vuelve siempre sobre sí mismo.” (Cohen, 1966: 53).

poema. Se les hizo ver que su apreciación era correcta y que incluso coincidía con la forma como el propio Borges decía reconocer cuándo estaba frente a la poesía:

Yo la reconozco de una manera física. Hay algo que cambia en mí. No me atrevo a hablar de la circulación de mi sangre o del ritmo de mi respiración, pero hay cosas que en seguida siento como pertenecientes a la poesía. Por ejemplo, si hubiera de analizar o justificar un verso como éste: 'Le vent de l'autre nuit a jeté bas l'amour'. Quizá me costaría algo, y la explicación no sería demasiado satisfactoria. Pero cuando lo digo, aun en mi mal francés, o cuando alguien lo dice, siento que estoy en presencia de la poesía. De la misma manera que sentimos, que diré yo, el mar, o una mujer, o la puesta del sol, o la amistad o la inteligencia inmediata. Por ejemplo, vais a una reunión o a un cocktail. Se os presenta a dos señores. Uno dice cosas muy inteligentes, el otro no habla o dice cosas banales. De regreso a vuestra casa tenéis la convicción de que quien dijo las cosas inteligentes es un imbécil. ¡El otro es el inteligente! Creo que no nos equivocamos. Esta impresión inmediata de la poesía, o de la inteligencia, o de la belleza, es con razón la más valiosa. Mientras que el razonamiento es una especie de cadena, ¿no? Si os equivocáis una sola vez el resto ya no existe. Creo que sentimos la poesía como la música, como el amor, o como la amistad, o todas las cosas del mundo. La explicación viene después. (Charbonnier, 1967: 26-27).

A algunos alumnos les pareció menos interesante el asunto de este poema en comparación con los poemas de Neruda y Sabines, pero a la vez reconocían que les quedaba más claro en la vertiente principal de lo que comunica: la ceguera y los innumerables libros que como dones recibe irónicamente de la divinidad el poeta. Varios más se refirieron al problema de la identidad y al sentimiento del poeta de estar repitiendo un destino ya vivido por otro, aunque también como significados que no quedaban del todo claros. Era el momento de pasar a la lectura y de reintentar el examen que debimos interrumpir en los otros poemas.

### 10.3. De la audición al reconocimiento de los límites y condiciones que el texto impone al lector

Centrémonos ahora en la comprensión y eventual interpretación del poema de Borges. Aun cuando por medio de su audición habíamos conseguido que a los alumnos les resultase interesante, y que intuyesen correctamente la significación de su línea temática principal, necesitábamos seguir evadiendo, como afirma Pennac (*op. cit.*: 162), “La religión del análisis y el comentario desde el principio”. Sabíamos también que en el ejercicio de darle precisión y claridad a lo inicialmente comprendido, estábamos incursionando ya en los niveles léxico-semántico y lógico del poema. El reto en este momento era no frustrar la impresión favorable lograda con la audición, sino incrementarla con el examen que ahora el texto reclamaba ineludiblemente en su modalidad impresa. Veamos en qué consistió nuestro trabajo de revisión rápida de esos niveles del poema en la perspectiva de proseguir avanzando en el proceso de su comprensión.

El texto se compone de diez estrofas que tienen la característica, excepto la segunda y la tercera, que se encabalgan, de desarrollar una idea completa dentro de sus límites precisos. La primera estrofa hace las veces de introducción del tema de la paradoja de recibir el poeta como “dones” simultáneamente “los libros y la noche”. El enigma a que dan lugar estas palabras finales de la estrofa es resuelto inmediatamente en los dos primeros versos de la segunda estrofa. En ellos se nos aclara que la noche alude a la ceguera que afecta al poeta, cuyos “ojos sin luz” inútilmente han recibido el legado de una biblioteca (“ciudad de libros”).

Desde la oración de relativo con que termina el segundo verso de esta estrofa, misma con la cual se encabalga en el verso siguiente (“...que sólo pueden/ leer en las bibliotecas de los sueños”), hasta la sexta estrofa, lo que encontramos en el poema es sólo el desarrollo de la idea presentada en la primera. Este desarrollo adopta la forma de una variación sostenida del tema del hombre que recibe la abundancia cuando ya no puede disfrutar de ella, es decir, del hombre ávido de conocimientos a quien le es otorgada la gracia de acceder a “libros infinitos” cuando ya no puede leerlos por causa de su ceguera. Un sentimiento de desengaño que cancela cualquier posibilidad de exageración dramática en el tono de melancólica comprobación que adopta, concluye esta parte del poema: “yo que me figuraba el Paraíso/ bajo la especie de una biblioteca”.

Del desengaño el poeta pasa en las cuatro últimas estrofas a la meditación en torno de las percepciones y los sentimientos que despierta en él la situación descrita en las seis primeras. En su ánimo priva la impresión de estar repitiendo el destino

(“Algo que ciertamente no se nombra / con la palabra *azar*”) de otro que también “...ya recibió en otras borrosas / tardes los muchos libros y la sombra.” El sentimiento (“con vago horror sagrado”) de ser el otro que ya vivió, en esta misma biblioteca que ahora él ocupa, la impotencia del incansable lector que antes de ser ciego imaginaba el Paraíso bajo la forma de una biblioteca, lo conduce a suponer que su identidad se confunde irremediabilmente con la de ese otro.

Pero además, nos dice Borges en las dos estrofas finales, si la desgracia es una y la misma, lo que importa al cabo no son los hombres en su singularidad, es decir, la identidad de quienes la padecen, sino la desgracia en sí, y que a causa de ella el mundo se apague y se borre en “una pálida ceniza vaga”.

En términos generales en este poema es posible efectuar rápidamente una paráfrasis así — sin tener que precipitarnos aún al análisis de las figuras retóricas en que se apoya—, debido fundamentalmente, como sostiene Sucre (1967: 53) en relación con la poesía de madurez de Borges, a su “marcada tendencia por el tono hablado o conversacional”; un recurso, según este mismo autor, que siendo abundante en la poesía contemporánea “rara vez ha arraigado en la de lengua española.” Pero también por su evidente estructura narrativa, fenómeno visible en la mayor parte de la poesía de este autor, que presenta la particularidad de trasladar a ésta muchos de los recursos que también suele utilizar en sus cuentos: convertir un relato en pretexto para la reflexión (en el poema que nos ocupa Borges nos relata una experiencia de la que desprende una reflexión en torno al destino y la identidad, a contraluz del infortunio que previamente ha relatado), acudir a las pausas y giros prosísitico-narrativos —“De hambre y de sed (Narra una historia griega) / muere un rey entre fuentes y jardines”— o sacrificar conscientemente la expresividad (o bajarla de tono cuando menos) que le es concomitante, a favor de una visión que busca que a la precisión de lo que dice se ajuste drásticamente la manera de decirlo. Es decir, que se dirige más a la imaginación que a los afectos.

