

## Lección Inaugural

Programa de Literatura - Primer cuatrimestre de 2017

# Literatura, lectura y pedagogía

*Por: Alfonso Cárdenas Páez<sup>1</sup>*

*El arte lleva su propia potencia educadora, como aquello que nos enseña a demorarnos tranquilamente dejándonos transformar en algo que vale por sí mismo, dejándonos que nos ponga en cuestión, que hable de nosotros mismos y que nos permita volver a una apertura sobre nosotros mismos. Estanislao Zuleta, 1986: 171.*

## Introducción

Una de las dificultades que afronta la enseñanza de la literatura radica en el reconocimiento de su 'status' como tal. Algunas razones tocan la manera extrema como se la considera, unas veces porque se acoge al estudio que sigue la tradición de las ciencias formales y fácticas, desde la cual se condiciona lo humano a someterse a su perspectiva. Otras apuntan a la concepción muy intuitiva del arte que, al desconocer su filiación histórica, lo instala como un hecho universal desde lo estético de la belleza y el cultivo del asombro sin más.

De cualquiera de esos modos, la literatura pierde buena parte de sus condiciones, se somete a nociones sin mucho fundamento y se instala como un hecho más o como un fenómeno orientado exclusivamente hacia el placer estético. Cabe, entonces, preguntarse: ¿Existe la posibilidad de pensar de manera más justa la literatura? En efecto, sin desconocer las tendencias mencionadas, nuestra propuesta es pensarla como 'objeto pedagógico' y no solo como un hecho histórico o puramente por sus efectos estéticos.

Frente a esta mirada, las nuevas tendencias y posiciones de la fenomenología, de la investigación cualitativa, de la argumentación, de la hermenéutica y de la teoría crítica, despliegan un campo donde puede florecer la *pedagogía de la literatura*. ¿Cómo? Reconociéndole el estatuto de sentido y, por supuesto, de los valores que crea y localizando sus efectos dentro del proceso de intercambio cultural

---

<sup>1</sup> Profesor de planta e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación. Correo electrónico: alcardepa@gmail.com

y simbólico que, sin desconocer la suerte poética y artística de su ejercicio, permite abordarla desde las formaciones del mundo creado y del lenguaje que, aunados, le sirven de materia y de objeto de creación.

Lograrlo requiere configurar un marco transdisciplinario que no descuiden la condición artística y poética; el mundo y el lenguaje creados; el origen socio-cultural e histórico; sus relaciones con el mito y los imaginarios; las condiciones históricas de su surgimiento y las visiones de mundo a que da lugar; cierta teleología a la cual puede responder; en fin, los efectos propios de la producción e interpretación estéticas, artísticas, éticas, cognitivas, históricas, culturales, políticas y sociales (Cárdenas, 2004).

Dada la complejidad de estos asuntos, la pedagogía de la literatura se puede asumir desde una visión fenomenológica (Cárdenas, 2004: 137–142) que, en correspondencia con el sentido de los objetos-valor que produce, sea capaz de identificar los ambientes de la cultura humana en su índole imaginaria, simbólica, estética, artística, institucional, ideológica y valorativa, y reconocerlas como universos que, aunque no exentos de verdad y de objetividad, sí son ajenos a la demostración y a la verificación.

Para ello, se requiere un dispositivo crítico y hermenéutico que permita abordar el sentido desde la plenitud de relaciones y condiciones en que se produce; pero, también, son necesarias herramientas críticas que, ejercidas en varias direcciones, faciliten atravesar la intuición para situar la literatura en la cultura como trasfondo sobre el cual crece para revelarnos los hilos secretos del devenir de lo humano.

Vamos, entonces, a reflexionar sobre algunos de estos temas y a ventilar en qué medida pueden favorecer una pedagogía de la literatura y nos permiten mejores niveles de lectura literaria.

## 1. Condiciones de la literatura

La literatura surge de la vida, la recubre y avanza para cubrir los intersticios donde la ciencia no llega, siempre adelantándose o retrasándose con respecto a ésta. Si como dice Barthes (1982: 125), “La ciencia es basta, la vida es sutil, y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura”, es preciso considerar que la literatura, así como moviliza el lenguaje, dispone su horizonte sobre la totalidad del mundo de lo humano, de manera que nada se le escapa y que, tal como lo reconoce Bajtín (1986), responde epistemológicamente a la bondad del arte que nada excluye, que todo considera.

Así, tenemos a la mano distintas visiones que nos dan pistas acerca de lo que podría ser la literatura como ‘objeto pedagógico’: poesía, arte, lenguaje y visión de mundo.

Cuando se dice que la literatura es poesía acudimos a la ‘poiesis’ como ejercicio creativo de la sensibilidad, la imaginación y la inteligencia, desde el cual se proyectan modos de crear formas de

sentir, imaginar y conocer mundo, no solo desde la óptica del entendimiento, sino desde el *juego*<sup>2</sup> virtual que nos ofrece el campo analógico del sentido.

Desde la sensibilidad, la poesía es visión que representa las relaciones del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo, desde diferentes ángulos de la interioridad humana. Desde allí, se nos revela el poder creativo de la literatura desde la intuición o ejercicio feliz de la sensibilidad que capta de manera profunda e iluminada el mundo para revelar la totalidad, atenazada y, también, vertida de manera sensorial, sensual, sensible, expresiva e impresiva a través del cedazo expresivo de la subjetividad. Desde allí, fluyen visiones de presencias sugerentes que provocan el éxtasis y la contemplación del mundo que se aviva en el recuerdo o se ensueña como vivencia feliz en el pasado del poeta, que renuncia a la utilidad en favor de la exquisitez formal; visiones que descomponen los objetos y los recombinan a su acomodo, deformándolos para revelar poderosos procesos de conciencia y de percepción psíquica frente a lo físico.

Allí, la literatura se nutre de vivencias y experiencias de vida (afectos, emociones, sentimientos) y de concepciones estéticas que, para efectos pedagógicos, importa distinguir según las grandes estéticas - clásica y romántica – y su localización en las sensaciones y las formas sensibles. Según esta versión, las estéticas, lejos de ser inocentes, se inclinan hacia el lado de la poesía o se sitúan junto al arte. Tampoco, son ajenas a una cierta visión del artista: como representador o como creador, como imitador o como genio, o, en general, a una mirada clásica o romántica.

Sin embargo, estos elementos perderían su valor si dejamos de lado el presupuesto fundamental de cualquier visión estética: el cuerpo que, como se verá más adelante, tiene importantes proyecciones en la enseñanza de la literatura. Aquí topamos de frente con buena parte de la sutileza de la literatura.