Tal vez en estas características que en un mismo autor nos revelan cómo cuento y poesía pueden estar muy próximos en intenciones y realización estética, estriba la relativa facilidad con la que, eludiendo provisionalmente el nivel de su organización retórica específica, fue posible llevar a cabo una paráfrasis que fuese experimentada por los alumnos sobre todo como un ejercicio de comprensión ágil. Pero que tomando seriamente en cuenta que “El poema... se resiste a ser glosado, ya que la paráfrasis lo borra y lo sustituye”, como advierte Beristáin (1997: 41), se propuso desde su inicio no apartarse tampoco demasiado de cómo éste dice lo que dice.

La engañosa simplicidad del estilo de Borges no nos presenta figuras que en una primera lectura (o inclusive audición, como pudimos comprobar con nuestros estudiantes) impidiesen comprender lo esencial del poema. A través de sus cualidades más destacadas (la razón y la fantasía), como afirma Octavio Paz, la poesía de Borges es capaz de orientar las intuiciones y la capacidad de comprensión en general de sus lectores:

Sus cuentos y sus poemas son invenciones de poeta y de metafísico; por esto satisfacen dos de las facultades centrales del hombre: la razón y la fantasía. Es verdad que no provoca la complicidad de nuestros sentimientos y pasiones, sean las oscuras o las luminosas: piedad, sensualidad, cólera, ansia de fraternidad; también es cierto que poco o nada nos dice sobre los misterios de la sangre, el sexo y el apetito de poder (...) Sus obras pertenecen a la otra mitad de la literatura y todas ellas tienen un tema único: el tiempo y nuestras renovadas y estériles tentativas por abolirlo. (1999: 224-225).

En efecto, Borges no apela “a la complicidad de nuestros sentimientos” en una primera instancia, pero según logramos verificar en el posterior análisis de su *Poema de los dones*, cuidándose mucho de parecer patético, es indudable que sí busca conmover a sus lectores.

#### 10.4. El análisis como recurso para atrapar la significación global del poema

A manera de complemento de la paráfrasis efectuada, surgió a continuación la necesidad por resolver las dificultades que en el intento por recoger la significación global del poema habíamos dejado entre paréntesis. Durante ese esfuerzo de comprensión ni siquiera se buscó el apoyo del diccionario. Algunos alumnos más esforzados que sus demás compañeros, o habituados a recurrir al diccionario a instancias del profesor en anteriores experiencias, no dejaron de manifestar inquietud por tener que pasar de largo ante palabras cuyo significado les era desconocido o sólo intuían. Además de no dejarnos usar por los alumnos como diccionarios a la mano, aprovechamos para compartir con ellos la experiencia de lectura que le aconteció a Ethel Krauze en la niñez cuando descubrió *Noche oscura*

de San Juan de la Cruz al final de su libro de gramática de educación básica. Veamos cómo la relata la propia escritora:

Casi desfallecí. Ardía mi corazón entre los versos. Volví a leer. ¡Pero qué es esto, Dios mío, es lo más hermoso de mi vida! Vi la noche, vi a la amada escapándose sin ser notada al encuentro con su amado, vi la luz dorada en el momento del abrazo, las flores en el pecho y el aire quietecito, vi un campo de azucenas y en medio a los amantes que duermen sus cabellos confundidos...

Yo no sabía qué era 'escala', ni 'aquesta', ni 'alborada', nunca había oído 'almena', ni 'ventalle'; jamás había estado en un campo de azucenas, ni siquiera en un campo. Pero el poema me había hecho vivir la noche de amor más intensa que he tenido en mi vida. No sabía que había descubierto la poesía más elevada que ha dado la lengua castellana en todos sus siglos. Hoy agradezco esa ventura: habérmela bebido en pureza y al desnudo, ignorando los datos bibliográficos, las fechas, las épocas y las corrientes literarias. Pasaron muchos años para que yo supiera que *La noche oscura* de San Juan de la Cruz es un poema místico del siglo XVII español... (2000: 35-36).

Se les hizo ver cómo en los resultados de la paráfrasis del poema de Borges ellos habían sido capaces de llevar adelante una experiencia similar. Con la confianza en sí mismos reforzada sugerimos, ahora sí, ir al diccionario. Encontramos que juzgaron pertinente, en primer lugar, revisar el significado de 'prodigar', 'arduos', 'confines', 'dinastía', 'cosmos' y 'cosmogonías', palabras todas de las que aseguraban tener, sin embargo, una noción aproximada. En cambio 'báculo', 'indiviso' y 'anatema' quedaron registradas, para la mayoría, en el orden de las palabras desconocidas. Pero lo más significativo aún de esta experiencia es que comenzaron a manifestar también inseguridad en relación con palabras de cuya carga semántica creían estar seguros. El ejemplo más notorio fue 'insensatos', un adjetivo que se percibía como inadecuado al sustantivo junto al cual aparece. Apoyándonos en Cohen (*op. cit.*: 131-133 y 138-142) introdujimos los conceptos de desviación y de impertinencia para explicar que el adjetivo en este caso no tenía la función de simple atributo, sino que se trataba de un epíteto que además se

encontraba formando parte de una figura denominada hipálage (Beristáin: 1985: 247-249): “los insensatos párrafos”.

Junto con el examen de esta figura se hizo así mismo evidente la extrañeza que la oración subordinada adjetiva causaba en su conjunto durante el intento de captar cabalmente su significado. La oración forma parte del último verso de la estrofa y se encabalga en el primer verso de la siguiente, único caso de dos estrofas enlazadas que ofrece el poema: “los insensatos párrafos que ceden / las albas a su afán. En vano el día...”

Dotados, gracias al epíteto, de una animación propia de seres humanos, “los insensatos párrafos”, según pudimos aclarar, están dotados de capacidad para ceder las albas (con el rompimiento del día ceden la promesa de continuidad) para que éstos puedan proseguir en el afán, emprendido en los sueños, de leerlos.

No obstante la identificación precisa de a qué sujeto se refiere el complemento “a su afán”, en donde estaba la clave para comprender correctamente toda la oración en que aparece, debimos todavía efectuar el análisis gramatical de la segunda estrofa en su totalidad. Este análisis permitió ver que estaba constituida de una oración principal que es subordinante de otras dos oraciones subordinadas adjetivas y que este complemento correspondía a “ojos si luz”:

De esta ciudad de libros hizo dueños  
a unos ojos sin luz, que sólo pueden  
leer en las bibliotecas de los sueños  
los insensatos párrafos que ceden

las albas a su afán.

El problema radicaba en atribuir todavía a “insensatos párrafos” el objeto indirecto “a su afán”. Es decir, a través del análisis sintáctico detallado se apreciaba absurda su función modificadora. Pero intuitivamente (y más correctamente, siendo fieles a la isotopía de la línea temática desarrollada) otros habían comprendido que se refería a “ojos sin luz”. El posesivo ‘su’ causaba confusión por su carácter anfibológico; sin embargo, éste quedó descartado una vez que, leyendo las siguientes líneas de la tercera estrofa, fue posible establecer que es a “ojos sin luz” a los que se viene refiriendo Borges y a los que continúa refiriéndose inmediatamente después:

las albas a su afán. En vano el día

les prodiga sus libros infinitos  
arduos como los arduos manuscritos  
que perecieron en Alejandría.

Otras hipálages que también aparecen en el poema, fueron identificadas bajo el estímulo que significó la clara comprensión del mecanismo que produce la impertinencia en la predicación: “biblioteca ciega”, “báculo indeciso”, “lentas galerías”. Al acudir a una explicación detallada de esta figura (Beristáin, 1985: 247-249) pudieron reconocer que “La operación que la produce es un desplazamiento de las relaciones —gramatical y sintáctica— del adjetivo y el sustantivo”, así como su carácter de metáfora sintáctica, lo que a su vez condujo a la revisión de otras metáforas. Fueron los propios alumnos quienes en este punto hicieron notar las siguientes con sus respectivas reducciones: “ciudad de libros” (biblioteca), “ojos sin luz” (ojos ciegos), “libros infinitos” (“infinitos” en el sentido de “muchos”, aunque también tiene la connotación, por su contigüidad con “arduos” del siguiente verso, de “inagotables” en su lectura) y las metáforas con las que se refiere el poeta a su ceguera y a la del otro: “lento en mi sombra”, “de una sola sombra”, etc. La observación de que las metáforas no mostraban complicaciones para su reducción, se les hizo notar que coincidía con los propósitos estilísticos del escritor (Borges, 1999: 83): “las metáforas comunes son las mejores, porque son las únicas verdaderas.”

Ahora bien, todo este análisis, identificación y explicación de unas cuantas figuras retóricas, parecía contradecir el propósito de que los estudiantes experimentaran ese proceso eminentemente académico de enriquecimiento de su comprensión del poema, como una intensificación simultánea de su disfrute del mismo. Estuvimos, en efecto, muy atentos a que, en la medida de lo posible, la revisión no nos condujera a una situación de aburrimiento. Teníamos muy presente, parasitando una frase de Borges a propósito de lo que para él representaba la política, que para los alumnos la escuela “no es sino una forma del tedio”. Fueron ellos, sin embargo, los que marcaron las zonas del texto cuyo análisis podía dar mayor precisión a lo que suponían haber entendido todavía nebulosamente. Nosotros lo que hicimos a continuación fue simplemente infundirles confianza en lo que ya habían comprendido, inclusive en lo que lo estaba de forma equivocada, pues eso era lo que, entre otras razones, justificaba precisamente el análisis.

Llamamos aún su atención sobre la litote con la que Borges se refiere al destino: “Algo, que ciertamente no se nombra / con la palabra *azar*, rige estas cosas”<sup>5</sup>, y nos detuvimos en la revisión del oxímoron con el que confunde su identidad con la de Groussac<sup>6</sup> (“un yo plural”). Inclusive estas figuras todavía fueron revisadas en respuesta a su inquietud por explicar el mecanismo en virtud del cual se producía la significación, pero no porque no hubieran entendido su sentido básico. Al hacerlo, sin embargo, pudimos verificar que les provocaba satisfacción poder entenderlas mejor luego de revisarlas en el nivel de su funcionamiento retórico.

Por otra parte, la revisión del oxímoron nos hizo detenernos también en la de la paradoja y la antítesis, figuras con las que éste puede ser confundido. Aprovechando que ahora, además, teníamos a nuestra disposición dos nuevos conceptos retóricos, los llevamos a reconocer que cada uno de los términos de la comparación que abarca completa la cuarta estrofa está a su vez compuesto de una paradoja:

De hambre y de sed (narra una historia griega)  
muere un rey entre fuentes y jardines;  
yo fatigo sin rumbo los jardines  
de esta alta y honda biblioteca ciega.

Apoyándonos en la identificación de esta última figura, pudimos apreciar que la ironía a que se refiere Borges en cuanto a los dones recibidos de la divinidad, está expresada como una paradoja central que tematiza gran parte del poema, y que era válido percibirlo así (por lo menos desde la primera a la séptima estrofa). En la séptima, por ejemplo, después de reducir la metáfora podíamos ver claramente una variación de la paradoja con la que arranca el poema: “a la vez los libros y la noche” (primera estrofa) = “los muchos libros y la sombra” (séptima estrofa). Más aún: las estrofas quinta y sexta constituyen también una variación de esa paradoja en la que cada estrofa es respectivamente una de las dos ideas que están contrapuestas. Hasta aquí consideramos prudente dirigir nuestros esfuerzos de comprensión en el nivel léxico-semántico.

Sólo faltaba, en opinión de los alumnos, examinar el giro que parecía dar semánticamente el poema en sus tres últimas estrofas. En relación con la octava estrofa pudo verse que la idea central se refiere al sentimiento que nace en el poeta

<sup>5</sup> En otro de sus textos Borges apunta: “Omitir *siempre* una palabra, recurrir a metáforas ineptas y a perífrasis evidentes, es quizá el modo más enfático de indicarla.” (1997: 115).

<sup>6</sup> “...su predecesor en la Biblioteca Nacional, Paul Groussac, que también perdió la vista en la vejez” (Harss, 1971: 169).

de estar no ya simplemente repitiendo el destino de otro que ya vivió la misma situación que nos presenta en la mayor parte de su poema, sino de *ser el otro*. Lo fundamental de esta estrofa, según pudo advertirse, es ese sentimiento que, proviniendo de una convicción, produce en el poeta “un vago horror sagrado”, cuyo sentido sólo podía ser entendido en relación con la vaga divinidad que se nombra en la primera estrofa. Esa divinidad invocada indirectamente en la descripción de un sentimiento, no revela, por otra parte, creencia religiosa alguna. Nada más ajeno a Borges. Es sólo el vehículo para enfatizar el horror de un sentimiento que únicamente puede ser entendido a cabalidad por medio de su aproximación a otro sentimiento que se le parece: el del hombre que súbitamente cobra conciencia de que su destino no le pertenece y ha sido decidido por una fuerza que lo sobrepasa.

Esa conciencia y sentimiento a la vez es lo que permite entender que en la siguiente estrofa Borges afirme de manera contundente que su identidad y la de Groussac son una sola. La intensidad de la emoción se ve aumentada, pero curiosamente, según vimos, no se enfoca tanto en el sujeto como en la experiencia que erosiona la individualidad de éste: la del anatema en que irónicamente se resuelve lo que primero fue descrito como “Demostración de la maestría de Dios”. Todavía pudimos agregar el comentario de que el interés de Borges por disimular al sujeto de la experiencia descrita o narrada en muchos de sus escritos (1997: 19), obedecía al propósito de hacer valer el carácter revelador de ésta, de visión que va más allá del sujeto que la experimenta: “...y sentí un vértigo asombrado y ligero que no describiré, porque *ésta no es la historia de mis emociones* sino de Uqbar y Tlön y Orbis Tertius.”