Al hacer referencia al arte, la literatura califica como una de las bellas artes. Siendo una construcción espiritual del hombre, destinada a exaltar las potencias del espíritu que le permiten avanzar por los caminos de su identidad y su dignidad, la literatura es uno de los fundamentos de la humanización, pertenece a la cultura y es un producto histórico. En consecuencia, las formas de concebirla se transforman al ritmo del devenir histórico, social y cultural del hombre. Por eso, en su transcurrir a lo largo de los siglos, el arte ha variado sus técnicas y procedimientos y generado escuelas y movimientos que expresan la conciencia estética de lo creado. A pesar de eso, el arte ofrece cierta imagen del mundo, la cual, como sabemos, es ambigua, oscura, misteriosa.

Desde este punto de vista, la poesía es premisa *sine qua non* de la existencia del arte que, en calidad de expresión, se apropia de las formas para darle salida a la experiencia estética sea agradable. Lo artístico corresponde al ejercicio, a la técnica, a los procedimientos a través de los cuales aquello se

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que, para Gadamer (1996: 66–84), el juego es definitivo en la comprensión estética del arte como manifestación de la *razón* humana que es capaz de imponerse reglas en las formas de un hacer que no está sometido a fines. En este caso, podríamos decir que el lector es, con respecto al artista como jugador, co-jugador en la medida en que el arte se dirige al espíritu.

manifiesta tal como lo evidencia el hecho de que las formas expresivas evolucionen, se pueden seguir y enseñar a través de escuelas, movimientos y tendencias. Aquí, topamos de frente con una diferencia pedagógica: la literatura como poesía es objeto de formación pero como arte puede ser objeto de enseñanza.

En lo que se refiere al lenguaje, la literatura es un uso especial del lenguaje que carga sus efectos estéticos sobre la función expresiva que, más allá del signo, acude al valor expresivo –no tanto comunicativo o significativo– de símbolos, imágenes<sup>3</sup>, indicios y señales, donde el entendimiento de las cosas se juega parcialmente con la confianza de que se complete en quien se compromete con la integración.

Dicho esto, podemos volver a Barthes (1982: 125) para declarar que *la literatura es un desgarramiento del lenguaje*, apto para explorar posibilidades interdiscursivas y nutrirse del bullir de las ideas, los saberes y las prácticas sociales en determinado momento histórico; desde aquí, cabe señalar que *la lectura de la literatura exige siempre lectores contemporáneos con capacidad para captar el horizonte de sentido que ella despliega*.

Resaltado el poder expresivo de las formas literarias a través del tono, el estilo y la escritura, cabe señalar, siguiendo lineamientos de Charaudeau (1983), que la literatura ejerce su acción a través del *aparato retórico* que sin desconocer los demás (gramatical, enunciativo, argumentativo y narrativo), trabaja sobre el lenguaje ya no como medio sino como mediación y objeto que, a la par que enriquece artísticamente las técnicas expresivas, violenta los fueros de lo lógico y propone salidas a lo sensible, imaginario e intelectual, introduciendo el juego autorreflexivo para valerse de la ambigüedad, la repetición, la intensificación, el énfasis, la yuxtaposición, etc., en aras de crear el objeto estético.

En este caso, la literatura hace gala del dominio del poder mágico y mítico del lenguaje para decir y guardar silencio o para hacer múltiples implicaciones mediante el silencio, la alusión, la creación de enigmas, el humor, la ironía, el juego o la autorreflexión sobre sí misma, mecanismos a través de los cuales se hace autorreflexiva y crítica a la vez. En este caso, la literatura lleva el lenguaje al límite, a su grado cero (Barthes, 1974), con lo cual lo adopta como objeto mismo de su creación.

---

<sup>3</sup> Los símbolos son instancias del sentido de lo inmanente y de lo trascendente y, por tanto, otra manifestación de la sutileza de la literatura en lo que la vida humana tiene de secreto y de misterio en sus orígenes, en su transcurrir, en sus proyecciones hacia la eternidad. Las imágenes enriquecen sensorialmente las visiones y recrean la realidad saturándola de sí misma. Símbolos e imágenes le confieren carácter sincrético a la literatura, lo que supone la necesidad de interpretación que proviene de los efectos del sentido que surgen de lo analógico y lo metafórico. La literatura también juega con la sutileza de los indicios como huellas, rasgos, detalles y síntomas de una metonimia extensa que genera presencia y nos induce a pensar hipotéticamente el mundo. A la par, la literatura acoge las señales, el gesto, el movimiento, la pantomima para revelarnos un mundo en permanente formación, un mundo que se transforma y se desintegra en la levadura de un caos que borra fronteras y siempre se nos revela proyectivo y generador de nuevas realidades.

Sale al camino de estas reflexiones, una importante conclusión pedagógica; la lectura de la literatura exige un amplio conocimiento del lenguaje en sus más diversas proyecciones culturales y no solo de la lengua, patrón al que tradicionalmente se ha sometido su comprensión.

Por último, en lo que tiene que ver con la visión de mundo, la literatura es una mirada sobre la realidad que exhibe por doquiera huellas de lo humano; esta realidad lastrada y lacrada por su sello, no tiene otra condición que su 'ser histórico'. Por eso, hay que romper la representación lógica, figurativa o formal y, por tanto, logocéntrica para despejar el panorama de las formas plurales de la representación del mundo, nutrida por las prácticas, permeada por los saberes, variada en sus modalidades y permeada por la ideología, los imaginarios y los valores, lo que supone diferencias significativas en las formas de representar. Esto obedece al gran poder matético (Barthes, 1982: 124) que la compone como una enciclopedia donde todo saber es posible pero no definitivo; al no poder convertirse en fetiches, los saberes quedan librados a la transformación permanente en el seno del drama humano.

En criterio nuestro, la comprensión de estas cuatro nociones es básica para mejorar la enseñanza de la literatura y, en particular, para cualificar la lectura desde el horizonte del sentido. Si la avizoramos como un campo de tensiones (Vásquez, 2006: 69–71), es posible reconocer en ella la tensión entre la totalidad del acontecimiento y la doble alteridad del otro/Otro (Cárdenas, 2013: 245), a través de las cuales se configuran las dimensiones cognoscitiva, ética y estética que tocan con las relaciones yo-mundo, yo-otro, yo-yo y le dan sentido a la vida. Desde ahí, se hace necesario reconsiderar la mimesis y la diégesis como formas de imitar y crear del arte y terciar en favor de la methexis como participación de modo que podamos comprender y leer mejor la literatura como un profundo interrogante sobre la condición humana en un mundo que no es más que realidad conocida y valorada (Bajtín, 1986).