### 10.5. La estructura del poema: su forma de significar

Habíamos comprobado que la evaluación sumaria de Paz en el sentido de que la literatura de Borges “no provoca la complicidad de nuestros sentimientos y pasiones” no podía aplicarse a este poema cuyo ritmo, rima y versificación trabajan precisamente en ese sentido. Para los alumnos ahora resultaba importante revisar esta parte de la composición que hasta este momento del análisis había quedado al margen.

Por lo general, hay que reconocerlo, resulta difícil comprobar ante alumnos de bachillerato, sin cansarlos, cómo estos elementos también contribuyen a la configuración de lo que un poema comunica. Después de haber hecho el reconocimiento del tipo de rima, de versos y de las posibles formas de combinación

de éstos (estrofas), los alumnos, la mayoría de las veces, suelen quedarse sin haber entendido, más allá de las puras afirmaciones del profesor, de qué forma concreta puede verse cómo éstos efectivamente colaboran con sus virtualidades semánticas a la elaboración del significado. Con el poema de Borges corrimos precisamente el riesgo de caer en la frustración con respecto a este punto del análisis.

Les hicimos notar en principio cómo habíamos podido determinar, por así decirlo, el esqueleto rítmico en el poema en versos libres de Neruda y cómo la repetición de palabras o de frases distintas con sentido similar jugaba en este caso un papel fundamental. También les recordamos que con la sola audición ya habíamos empezado a comprender el poema de Borges y que una de las probables razones de que esto hubiese sucedido podría estar en la entonación que el poeta da a sus palabras. A continuación les hicimos ver que, de todas maneras, en ausencia de la voz física del poeta podíamos reconocer una estructura rítmico-melódica en el poema, lo que era conveniente especificar primero para luego tratar de entender cómo estaba operando. Establecimos rápidamente con el auxilio del *Arte del verso* de T. Navarro Tomás lo obvio: el poema está compuesto de cuartetos endecasílabos de rima consonante abrazada (excepto la segunda estrofa que es de rima cruzada). Decimos lo obvio porque hacerlo casi significó únicamente darle nombre preciso a lo que ya había sido percibido y vinculado como parte indiscernible del poema durante el proceso de su disfrute y comprensión.

Deteniéndonos en la comprobación de la cadencia que imprime la acentuación en los endecasílabos enfáticos (acentuación en la primera, sexta y décima sílabas) a cada verso, y en la dominancia de la rima abrazada, pudimos advertir, como señala Sucre (*op. cit.*: 53), que “Hay en Borges una música asordinada y hasta monótona, [y que] sus poemas [como en el caso del que veníamos analizando] no tienen especial orquestación, son más bien monódicos: revelan un espíritu inclinado a la meditación, cuya fuerza lentamente se nos comunica”.

Pero con todo y que probablemente Borges, en efecto, pudiera parecer “monótono”, ¿por qué o cómo era que lograba atrapar nuestra atención y conmovernos? Era evidente que las palabras del poeta estaban organizadas tomando como base una versificación que lograba intensificar la corriente de emotividad que atraviesa todo el poema. El tono conversacional que Borges, de acuerdo con Sucre, suele imprimir a una buena parte de su poesía, era claramente audible en la declamación del autor. Pero escuchando nuevamente esa lectura, con el texto a la vista, podíamos notar que respetaba puntualmente la pausa que el final de cada verso impone en clara oposición a la gramaticalidad de las frases que imprimen ese tono conversacional.

Ese tono hablado al que se refiere Sucre es fácilmente reconocible en los constantes encabalgamientos que aparecen en el poema. La frase, con su sentido completo, excede el límite o la pausa que le impone el verso medido. Busca, como afirma Cohen (*op. cit.*: 72), sostener el paralelismo entre sonido y sentido de forma que las estructuras sonoras se correspondan exactamente con las semánticas; mientras que el verso y la rima interrumpen el sentido para privilegiar el sonido. Pero, si el verso y la rima se imponían innecesariamente como un freno a la frase y ésta de todas formas parecía seguir su propio cauce y afirmar a los lectores en su pura percepción semántica del poema, como habíamos podido advertir durante la lectura en voz alta del autor, ¿cuál era entonces su razón de ser?

Regresamos a comprobar que el mensaje claro y directo de las frases encabalgadas en un número importante de versos del texto, tendía a ser oscurecido en la lectura en voz alta del autor, quien hacía valer en ella la rima y la versificación con sus acentos y su regularidad silábica. El resultado de las dos lecturas era como tener a la vez dos propuestas contradictorias de un mismo texto. Pero el problema no estaba, explicamos, en el texto, sino en continuar viendo esas dos lecturas como opuestas a consecuencia del análisis. Mientras que la frase busca ser clara en su mensaje, la rima y la versificación tienden a hacerla confusa (Cohen, *Ibid.*: 79).

Al acercar por vía del sonido palabras que son entre sí diferentes por su contenido, el poeta estaba procediendo de acuerdo con el modelo de metáfora estudiado por él mismo en otra parte (Borges, 1971: 77): “los modos de indicar o de insinuar estas secretas simpatías de los conceptos resultan, de hecho, ilimitados.” A uno de esos modos parece corresponder el funcionamiento de la rima al provocar nuevos significados más allá de los puramente denotativos y hacer surgir la connotación como resultado de aproximar, a través de la homofonía, conceptos de significados distintos. En la estrofa final, por ejemplo, podíamos observar cómo las semejanzas sonoras imantaban al adjetivo ‘vaga’ del sentido que comunica ‘apaga’ en el siguiente verso. Vimos así mismo cómo en el caso de los otros dos versos en rima abrazada ‘olvido’ impregna de su significación a ‘querido’, adjetivo que califica a mundo, de modo que se transmite la idea de que éste, en su deformación y apagamiento para quien vive en sombras, ya se parece también al olvido y aun al sueño.

A ese proceso connotativo — o de simple impregnación de los significados entre sí — contribuía significativamente la versificación “con sus frases fónicas semejantes [que expresan] frases semánticas diferentes” (Cohen, *ibid.*: 89). En la repetición de la aritmética idéntica que rige para todos los versos del poema

podíamos registrar su función (en el mismo sentido de la rima, por otra parte): “acentuar las semejanzas por oposición a las diferencias semánticas” (*ibíd.*: 91).

Restaba comprender, empero, con qué fin la homometría del verso, igual que la homofonía de la rima, se proponía confundir o aproximar, como quiere Borges, sentidos disímiles. La clave estaba precisamente en la naturaleza repetitiva de su regularidad silábica, la cual provoca, según expresa Cohen (*ibíd.*: 93), que sea “monótono por naturaleza”. En esa característica se apoya Borges para hacer de la versificación un medio de transmisión eficaz del inocultable dolor que le produce, por más que diga que nadie lo rebaje “a lágrima o reproche”, la experiencia de su infortunio. La versificación, podíamos verlo de esa manera, se constituía en un recurso para hacer *sentir* el tema sobre el cual *reflexiona* el poeta. Ahora podíamos tomar nota también de la innegable naturaleza lírica del poema de Borges, es decir, de la presencia esencialmente expresiva del yo del poeta.

Habernos introducido en estos aspectos formales para tratar de entender cómo se semantizan en una dirección que implica simultáneamente oscurecimiento, o “confusión”, según explica Cohen, nos dio la oportunidad de mostrar a los alumnos que en esa doble naturaleza versificada y conversacional del lenguaje del poema se cifra la particularidad de la comunicación poética:

El mensaje poético es a la vez verso y prosa. Una parte de sus elementos asegura el retorno, mientras otra parte de los mismos asegura la linealidad normal del discurso. Estos últimos funcionan en el sentido usual de la diferenciación, mientras los primeros actúan, por el contrario, en el sentido de una indiferenciación. (*Ibíd.*: 100).

Todavía emprendimos, para terminar, una prueba que en su tosquedad resultó reveladora. Tomamos las dos primeras estrofas y sustituimos la última palabra de cada verso por el sinónimo que más se le aproximara dentro del contexto en que aparecía. Si el sentido no se alteraba al destruir la homofonía parcial y la homometría que verso y rima procuraban a estas palabras, entonces eso significaba que eran irrelevantes en cuanto a su función y, como algunos aún suponen, que este tipo de recursos poseen sobre todo un valor puramente ornamental.

Los sinónimos que encontraron para cada final de verso en la primera estrofa fueron: ‘reclamo’, ‘destreza’, ‘burla’ y ‘oscuridad’. Para la segunda ‘amos’, ‘logran’ y/o ‘consiguen’, ‘soñadas’ y ‘entregan’ y/o ‘dejan’. El resultado era una notoria deformación del lenguaje del poema. Observamos cómo ésta rayaba en lo

grotesco en los casos en que se señalaban dos palabras alternativas como propuesta de sustitución. Estos casos indicaban, igual que en el caso del tercer verso de la segunda estrofa (en la que el adnominal “de los sueños” sólo admite ser sustituido por el adjetivo “soñadas”) cómo cada palabra, cuidadosamente elegida, trabajada por el poeta, se convierte en insustituible dentro del poema. Cuando en el caso del adnominal se quiso incluso sustituir solamente el sustantivo, el resultado produjo franca hilaridad. Eso bastó para comprender *perdurablemente* que ningún recurso empleado en la composición de un poema es producto de la arbitrariedad o la casualidad. La redondez semántica de lo que el poema comunica era inseparable de su redondez formal y compositiva, al destruir una destruíamos irremediablemente la otra. Tal vez esta prueba podría servir también, según algunos sugirieron, para comprobar cuánto trabajo artístico y, en consecuencia, calidad, podía encontrarse en un poema cualquiera.

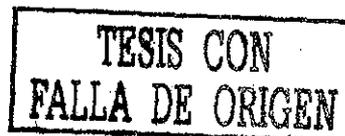
Por medio de este ejercicio pudimos comprender, finalmente, qué tanto el tono tendencialmente prosaico del estilo de Borges, como la estricta métrica empleada por él, están colaborando una a favor de la otra para producir la significación en su poema. El texto de Borges nos representaba así, claramente, esa tensión a la que el poeta debe enfrentarse para hacer surgir del lenguaje ordinario el lenguaje propio de la poesía.

### Poema de los dones

Jorge Luis Borges

Nadie rebaje a lágrima o reproche  
esta declaración de la maestría  
de Dios, que con magnífica ironía  
me dio a la vez los libros y la noche.

De esta ciudad de libros hizo dueños  
a unos ojos sin luz, que sólo pueden  
leer en las bibliotecas de los sueños  
los insensatos párrafos que ceden



las albas a su afán. En vano el día  
les prodiga sus libros infinitos,  
arduos como los arduos manuscritos  
que perecieron en Alejandría.

De hambre y de sed (narra una historia griega)  
muere un rey entre fuentes y jardines;  
yo fatigo sin rumbo los confines  
de esta alta y honda biblioteca ciega.

Enciclopedias, atlas, el Oriente  
y el Occidente, siglos, dinastías,  
símbolos, cosmos y cosmogonías  
brindan los muros, pero inútilmente.

Lento en mi sombra, la penumbra hueca  
exploro con el báculo indeciso,  
yo, que me figuraba el Paraíso  
bajo la especie de una biblioteca.

Algo, que ciertamente no se nombra  
con la palabra *azar*, rige estas cosas;  
otro ya recibió en otras borrosas  
tardes los muchos libros y la sombra.

Al errar por las lentas galerías  
suelo sentir con vago horror sagrado  
que soy el otro, el muerto, que habrá dado  
los mismos pasos en los mismos días.

¿Cuál de los dos escribe este poema  
de un yo plural y de una sola sombra?  
¿Qué importa la palabra que me nombra  
si es indiviso y uno el anatema?

Groussac o Borges, miro este querido  
mundo que se deforma y que se apaga

en una pálida ceniza vaga  
que se parece al sueño y al olvido.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Conclusión

No ha sido nuestra intención disimular las contradicciones que sabíamos habrían de surgir inevitablemente entre las pretensiones implícitas en las consideraciones generales sobre la lectura, desarrolladas en los primeros capítulos, y el grado de realización efectiva que éstas podrían alcanzar en los ejemplos de acercamiento a los textos literarios de que nos hemos ocupado en los capítulos finales. Estas contradicciones sólo reflejan, desde nuestro punto de vista, las dificultades inherentes a una tarea, como ésta de idear constantemente formas de aproximación a los textos literarios, para la que ciertamente no existen fórmulas: ni simplificadoras de la complejidad de esos textos, ni capaces de conducir a resultados de aplicabilidad universal.

Esto, que resulta ser un lugar común para cualquier lector familiarizado con los textos literarios no lo es cuando se trata de establecer, como aquí lo hemos intentado, qué significa, y qué debiera significar, leer literatura con alumnos de bachillerato. Hicimos el esfuerzo por responder a estas preguntas pensando al inicio de este trabajo que los procesos, teniendo claros nuestros objetivos al ir a la lectura de los textos específicos, tendrían que haber sido similares en todos los casos. No ha sido así, sin embargo, porque cada texto en particular fue presentando a los alumnos problemas diferentes durante el transcurso mismo de su lectura.