## 2. La literatura y el campo analógico del sentido

Como ya se advirtió, la fenomenología es una herramienta básica para la comprensión –descripción e interpretación– de las evidencias primarias que dan sentido a la existencia humana en su relación con el 'mundo'. Teniendo en cuenta que dichas 'evidencias primarias' del ser humano forman parte integral de su experiencia, la fenomenología indaga acerca de las fuentes originarias del sentido. Dichas fuentes están constituidas por aspectos como la intencionalidad, la reflexión, la intersubjetividad, la corporeidad, la temporalidad, la unidad estructural y la acción.

Buena parte de ellas se localizan en el imaginario es un centro analógico, creador de sentido desde leyes primarias del conocimiento (Oñativia, 1978: 116). En el imaginario, se elaboran de manera singular las angustias, intereses y deseos del hombre; ellos son el germen de los problemas humanos y, ya desde sus raíces, ponen al hombre en situación límite de su existencia. Por eso, el papel de lo imaginario no es hacer inteligible la realidad a través de la reflexión; más bien, consiste en disimularla, revestirla de sentido e inyectarle humanidad, cargándola de afectividad y de *catexias* que, a manera de fuerzas expresivas primarias, involucran valores y la cargan de afectividad.

Siguiendo las líneas de algunos pensadores, reconocemos que lo analógico es uno de los dos campos de sentido a través de los cuales el hombre organiza el conocimiento y la conducta; es decir, es un campo donde se origina el sentido y se organiza la praxis humana. Siguiendo a Beuchot (2000: 12), “la analogía es un modo de predicación y de significación” que media entre lo unívoco y lo equívoco; así, “el término análogo se atribuye a sus inferiores de manera en parte igual y en parte diferente, pero predominando la diferencia”, según diversas clases: de simple desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia.

De acuerdo con esto, la analogía es una forma de predicación múltiple que introduce el decir diverso de las cosas; la analogía mantiene el juego libre entre la unidad y la diversidad, precisa el dominio de la diferencia, da margen a la verdad, toma distancia del relativismo y pone las bases del pensamiento plural. Atenido a estas posibilidades, da lugar a las interpretaciones, precisamente allí donde el conocimiento se pinta de sensibilidad e imaginación y se tiñe de simbolismos, imaginarios, valores, ideologías, acentos, actitudes, perspectivas y puntos de vista.

Algunos pensadores europeos y norteamericanos se han referido al asunto. Morin (1984: 330) dice: “podemos preguntarnos a partir de ahí si nuestra lógica clásica, que se adapta tan bien al cálculo digital, no ha rechazado, por no integrable en su sistemática, el aspecto analógico del pensamiento”. A tenor de esta reflexión, alude a la miopía de la ciencia para afrontar lo analógico privilegiando lo cuantificable, discreto, digitalizable y discontinuo en contra de lo continuo, la modulación, la ondulación, la ambivalencia, la ambigüedad y la autoorganización.

Si como dice Morin (1984: 330-331), el razonamiento humano trabaja a la par con lo digital y lo análogo en un proceso dialógico, es posible constar con él (Morin, 1999: 153–155) que el espíritu humano se sirve continuamente de la analogía como medio y como fin y que la ciencia la ha cultivado clandestinamente, es necesario hacer un esfuerzo para curarnos de los extremos y construir un diálogo equilibrado donde no se atrofie pero tampoco se hipertrofie el doble pensamiento que, por igual, también justifican Bruner (1989) y Bajtín & Voloshinov (1992).

La analogía es el campo donde el espíritu humano engendra otros tantos tipos de pensamiento: mítico, mágico, religioso, simbólico, indicial, transductivo, estético. Desde este punto de vista, la analogía no excluye ni aniquila la realidad, la cultura, el sujeto, el poder intelectual de la mente, la afectividad, el simbolismo. Es un campo donde convergen las diferencias y se da lugar a las comprensiones contextuales y a las interpretaciones, más que a las explicaciones causales, desde el punto de vista de relaciones de igualdad, identidad, homología, analogía, proporción, simetría.

Sobre este campo obscurecido, estigmatizado, invisibilizado se gestiona el arte y, en particular, la literatura; en él, germina la creatividad así como formas del razonamiento y la inferencia que muy poco han sido consideradas: la abducción y la transducción. Vamos a hacer referencia breve a ellas.

## 2.1 Analogía, literatura y valores

Para hacer esta reflexión, podemos partir de Gadamer (1994, II); este filósofo, comprometido como el que más con el arte, quiere acceder a la comprensión de la objetividad de las ciencias del espíritu, entre las cuales se encuentra la educación. En su opinión, esa objetividad basada en los discursos, a la vez que incluye una referencia fundamental al sujeto, no puede reducirse sólo a la autopoición de ese sujeto. El sujeto es insuficiente respecto de sí mismo (el sujeto no se entiende por referencia exclusiva a sí mismo): necesita del otro y de la realidad; en otros términos, es un sujeto interobjetivado, objetiva e interobjetivado a la vez (Cárdenas (2013: 245)

Esto se muestra en la experiencia de la obra de arte. El que experimenta una obra de arte sufre una auténtica conmoción que supone una metamorfosis de quien vive y sufre esa experiencia por los caminos intrincados entre sujeto, objeto, intersujeto e interobjeto. Esa encrucijada es el origen del conocimiento y los valores que, a la vez, son fuentes de la unidad del sentido. Por eso, la fuerza expresiva de los valores arraiga en contextos axiológicos, donde las vivencias humanas se elevan al plano de los sentimientos, apuntando a la totalidad según la cual es imposible evitar la referencia a la compleja red semiótica y discursiva, social y cognoscitiva que se teje en torno a la actividad humana que, como ya lo hemos dicho, es situada y relacional.

En general, los valores se nutren de afectos, emociones y sentimientos y forman una larga cadena que se nutre de vivencias y experiencia humanas en torno al mundo, al sí mismo y al otro; por eso, no se pueden desligar del conocimiento y el comportamiento humano como instancias propias de la pedagogía y de la formación. Cabe, entonces, hacer referencia a tres tipos de valores:

*Cognoscitivos.*- Este es el campo de los valores intelectuales que están ligados a los intereses cognoscitivos de las personas, tales como el amor a la verdad, el afán de no contradecirse, la necesidad de hacer crítica y de analizar, de desarrollar la inteligencia, la razón, la lógica, la interpretación, la explicación, la argumentación, o la conciencia del mundo. Lo que se pretende es el aprendizaje de valores que desarrollen la capacidad de acción y el campo ideativo de la persona humana.

En este plano, se hace imprescindible desarrollar actitudes positivas y valores hacia el ejercicio de la verdad, el deseo de aprender, la acción, el ejercicio de la duda, la diversidad de puntos de vista y las modalidades, el despertar el asombro y la curiosidad, el cultivo del espíritu crítico y analítico. En síntesis, interesa el desarrollo pleno de la acción y del conocimiento, tanto lógico como analógico; en esta intersección, se sitúa la praxis humana.