Si bien es cierto que la paráfrasis de un poema, o el resumen del argumento en los casos de los otros géneros, constituyen recursos de aproximación al contenido más general de los textos, y que con respecto a éstos tiende a veces a prevalecer la cómoda posición de considerarlos como de aplicación amplia, deberíamos estar atentos al hecho de que existen otros muchos textos cuya lectura posiblemente no se deja iniciar de esa manera.

La experiencia de lectura concreta de los textos con los alumnos revela con toda claridad que en el propósito de ir estableciendo las líneas básicas de lo que aquéllos comunican, éstos, en su mayoría, los consideran en un primer momento como discursos simples y aun ajenos a la densidad semántica y composicional con base en la cual están efectivamente articulados. Únicamente después de satisfacer con relativo éxito (porque los textos literarios no se dejan reducir a uno solo de sus múltiples niveles de significación) la necesidad de comprender el asunto de que éstos tratan, los alumnos comienzan a advertir que una primera lectura casi siempre constituye la puerta de entrada a nuevas dificultades en cuya solución, a través de consecutivas relecturas, radica para ellos la posibilidad de aprehender, como un todo indiscernible, la compleja estructura semántica, formal y composicional que

los singulariza como discursos que no agotan su significación en su simple linealidad sintagmática.

Con esa conciencia hemos abordado el texto dramático de Dragún, no sin antes haber problematizado sobre la pertinencia de su lectura para alumnos de bachillerato. Al hacerlo nos hemos hecho cargo en la práctica de la discusión, con que inicia nuestro trabajo, relativa a la responsabilidad que representa para el profesor seleccionar los textos que pueden resultar más estimulantes para inducir a la lectura a los alumnos. La decisión de dar a leer determinado texto, según quisimos demostrar con el de Dragún, requiere estar sustentada en una lectura fresca, de ninguna manera ligada al recuerdo vago de una antigua lectura. En el momento de la elección de un texto literario cualquiera el profesor debería ser capaz de prever, hasta donde le fuese posible, la reacción inicial de sus alumnos (sea cual fuere ésta), porque del primer entusiasmo o desencanto de éstos va a depender el tipo de estrategia con la que después decida llevarlos a enriquecer su primera impresión favorable del texto, o a desarrollar las competencias necesarias que sirvan para ayudarlos a reconciliarse con éste y a valorarlo adecuadamente en tanto que propuesta artística.

Quisimos hacer ver, por otra parte, que el recorrido que presupone la lectura de un texto dramático no está desvinculado del hecho de que éste ha sido concebido originalmente para ser representado y que, por esta razón, es indispensable ayudar a los alumnos a suplir con la imaginación, lo mismo que con la asistencia a algunas representaciones teatrales, algunos de los aspectos que en su escenificación contribuyen a una mejor aprehensión de lo que comunica. Pero, principalmente, cómo las características del texto mismo, bajo el aspecto de dificultades que tienden a frustrar el esfuerzo de comprensión, son los que van determinando los elementos que requieren ser atendidos durante el análisis y la interpretación. De la resolución efectiva de esas dificultades quisimos mostrar que depende en gran medida el incremento del interés primario de los alumnos por lo que el texto plantea. Por ello mismo terminamos diciendo en esta parte que era conveniente detener el trabajo de análisis allí donde los alumnos podrían razonablemente considerar por sí mismos que nada de importancia era posible agregar ya, en ese camino, al nivel de comprensión alcanzado. Esa observación era consistente con la idea, sostenida en capítulos anteriores, de que el profesor no debiera confundir sus personales intereses de lector experimentado con los que pudieran ser propios de sus alumnos.

En apariencia menos centrado en la figura de los alumnos, el capítulo que hemos dedicado al examen de la novela de José Emilio Pacheco, ha sido desarrollado bajo el convencimiento de que el esfuerzo del profesor por orientar el

trabajo de lectura de éstos hacia una percepción más fina del texto, puede verse seriamente limitado si no es primero capaz de poner en claro para sí mismo con qué recursos analíticos y de investigación es posible lograr una interpretación crítica de éste.

Si bien es importante aprovechar al máximo como estímulo para la lectura, según sosteníamos en los primeros capítulos, el interés que la historia narrada suele despertar en un primer momento en los alumnos, es necesario también que los profesores sepamos cómo conducirlos al reconocimiento de la trama, de las diferentes formas discursivas que traman u organizan un relato, pues su significación, aprehensible en un primer nivel a través del seguimiento y comprensión de la frecuencia temporal de los acontecimientos que la constituyen, no se agota en la figura de esta sucesividad, por lo que aún hace falta continuar releyendo, analizando, para acceder a su dimensión semántica más amplia. Pero, ¿cómo el profesor podría apoyar eficazmente en este propósito a los alumnos si no dispone él mismo de una percepción crítica del texto y, particularmente, de una visión clara de los medios a través de los cuales pudo obtenerla?

En este capítulo sobre cómo abordar la lectura de una novela nos ha interesado mostrar, como allí lo asentamos, que el profesor no puede eludir las exigencias de orden teórico y analítico que presupone el esfuerzo de ayudar a los alumnos a transitar de un nivel de lectura semántica a otro de lectura semiótica. Para lo que no sólo están en juego determinadas competencias didácticas del profesor. Igual de importante que éstas es también que éste sea capaz de demostrar que dispone de los recursos interpretativos para una lectura más fina, o de mayor profundidad, de los textos que da a leer a sus alumnos. Por ello en la parte relativa al análisis de la novela de Pacheco, hemos adoptado la perspectiva del profesor que, en su calidad de lector obligado a compartir con otros una visión crítica del texto, se esfuerza por dilucidar antes para sí mismo cómo en la organización discursiva de éste se halla articulada su dimensión ideológica o, para decirlo con Bajtín, la instancia semántica última del autor.

Para exponer esta actividad de gabinete del profesor hemos debido alejarnos, necesariamente, de la orientación didactizante -y del estilo que le es inherente- que caracterizó a nuestra exposición en el capítulo dedicado al texto dramático. Lo que aquí se daba por supuesto en cuanto a la formación disciplinaria del docente, en este otro capítulo era de capital importancia explicitarlo, a fin de que quedara claro que el profesor de lengua y literatura en el bachillerato requiere confiar más en su propia formación disciplinaria si no desea verse sustituido por manuales escolares que evidentemente no pueden eximirlo de sus responsabilidades

académicas. Como hacía ver Machado con gracia insuperable, para que esta suplantación fuese posible tendrían que ser algo más que simples manuales al uso:

Juan de Mairena lamentaba la falta de un buen manual de literatura española. Según él, no lo había en su tiempo. Alguien le dijo: "¿También usted necesita un librito?" "Yo -contestó Mairena- deploro que no se haya escrito ese manual, porque nadie haya sido capaz de escribirlo. La verdad es que nos faltan ideas generales sobre nuestra literatura. Si las tuviéramos tendríamos también buenos manuales de literatura y podríamos, además, prescindir de ellos. No sé si habrá usted comprendido... Probablemente, no." (1968: 51).

Precisamente en el capítulo en que nos hemos ocupado de la forma como podrían ser arrojadas con los alumnos las dificultades inherentes a la lectura de un cuento de Juan Rulfo, ha podido advertirse a qué tipo de materiales críticos es conveniente acudir cuando el profesor experimenta que su propia lectura no constituye un marco de referencia lo suficientemente seguro para emprender el trabajo en el aula. Los alumnos pueden, sin lugar a dudas, acceder a ejercicios de lectura adecuados para hacerlos tomar conciencia del trabajo intelectual que está detrás de todo esfuerzo por encontrar la coherencia semántica y artística de un texto literario, a condición, claro está, de que el profesor se asegure siempre de llegar al aula con una estrategia capaz de hacer justicia a la especificidad artística de éste. El éxito de esa estrategia estará determinado por la solidez de su fundamento, que si bien puede no ser creación del propio profesor, sí puede conservar el mérito, cuando menos (nada desdeñable en el mundo de las imposturas escolares con las que suelen defraudarse a veces las expectativas académicas de los estudiantes), de ser el producto de una búsqueda en la que el rigor y la seriedad del material consultado permitirán ver, así mismo, los propios del profesor en su calidad de estudioso de la literatura.

En el ejemplo de poesía nos referimos, a manera de preámbulo, a una experiencia de aproximación incompleta a dos poemas cuya intención y contenido posiblemente no hubiesen admitido el tipo de paráfrasis con la que propusimos acercarnos al poema de Borges. Para cualquiera que haya experimentado dentro de la docencia la necesidad de plantearse sistemáticamente esquemas de lectura para los textos que requiere leer con sus alumnos, esto no resultará novedoso. Pero no está de más hacer ver que lo que esa imposibilidad de empezar de la misma

manera en todos los textos está indicando, es que cada uno de ellos no sólo establece restrictivamente sus reglas para ser leído en virtud de la especificidad de su armado formal y compositivo, sino que también sus posibles lectores (aquellos que el profesor está interesado que sintonicen con el Lector Modelo de que habla Eco), en tanto son capaces de corresponder a las exigencias que el texto plantea para su lectura, condicionan fuertemente (y para el profesor muchas veces imprevisiblemente) la manera como debe comenzar a abordárseles.

El poema de Borges constituye un ejemplo de cómo un texto lírico, con todo y su previsible carga de subjetividad, no se deja aprehender, de primera intención, por la vía de la corriente emocional a través de la cual sí transmiten su mensaje los poemas que previamente a éste los alumnos propusieron para su lectura. La prueba de esto nos la dio la audición. Los alumnos mostraron haber captado más información de lo que este texto comunica (y sin conocerlo aún en su versión impresa), que en el caso de los de Neruda y Sábines. Ahora bien, esta diferencia en la manera de aproximarse a estos textos no estaba revelando ligereza o simple falta de recursos en los alumnos para situarse "correctamente" frente a éstos. Lo que descubrimos más bien fue la capacidad que tienen para desplegar, en medio de sus respuestas puramente intuitivas, un importante esfuerzo de cooperación que requirió ser seriamente aprovechado para proseguir profundizando en la lectura del texto.

Esa actitud cooperativa de los alumnos, sin embargo, suele ser de corta duración, por lo que el profesor, al estimular la capacidad de éstos frente a las nuevas exigencias que hacen tangibles el análisis y la interpretación, está obligado a asumir, al comenzar a declinar aquella, la responsabilidad de idear las estrategias más adecuadas a fin de que éstos puedan continuar desarrollando sus competencias para la lectura. Pero con ello necesita también reconocer que el análisis y la interpretación no pueden ser emprendidos de cualquier manera, o improvisando simplemente sobre la marcha, sino desde la posición (la que le corresponde precisamente en su papel de profesor) de un auténtico profesional de su disciplina que está medianamente informado y actualizado tanto de las discusiones, búsquedas y aportaciones teóricas y metodológicas que continuamente están manifestándose en ésta, como de los diferentes corpus de obras literarias que se ofrecen a su consideración y que puede organizar para su uso a partir de categorías varias como la de canon literario, movimientos literarios, regiones geográficas, nacionalidades, movimientos sociales, épocas, etc.

Quisiéramos insistir por último que frente a las tendencias, aún operantes en la escuela, a erigir a la literatura como un templo de difícil acceso para los alumnos, o a reducirla a una obligación puramente escolar que éstos no tienen más remedio

que cumplir, parecería que, en efecto, los profesores tendríamos que sentirnos obligados, si queremos imprimirle efectividad a nuestro trabajo docente, a convertirnos en mediadores, intérpretes y promotores entusiastas de la lectura de textos literarios. Con la conciencia y el convencimiento, empero, de que esos papeles que se nos exige asumir, pueden en determinado momento ser insuficientes frente a la ímproba tarea que representa impulsar el aprendizaje de la lectura cuando a veces la institución escolar misma, y algunos profesores con ella, parecieran conspirar en su contra.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## BIBLIOGRAFÍA

Arreola, Juan José. *La palabra educación*, México, SEP, 1973, Col. Sepsetentas.

Badia, Joan y Cassany, Daniel. "La clase de literatura avui", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura* (Barcelona): 1994, núm. 1, p.p. 7-14.

Bajtín, M. M. "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, trad. del ruso por Tatiana Bubnova, México, Siglo XXI, 1985 (1979).

\_\_\_\_\_ "La palabra en la novela" en *Teoría y estética de la novela*, trad. del ruso por Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra, Madrid, Taurus, 1989 (1975).

\_\_\_\_\_ *Problemas de la poética de Dostoievski*, tr. del ruso por Tatiana Bubnova, México, Fondo de Cultura Económica, 1986 (1979).

Barthes, Roland. *S/Z*, trad. del francés por Nicolás Rosa, México, Siglo XXI, 1980.

Beristáin, Helena. *Análisis e interpretación del poema lírico*, primera edición 1989, México, UNAM, 1997.

\_\_\_\_\_ *Análisis estructural del relato literario*. 2ª edición, México, UNAM, 1984 (1982).

\_\_\_\_\_ *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1985.

Bertochi, Daniela. "La aproximación el texto literario en la enseñanza obligatoria", (trad. de Encarna Pedrosa), *Textos* (Barcelona): 1995, núm. 4, pp. 23-37.

Bloom, Harold. *El canon occidental*, trad. del inglés por Damián Alou, Barcelona, Anagrama, 1996, Col. Argumentos.



Borges, Jorge Luis. *Historia de la eternidad*, Madrid, Alianza Emecé, 1971 (1953).