*Éticos.*- Esta orientación da lugar al surgimiento de valores relacionados con las exigencias a que la sociedad somete la conducta de los individuos, aunque a veces la acción pueda resultar desagradable para el hombre como llegar a sacrificar la vida por salvar a una persona; allí rige el interés social. Ahí nacen los sentimientos hacia lo nacional y lo humanitario, el honor personal, el cumplimiento del deber y la responsabilidad. Asimismo, allí radica la capacidad para tomar decisiones si es que entendemos por tal capacidad la 'voluntad política' que tanta falta hace en nuestro país. Estos valores son formas



de vivencia del hombre hacia el otro, hacia su semejante. Dado que aquí predominan las normas y los intereses sociales, algunos de los valores que se pueden enseñar son: la participación, el diálogo, la libertad, la justicia, la decisión, la amistad, el nacionalismo, la delicadeza, la honestidad, la iniciativa, la laboriosidad, la democratización, la cooperación, el deber y la responsabilidad.

*Estéticos.*- Los valores estéticos, más que reducibles a la belleza, incorporan todas aquellas vivencias que, siendo propias del ejercicio intuitivo y creativo, instauran la “otra mirada” sobre el mundo a partir del ejercicio vital y pleno de la sensibilidad y de la imaginación, ejercicio que se refiere tanto a la producción como a la recepción de las relaciones con el mundo, con la sociedad y con el yo mismo, desde aspectos como la originalidad, la simetría, el orden, la belleza, la yuxtaposición, la unidad, el equilibrio, etc. Aquí, se manifiestan los afectos, las emociones, los sentimientos en lo que tiene que ver con el rompimiento de los patrones lógicos en función de todo aquello que favorezca lo analógico.

Digamos que, en términos generales, son estos los valores que le dan sentido a la vida; gracias a ellos, la vida es un crecimiento activo, centrado en la acción como intuir, sentir, percibir, imaginar, entender y hacer cosas. Así, la vida sin acción no es propiamente vida. En el caso del hombre, la vida es un desarrollo encaminado a conseguir lo que le conviene más para su perfeccionamiento; en síntesis, a darle sentido a la vida.

## 2.2 Creatividad, abducción y transducción

Los efectos educativos de la literatura, en general, se apoyan en la analogía como ámbito de encuentro intersubjetivo donde se articulan el pensamiento y la vida, la inteligencia y la creatividad, la sensibilidad y la imaginación, la reflexión y la lúdica, lo particular y lo universal, los saberes y los valores, el cuerpo, el alma y el espíritu. Dicho ámbito analéctico convoca sincretismos y propicia el diálogo entre la universalidad de las reglas y manifestaciones concretas de la vida donde juegan por igual factores dialécticos, dialógicos y analécticos desde los cuales se conjunta integralmente el ser humano, desde la corporeidad a la intencionalidad; en esta intersección, se origina la creatividad.

Este campo de intersección y concordancia entre las cosas así posean propiedades diferentes, es el marco propicio para que el razonamiento gire en torno a distintas formas de representación y discurra desde lo verosímil a lo posible, se configure la dialéctica negativa de la totalidad, se asiente la negación sobre cualquier conclusión definitiva, se creen nuevas realidades y se configure el permanente reenvío entre hipótesis y el reajuste de ellas.

Este reenvío se relaciona con la abducción (Peirce, 1987). La abducción es un tipo de inferencia que permite caracterizar el texto literario como indicio de su diversidad estética; en esta dirección, cada texto literario genera múltiples lecturas y cada lectura será una hipótesis para el lector que se encargará de sustentar recurriendo a nuevas lecturas. Por eso, la característica fundamental de la lectura literaria es la capacidad para generar nuevos discursos, basados en los componentes simbólicos o en procesos



de condensación (metafóricos) o de expansión (metonímicos), a través de los cuales se recupera lo olvidado o se reconstruyen nexos de coexistencia o secuenciales, en los cuales media el modo poético. Esto sucede en diversos órdenes vitales donde imágenes, símbolos e indicios como análogos no requieren confirmación sino apuntalamiento de la calidad de las relaciones de repetición, énfasis, contraste, superposición, sucesión, deslizamiento, condensación, etc., encargadas de consolidar lo analógico.

Allí encontramos los gérmenes de la libertad; según veremos más adelante, si educamos en la libertad nuestros alumnos sabrán eludir los callejones sin salida, los laberintos y los sinsentidos porque habrán aprendido que la vida no discurre por caminos conocidos, que solo tenemos certeza del momento vivido, que el futuro está lleno de expectativas y que el pasado es memoria y que, en ese juego, estamos sometidos a lo imprevisible, a la posibilidad del nuevo encuentro, al camino que se bifurca en mil atajos. ¿Cuál es el que debemos seguir? No hay certeza; lo cierto es que los seres humanos estamos dotados de un instinto para adivinar las leyes de la naturaleza; podría denominarse a esta capacidad instinto racional o, quizás, también creatividad.

Siguiendo esta línea de razonamiento, damos de lleno con la transducción; así como adivinamos también tenemos la capacidad de transformar el mundo. Desde aquí se perfila el asombro como origen del conocimiento frente a aquello que nos sorprende y solicita nuestra comprensión, a distancia del hábito, de la expectativa, de la norma. Al asumir muchos de los caracteres de lo analógico, la transducción se convierte en un razonamiento sincrético que fusiona términos singulares sin que se caracterice por ser un razonamiento irreversible; diríamos que sus resultados son altamente negativos y que en eso consiste su manera de operar pues, más que a la contradicción, su sentido es altamente creativo.

En función de sus variantes, la transducción nos permite volvernos desconfiados, rebasar el molde convencional, configurar lo sincrético, desbordar la costumbre, acceder a la sorpresa, volvernos creativos. Es, entonces, cuando captamos de manera íntegra, repentina e iluminada relaciones y cualidades entre elementos que, de continuo, participan en el intrincado campo de la experiencia. Debido a la hipóstasis que nos impone de golpe mundos posibles, acogemos, por ejemplo, el mito y la literatura como formas donde se conjugan lo racional con lo instintivo y adivinatorio para visualizar el mundo desde la unidad, desde la semejanza, desde la inclusión, desde la diferencia no indiferente.

Estas variedades de la creatividad nos permiten decir que esta consiste esencialmente en el modo en que el sujeto relaciona de manera nueva los elementos de que dispone en los diversos ámbitos de su experiencia. Esto no es sólo un proceso inferencial, sino que a menudo es una intuición, tiene el carácter de una iluminación repentina: "es la idea de relacionar lo que nunca antes habíamos soñado relacionar lo que ilumina de repente la nueva sugerencia ante nuestra contemplación" (Peirce, CP 5.181, 1903).

La abducción y la transducción son formas de comprender la creatividad, si recordamos que ya a los filósofos griegos llamaban la atención que en el comienzo de todo conocimiento estaba el asombro frente a los fenómenos del mundo, de la naturaleza. No es la simple admiración la que nos mueve a

leer, sino aquella que nos sorprende y que demanda nuestra comprensión, es el asombro a que tan comúnmente se echa mano en la literatura y, en general, en el arte. La sorpresa nace de la ruptura de un hábito, de la quiebra de una expectativa lo cual exige romper con la racionalidad del signo para favorecer los símbolos, las imágenes y los indicios. Leer no consiste solo en analizar, explicar y demostrar; leer es acudir a los indicios, a las conjeturas y a las hipótesis como formas alejadas del canon racional de la escuela; leer es, también, transformar el texto en un discurso nuevo, es recabar en nueva información, es leer de manera sincrónica y transitiva con el fin de transformar el sentido desde otros campos, más allá de los límites y la pura causalidad.

Acorde con lo dicho, el estigma que pesaba sobre todo aquello que no fuera lógico ya cuenta con alternativas asentadas en el caos, el holismo, la transdisciplinariedad, la complejidad. Hoy se hace urgente penetrar en el misterio de la vida, en volver por los fueros del asombro, en superar los límites de la explicación y la demostración para vivir de nuevo en el misterio pero, también, en el cambio permanente.

### 2.3 Lectura, lúdica, ética y estética

Es un hecho que las condiciones que nos han servido para comprender la literatura como 'objeto pedagógico' nos inclinan a considerarla como juego dados sus efectos lúdicos.

Como sabemos, el juego está emparentado con el arte (Schiller, 1941; Delacroix, 1972); el juego humano se caracteriza por la dosis de libertad expresiva del hombre; la expresión es el espacio donde podemos vencer aquello que se nos opone, muy en la dirección como el niño juega con la realidad. Este parentesco consiste en que ambos escapan a la sujeción de lo real y en que el artista y el niño crean un mundo y lo dominan.

La actividad lúdica tiene –como la emoción y el arte– una base sincrética en que se confunden los motivos y los resultados; pero también los objetos son ambivalentes. Así como a través del animismo se le atribuyen a los objetos propiedades imaginarias, produciéndose la sustitución de unos por otros de acuerdo con la función que cumplen en el juego, de igual modo este tiende a transformar fantásticamente la realidad y a crear mundos posibles. Al asumir la realidad y modificarla, si bien se puede hablar de evasión, no se puede afirmar de manera tajante que sea una actividad evasiva. El juego solicita un conocimiento profundamente sensible de la realidad, capaz de penetrar en cada uno de sus niveles y de despertar la otra mirada para ver la cara oculta más allá de lo útil. Además, demanda distanciarse de ella y entrar en el mundo imaginario, fantástico, irreal, actitud compleja que rompe esquemas, reestructura saberes y transforma la realidad y el lenguaje. En este papel, actúan de consuno tanto el lenguaje como la literatura.

En consecuencia, el juego interviene de manera fundamental en el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta los presupuestos teóricos esbozados, es importante subrayar, con fines educativos, que el juego compromete actividades prácticas e intelectuales, indiciales, sígnicas y simbólicas; diversas

formas de la representación; lo individual y lo colectivo. Sin embargo, llaman la atención las reglas que rigen cualquier juego; tomar conciencia de ellas induce una práctica reconstructiva que se asimila al interés educativo por las competencias, además del carácter proyectivo en la vida adulta.

De lo anterior, se deriva un factor psicológico y educativo de interés: sin vivencias y emociones no puede haber sentimientos y, sin estos, no se puede formar en valores. La convergencia de las diversas facciones del individuo en el juego significa que cualquier sesgo hacia una de ellas: física o corporal, afectiva o intelectual, emotiva o sentimental, conceptual o valorativa, trastorna profundamente la integridad de la actividad lúdica y artística y su poder educativo.

Ese poder nos advierte que el juego es una actividad humana a través de la cual el niño actúa la realidad, la conoce y la transforma, poniendo en ello su sensibilidad e imaginación; en ese momento, vive profundamente las emociones y construye sentimientos y valores; en tal sentido, el juego actúa como un “modelo del arte” (Gadamer, 1994: I, 148). Acorde con este modo de pensar, *juego y literatura* trabajan al unísono y cumplen un gran papel educativo no solo por sus efectos creativos sino por la particularidad que los define: *son formas de representación que se auto-representan*.

Ese poder educativo se manifiesta, también, cuando se aborda la relación entre la actividad estética y la dimensión ética del ser humano. A este respecto, Aristóteles es muy claro cuando se refiere al modo en que la estética puede conducir a la ética. Su teoría sobre el valor de la música en la formación moral resulta, sin duda, lúcida; afirma que «las imitaciones provocan sentimientos afines en los oyentes aun aparte de los ritmos y melodías. Y como la música pertenece al género de las cosas agradables, y la virtud consiste en gozar, amar y odiar rectamente, es evidente que nada debe aprenderse tanto y «a nada debe uno habituarse tanto como a juzgar con rectitud y a gozarse en las disposiciones morales nobles y en las actividades bellas» (Aristóteles, *Política V*, 1340a).

Dado que la música tiene poder de imitación de los estados morales y que eso también ocurre en las demás artes, es preciso decir que para Aristóteles todo arte es imitación de la naturaleza, pero no sólo de sus rasgos externos, sino de aspectos del carácter, de las pasiones o acciones de lo existente, es decir, de la *condición humana*. Así, la mimesis significa la representación de esa diversidad que es propia de las artes productivas (poesía, tragedia, comedia y música), pero también de las artes en general. En el pensamiento aristotélico, dicha noción se relaciona –como ya hemos mencionado– con la de *catarsis*: la tragedia produce placer porque es imitación (mimesis) de los hechos que producen miedo o compasión. Aunque el objeto imitado en la tragedia pueda ser desagradable, el placer de contemplar la imitación provoca la catarsis al superar el desagrado, ya que la situación no es real. Este placer estético es posible porque, según Aristóteles, la experiencia estética es de índole cognoscitiva.

Tal visión apunta a situaciones humanas; así, cuando arrastrado por el tráfago de la vida diaria el hombre se siente asaltado por la belleza y se detiene a «contemplar», llega a olvidarse de sí mismo, y, poseído por el sentimiento (como el niño que se identifica con las imágenes que contempla), se convierte en árbol, en flor, en Hamlet, en rostro humano: se mimetiza en el conocer.

Por lo tanto, en la contemplación artística, en el goce y en el juicio recto conocemos y, si conocemos, aprendemos. Si lo estético apunta necesariamente a lo práctico; apunta a lo sensible, pero también a lo imaginario y, propiamente, a lo espiritual, es decir, a todo aquello que crece en el ser humano desde la historia y nunca acaba, es porque constituye una marca del gozo centrado en el objeto artístico mismo; el arte requiere ‘acuidad sensorial’, agudeza para captar la condición estética de las cosas de manera profunda y más allá de las mismas cosas; pero, también, saturación perceptiva y desembrague perceptivo para romper con la costumbre (Cárdenas 2004: 18–20).

### 3. La literatura y la lectura

Entramos aquí en el punto nodal de esta conferencia. La lectura es una forma de inteligir, de darle inteligencia al acto de leer, al proceso de leer. Si la literatura es arte y como tal ilumina la realidad, no menos podemos hacer con respecto a la lectura. La lectura es una forma de iluminación de la literatura.

#### 3.1 La lectura y el sentido

Para hacer referencia a este tema, vamos a apoyarnos en ciertas consideraciones acerca del texto como lugar de producción y comprensión del sentido; su papel es semiotizar información sobre el mundo, creando un referente gracias a que la ‘palabra’ se pone en escena en un contexto doble: el del escritor y el del lector, ligado a la distancia interactiva entre ellos. Reconocida esta distancia, el papel del lector consiste en darle mundo al texto, es decir, en contextualizar el texto.

En el terreno particular del texto, median e interactúan diversos códigos generadores de diacronías y sincronías que se transcodifican en la lectura, donde se cargan de intenciones, de valores y de puntos de vista. Esta transversalidad del sentido, obliga a que el texto puesto en discurso se haga legible de manera sincrónica y diacrónica.

Por eso, el texto no es solo un lugar de intercambio de sentidos; es, como ya se dijo, el lugar de producción y un poderoso mecanismo de transformación del sentido (Bajtín, 1989). Es un dispositivo de enunciación que presupone y enfoca y, a la par, solicita una comprensión activa desde nuevas posiciones frente al sentido.

Esta consideración supone el avistamiento semiótico de la literatura, lo cual tiene dos implicaciones teórico-prácticas muy importantes. Para Eco (1981: 78) “... nunca se da una comunicación meramente lingüística, sino una actividad semiótica en sentido amplio, en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí”. Esta actividad semiótica plural que rebasa los límites de la lengua y apunta al juego abierto con los códigos mediante procesos de hipo, hiper y transcodificación nos revela que el lenguaje articulado –este es un llamado para los lingüistas– no es el único que debe tratar sistemáticamente la escuela. Estos planteamientos justifican la recuperación de los distintos lenguajes que nos faciliten encargarnos, parafraseando a Barthes, del *saber* y el *sabor* de las palabras en la

producción del sentido de la literatura; en consecuencia, el texto escrito no es solamente código gráfico, como tampoco la literatura se surte exclusivamente de los efectos de este código, como tampoco de una lengua determinada.

Por lo anterior, la lectura al enfrentarse al texto literario, se transforma en un proceso que al recabar en la doble dimensión lógica y analógica del sentido, convoca el lenguaje mismo y los poderes *matético*, *mimético* y *semiótico* de la literatura (Barthes, 1984). Por eso, el sentido no depende de una sola de las condiciones discursivas; es la gama de sus posibilidades las que lo constituyen (proposiciones, modalidades, propósitos, perspectivas, puntos de vista, códigos del sentido, interdiscursos, antidiscursos, condiciones socioculturales, etc.). Por eso, la mejor lectura literaria es la relectura capaz de volver una y otra vez sobre las relaciones múltiples y las posibilidades en que fluctúa el sentido.

En esta dirección, el sentido nos enfrenta con el *juego de las formas de la representación*; para dar un ejemplo, Macondo no es solamente un árbol o una finca bananera de la Costa. En *Cien años de soledad* significa la utopía, el paraíso, el lugar adonde llegan los gitanos a ejercer sus artes mágicas y a vender baratijas; el pueblo fundado por los Buendía, adonde llega el progreso con su hojarasca destructora, adonde llegan la violencia política y la represión del estado, el lugar donde convergen el mito y la historia, la escritura y la lectura de la misma obra literaria; el pueblo de las plagas y de las pestes; en fin, el pueblo de la escritura de Melquiades que es mito, historia y realidad. En síntesis, Macondo es el lugar de la realidad y de la magia, pero ninguna de ellas en particular. Es un espacio estético, no pura physis, tampoco mera realidad, quizás sí un gran mundo.

Dado que el sentido es, para nosotros, el núcleo del pensar pedagógico, hay que acudir a la fenomenología para trabajarlo desde las instancias interpretativas de *comprensión*, *sentido*, *acción*, como formas de acercamiento. De tal consideración se desprende que las cosas son lo que son porque se conciben de cierta manera; es decir, la realidad es lo que la gente piensa y sabe de ella y ese saber asume visos de objetividad y de subjetividad. La realidad se puede entender en la medida en que se entiendan los significados objetivos que poseen los individuos, según una base constructivista, en donde cuenta el cuerpo; cuando el sujeto-cuerpo se ubica en un tiempo y en lugar, asume cierta perspectiva de lo que percibe, del mundo que construye, del sentido que le da a ese mundo percibido. Esto nos dice que no se puede pensar en nada sino por la intermediación del cuerpo que carga con sus huellas y las impone como impronta de lo que siente, percibe, experimenta o piensa de las cosas.

Así, por ejemplo, la lectura no puede hacerse al margen del cuerpo que siente, percibe, representa, se presenta, ocupa posiciones, incorpora experiencias, vivencia situaciones, asume puntos de vista y perspectivas que permean el sentido de lo leído. Aún más, sin cuerpo no se puede hablar de *intencionalidad* como inclinación, como conciencia de las cosas pero tampoco de sensibilidad; esta, como sabemos, es requisito *sine qua non* de cualquier mirada estética de la literatura. La lectura también implica el alma que lleva como lastre o como tatuaje la historia de la vida que da pautas sobre la construcción de lo humano, así como del espíritu que arrastra todo lo valioso, todos los bienes de la cultura que constituyen valor.

Desde cualquiera de estos ángulos, el sentido es personal y social, histórico y contextual, ambiguo y no transparente; es un objeto sometido a interrogación continua, sobre el cual se conjetura, es decir, se realizan abducciones permanentes hasta llegar a una solución plausible, pero no verdadera. Pero, también, el sentido es el producto analógico de la transducción o, a la inversa, el símbolo es “la pluralidad de los sentidos” (Barthes, 1991: 52).

A esta conclusión llega la *estética de la recepción*, al considerar que no existe un sentido verdadero pues éste no se encuentra cristalizado en el texto por lo cual el lector es un factor esencial de su construcción; de este modo, el sentido obedece a las vivencias y a las experiencias, a las circunstancias personales e históricas tanto del autor como del lector; ellas forman el campo de tensiones que sirve de contexto a la interpretación. Entre esas circunstancias, cuenta mucho la experiencia con el libro, con la literatura, asunto que puede ventilarse desde la perspectiva de la interdiscursividad.

### 3.2 Literatura e interdiscursividad

En atención a lo dicho, la literatura es el campo donde se despliega de mejor forma la *interdiscursividad*; por un lado, la literatura no ocurre al margen de los demás textos (intertextualidad) pero tampoco al margen de los demás discursos; a este respecto, no han de pasarse por alto los aportes de Bajtín (1982), Kristeva (1974, 1981), Genette (1981) y Rifaterre (1976) y Fairclough (2006); tampoco es menos importante hacer referencia a la interdiscursividad que prolifera en todas las direcciones hacia las cuales se orienta el sentido de la literatura.

La interdiscursividad (Angenot, 1998) es una consecuencia de la heteroglosia social que pone en evidencia las condiciones y prácticas discursivas que operan la travesía por diferentes lenguajes; cuando habla un campesino, ruega a Dios en una lengua, canta una tonada en otra, se dirige a su mujer y a sus hijos en una tercera y, por último, cuando le dirige una petición al alcalde utiliza una carta (Bajtín, 1986). Pero estas diferentes lenguas no están dialógicamente correlacionadas en la conciencia lingüística del campesino (Bajtín, 1986: 116; 1982: 267), porque el campesino no se da cuenta de los múltiples puntos de vista adosados a este plurilingüismo; sencillamente, habla esas diferentes lenguas.

La interdiscursividad desplaza el interés por el texto hacia el contexto socio-discursivo o territorio de la intersubjetividad donde se juegan y conflictúan los discursos cuando se ponen en la arena social. El interdiscurso nos dice que la literatura está puesta en la cultura y se sostiene sobre el discurso previo, de modo que su enunciación es un campo de tensiones donde se ponen en escena múltiples discursos: científicos, filosóficos, históricos, sociales, políticos, económicos, míticos, religiosos o lúdicos. A la luz de esta consideración, la literatura no solo se escribe y se lee sino que, también, reproduce el complejo de ‘representaciones’ relacionadas con cierta *formación discursiva* (Foucault, 1970: 50–72). Esta visión tiene el propósito de rebasar la linealidad productiva del sentido, así como el cierre intempestivo del mismo. Por otro lado, quiere dejar abierta la visión socio-constructiva y reconstructiva del sentido.

Esto es posible porque el interdiscurso traza un recorrido que, obedeciendo a distintos órdenes discursivos, deambula por la memoria que los textos guardan de las prácticas sociales y rastrea la huella que dejan, en su travesía, los imaginarios, simbolismos, valores, perspectivas, modalidades y puntos de vista que lo nutren. Dicha memoria configura mediaciones heterogéneas que multiplican el sentido confiriéndole una riqueza activa y plural que nos enseña que la literatura está ligada al destino temporal e histórico de los hombres, los cuales asimilan, vivencian y experimenta subjetiva y objetivamente la cultura de su grupo en situaciones específicas, más allá del cliché de la identidad.

La función de esta memoria es organizar discursos –formas de representación e interpelación de los individuos–, a través de los cuales se inscriben histórica y socialmente las prácticas simbólicas e imaginarias que abren brechas de interacción social. Este concierto de voces en diálogo siempre está en tensión en la medida en que la literatura expresa una cultura, con intenciones e intencionalidades diferentes, según necesidades e intereses propios de cada sociedad en determinado momento histórico.

De este modo, la interdiscursividad invita a leer los modos como la literatura construye socialmente la cultura al entrar en el juego de discursos que la caracterizan. Este juego es evidencia de la configuración del retablo heteroglósico del que puede echar mano la literatura, el cual se manifiesta

...como una viva concreción socioideológica, como una opinión contradictoria, descansa para la conciencia individual sobre las fronteras de lo propio y de lo ajeno. La palabra del lenguaje es semiajena. Deviene propia cuando el hablante la impregna con su intención, con su acento, cuando la domina relacionándola con su orientación semántica y expresiva (Bajtín, 1982: 121).

Entendida muy a la manera de Peirce, la interdiscursividad es el direccionamiento en que el mundo comienza a significar para alguien desde alguien en un horizonte donde coinciden formas de representación con formas expresivas y refractarias del sentido (Bajtín & Voloshinov, 1992). Por eso, la literatura desarrolla la arquitectónica del signo: refleja, refracta y acentúa según las dimensiones de la condición humana. Leer interdiscursivamente la literatura es atender a esa arquitectónica fronteriza a través de la cual se produce el sentido.

### 3.3 Literatura e interculturalidad

La interculturalidad es, gracias al sincretismo de los signos literarios, una situación de comunicación entre diversas culturas que dialogan en la literatura; a pesar de que se hable de literatura nacional, la literatura simula un diálogo intercultural, diálogo que proviene de la vivencia profunda de la cultura pero también de la lecturas que alimentan a quien produce pero también a quien interpreta la literatura.



Lo que en la literatura interactúa culturalmente es nada menos que la visión de mundo pues como dice Bajtín (1982), vivimos instalados en la frontera entre el mundo de la vida y la cultura. Pero ese vivir en la cultura es igualmente fronterizo lo cual se evidencia en la literatura en la medida en que ella se construye gracias a la hibridación y al sincretismo de sus propios signos: símbolos, imágenes, indicios, señales. Una buena prueba de esto es *De donde son los cantantes*, la novela sincrética del escritor neobarroco cubano Severo Sarduy quien, además de intentar una novela en la que caben los demás géneros literarios, nos crea tres grandes fragmentos donde co–aparecen las tres razas que propician el sopeno habanero, a la par que un prólogo en que Barthes, el semiólogo, nos anuncia la nueva obra y un epílogo en el que el mismo autor nos propone leer ese texto como una novela.

Si la intertextualidad y la interdiscursividad son indicios de la interculturalidad, no sobra decir que por la literatura desfila la diversidad, acorde con la ‘bondad del arte’ ya reconocida por Bajtín (1986). La bondad epistemológica de la literatura le impide cualquier exclusión, pues en la literatura cabe de todo a tal punto que, de la misma manera como no se puede hablar de un lenguaje poético, tampoco se puede hablar de un objeto poético. Cualquier uso del lenguaje así como cualquier objeto del mundo es poetizable. De ahí que la literatura configure, como ya se dijo, un retablo por donde se cuele a todo momento la diversidad.

A todas estas, ¿qué viene a ser la lectura de la literatura?

### 3.4 La lectura de la literatura

La lectura casi siempre ha sido mirada como un proceso de decodificación, de signos o del texto. La decodificación, solidaria con los enfoques lingüísticos al uso, es una actividad propia de los inicios de la alfabetización, más allá de la cual existen la construcción y el descubrimiento del sentido.

Dado el énfasis en el sentido, la enseñanza de la literatura resulta ser, en una de sus facetas, asunto de lectura; sin embargo, esto no significa que tal proceso dependa de que la literatura se hace solo para leerla, o de la tradicional tesis de la comprensión de lectura. La lectura como interpretación del sentido textual supone pasar de la comprensión a la interpretación y del pretexto al texto y de este al discurso para situarse en un horizonte pleno en estrategias que mira la totalidad del objeto y su proceso, su organización discursiva alrededor de sus procedimientos, imágenes, símbolos, operaciones, puntos de vista, coherencia, dinámica, modalidades, temas, intertextos, interdiscursos y en sus proyecciones históricas, éticas, sociales, psicológicas, humanísticas en el contexto.

De ahí que la literatura no pueda reducirse al arte, concepción moderna por lo demás. Es necesario avistarla desde lo poético, artístico, simbólico, imaginario, cognoscitivo, histórico, social y cultural. No cabe duda que el filtro subjetivo a través del cual fluye la literatura como visión de mundo comparte intersubjetivamente el saber cultural de la comunidad que le da origen. El efecto de esta convergencia es un destilado de naturaleza y vida humana, de emoción y sentimiento, de imaginarios y simbolismos,

de conocimiento y valores, de actitudes e ideologías que, de no perderse de vista, son suficientes para construir el sentido e iluminar la lectura en el estudiante.

Si bien esa lectura iluminada depende de la transacción entre el saber del lector y el saber contenido e implícito en el texto, gracias a su capacidad para controlar el proceso y realizarlo de manera deliberada y responsable, no es menos cierto que la lectura debe apuntar al desarrollo de su ser, su hacer y saber de manera virtual, real y actual.

En atención a esto, la búsqueda discursiva del sentido y su interpretación no son tan subjetivas o tan ajenas al contexto. El proceso lector se hace desde la cultura necesaria para la *intercodificación* y la *transcodificación* cuya misión es saturar de contenido el texto, desde la perspectiva de los campos de sentido lógico y analógico, objeto de una hermenéutica crítica textual.

Leer es, entonces, formular hipótesis de sentido que, al ser contrastadas con el acervo cultural, le permiten al lector construir discurso. Desde este punto de vista, la interpretación es la resolución teórica de una hipótesis que construye discurso sobre discurso. Entendida así la lectura, la interpretación elabora un sentido que es tanto construido como deconstruido. Frente a la literatura no cabe el mero análisis; es necesario comprenderla, interpretarla y valorarla; en este sentido, la literatura nos ofrece el mundo a través de imágenes; crea ámbitos de encuentro humano, de convivencia con el otro y desnuda nuestra interioridad.

Por la misma razón, el acto de leer va más allá de la intención del autor por cuanto el lector, al interactuar con el texto, aporta criterios personales, apreciaciones, valoración; por eso, se puede decir con Bajtín (1982: 356) que la lectura es un proceso continuo de “acuerdo– desacuerdo” que estimula y profundiza la comprensión. Significa esto que la lectura de la literatura, además de goce y placer, implica otras dimensiones del sentido que superan la expresión y tocan la significación y la comunicación.

Si apreciamos la etimología de lo estético como estésico, es decir, referido a la sensibilidad y, por extensión, a la imaginación, la lectura debe ser intuitiva, estética y apuntar al placer. Este acercamiento es, en nuestra opinión, requisito previo para las demás lecturas. Es cuando el lector se convierte en poeta, cuando ilumina, gracias a su sensibilidad e imaginación, el sentido del mundo, del hombre y de la vida, atravesados por sus vivencias y sus valores sobre el profundo sobre–entendido de la cultura.

Con base en las líneas anteriores, podemos llegar a una primera conclusión en torno a la lectura como interpretación-crítica literaria. Según la recepción estética, la interpretación literaria tiene la doble tarea de diferenciar dos formas de recepción. Por un lado, la diferencia entre el efecto y significación del texto en el proceso actual de lectura y, por otro, el proceso histórico de la lectura que significa la manera como otros han recibido e interpretado el texto; el proceso actual de lectura sumado al proceso histórico aclara lo que significa para nosotros la interpretación. Esta es un proceso de generación de nuevo sentido a partir de la toma de posición frente al texto; es en síntesis, agregarle sentido nuevo al texto pero no solo desde la intuición, sino desde las posiciones del conocimiento, las dimensiones humanas, los códigos lógico y analógico del sentido y el universo cultural que rodea y alimenta al hombre.

Una razón en que se apoya lo dicho radica en que el texto literario “nunca será una comunicación meramente lingüística sino una actividad semiótica en sentido amplio en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí” (Eco, 1981:78); nosotros agregamos que no solamente es sistema de signos sino de códigos y, en sí mismo, textualidad y discursividad pura.

En síntesis, la lectura es interpretación que tiene visos de univocidad en correspondencia con la coherencia textual; por eso, la interpretación literaria no es libre ni depende absolutamente del lector sino que de la interacción entre el lector y el hecho literario; esto es lo que significa crear sentido. Interpretar no es opinar solamente, es también argumentar. Leer literatura es, entonces, enfrentarnos a las posibilidades de la lectura, es decir, a su diversidad. Considerando lo planteado, es plausible suponer que algunos rasgos de la lectura literaria apuntan a su condición activa, crítica, plural y funcional.

La lectura activa supone reactivar los marcos de conocimiento implícitos en el texto, captar constructivamente la información nueva y trabajar reflexivamente las inferencias; esta es una de las formas de avistar la lectura como un conjunto de presuposiciones, aseveraciones e inferencias a través de las cuales se multiplican, transforman y construyen la información y el sentido.

La lectura crítica exige entrar en el texto con criterio analítico, interpretativo, valorativo; esta actitud, además del análisis global del texto, pretende la interpretación de la mayor cantidad de efectos de sentido y la conciencia de que el código lingüístico es insuficiente para captar el sentido, en lo cual intervienen los entrañes –lo no-dicho– que modifican o alteran las expectativas del lector (Ducrot, 1972).

Interpretar o leer críticamente no es emitir juicios de valor; es leer analizando más por selección que por combinación; es dinamizar el sentido, recodificar, intercodificar y transcodificar o rescribir el texto. Es esto lo que se infiere de la propuesta de Eco (1981, 76), para quien el texto "es un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía del sentido que el destinatario introduce en él" y el "texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad".

A lo anterior se agrega el