\_\_\_\_\_ *El hacedor en Obra poética*, Bs. As., Emecé Editores, 1989 (1960).

\_\_\_\_\_ *El informe de Brodie*, Bs. As., Emecé Editores, 1996 (1970).

\_\_\_\_\_ *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1977 (1974).

Brushwood, John S. *La novela mexicana (1967-1982)*, México, Girijalbo, 1985.

Cassany, D.; Luna, Marta; Sanz, Glòria. *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Graó, 1994.

Charbonnier, Georges. *El escritor y su obra. Entrevistas con Jorge Luis Borges*, trad. de Martí Soler, México, Siglo XXI, 1967, Col. Mínima.

Chomsky, Noam. *Estructuras sintácticas*, introd., notas, apéndices y trad. de Carlos-Peregrín Otero. México, 1999 (decimotercera edición en español) (1957).

Cohen, Jean. *Estructura del lenguaje poético*, trad. de Martín Blanco Álvarez, Madrid, Gredos, 1977 (1966).

Colomer Martínez, Teresa. "La adquisición de la competencia literaria", *Textos* (Barcelona): 1995, núm. 4, pp. 8-22.

Dragún Osvaldo. *Heroica de Buenos Aires en Teatro argentino contemporáneo*. Antología, Centro de documentación teatral. Sociedad Estatal Quinto Centenario, Madrid, FCE (sucursal España), 1992.

Eco, Umberto. *Lector in fabula*, trad. por Antonio Vilanova, Barcelona, Lumen, 1993 (1979).

Eco, Umberto. *Los límites de la interpretación*, trad. por Antonio Vilanova, Barcelona, Lumen, 1992 (1990).

Fernández, Gerardo. "Historias para ser contadas" en Teatro argentino contemporáneo. Antología, Madrid, FCE (sucursal España), 1992.

Forster, E. M. *Aspectos de la novela*, trad. por Francisco González Aramburo, México, Universidad Veracruzana, 1961 (1957).

Genette, Gérard. "Fronteras del relato" en *Análisis estructural del relato*, trad. de Beatriz Dorriots, Bs. As., Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970 (1966).

Genette, Gérard. *Figuras III*, tr. del francés por Carlos Manzano, Barcelona, Lumen, 1989 (1972).

Greimas, A.J. *En torno al sentido. Ensayos semióticos*, tr. de Salvador García Bardón y Federico Prades Sierra, Madrid, Editorial Fragua, 1973 (1970).

Harss, Luis. *Los nuestros*, Bs. As., Editorial Sudamericana, 1971.

Hayman, Ronald. *Cómo leer un texto dramático*, versión al español de Susana Ibarra-Puig, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998, Col. Molinos de Viento, núm. 123.

Henríquez Ureña, Pedro. "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común" en *Obra crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, p.p. 659-669

Jauss, Hans Robert, "Experiencia estética y hermenéutica literaria" en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, Dietrich Rall comp., México, UNAM, 1987, pp. 73-78.

Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*, tercera edición, Colombia, Plaza y Janés editores y Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Krauze, Ethel. *Cómo acercarse a la poesía*, México, Editorial Limusa, 2000 (1994).

Lotman, Yuri. *La estructura del texto artístico*, Madrid, Ediciones Istmo, 1978 (1970), Colección Fundamentos, 58.

Machado, Antonio. *Juan de Mairena*, 2 vols., Bs. As., Losada, 1968.

Mignolo, Walter. *Teoría del texto e interpretación de textos*, México, UNAM, 1986.

Nabokov, Vladimir, "Buenos lectores y buenos escritores" en *Curso de literatura europea*, trad. por Francisco Torres Oliver, Barcelona, Ediciones Grupo Z, 1997 (1980).

Navarro Tomás, T. *El arte del verso*, México, Compañía General de Ediciones, 1965.

Noguerol, Artur. *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*, Barcelona, Editorial Graó, 1994.

Pacheco, José Emilio. *Las batallas en el desierto*, 1ª ed., México, Editorial Era, 1981.

\_\_\_\_\_ *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, México, Joaquín Mortiz, 1969.

Paz, Octavio. "El arquero, la flecha y el blanco" en *Borges múltiple*, Pablo Brescia y Lauro Zavala comps., México, UNAM, 1999.

Pennac, Daniel. *Como una novela*, Colombia, Editorial Norma, 1995 (1992)

Perus, Françoise. "En busca de la poética de Juan Rulfo (oralidad y escritura en un cuento de *El llano en llamas*)" en *Poligrafías. Revista de literatura comparada*, México, 1997, núm. 2, pp.59-83.

Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI-UNAM, 1998.

Reyes, Alfonso. "Aristarco o anatomía de la crítica" en *La experiencia literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983 (1941), Col. Popular, núm. 236.

Ricoeur, Paul. "La construcción de la trama. Una lectura de la *Poética* de Aristóteles" en *Tiempo y narración*, t. I, tr. del francés por Agustín Neira, México, Siglo XXI, 1995 (1985), pp. 80-112.

\_\_\_\_\_ "Mundo del texto y mundo del lector" en *Historia y literatura*, F. Perus comp., México, Instituto Mora, 1994, pp. 222-261. También en *Tiempo y narración*, t. III, México, Siglo XXI, 1996 (1985).

\_\_\_\_\_ *Tiempo y narración*, t. I, trad. por Agustín Neira, México, Siglo XXI, 1995 (1985).

\_\_\_\_\_ *La metáfora viva*, trad. por Agustín Neira, Madrid, Ediciones Europa, 1980 (1975).

Rulfo, Juan. "El desafío de la creación" en *Juan Rulfo. Toda la obra*, coordinador Claude Fell, México, Colección Archivos, 1992, pp. 383-385.

\_\_\_\_\_ "El hombre" en *El llano en llamas*, séptima reimpresión, México, FCE, 1985, pp. 35-47.

Saramago, José. *El año de la muerte de Ricardo Reis*, trad. del portugués por Basilio Losada, México, Alfaguara, 1997 (1984).

Sefchovich, Sara. *México: país de ideas, país de novelas. Una sociología de la literatura mexicana*, México, Grijalbo, 1987.

Steele, Cynthia. "Cosificación y deseo en la tierra baldía: *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco" en Hugo J. Verani (comp.). *La hoguera y el viento: José Emilio Pacheco ante la crítica*, 2ª ed., México, Editorial Era, 1994.

Sucre, Guillermo. *Borges el poeta*, México, UNAM, 1967.

Verani, Hugo J. "Disonancia y desmitificación en *Las batallas en el desierto*" en... (comp.). *La hoguera y el viento: José Emilio Pacheco ante la crítica*, 2ª ed., México, Editorial Era, 1994.

Wright, Edward A. *Para comprender el teatro actual*, trad. del inglés por Margo Glanz, México, FCE, 1962 (1959).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN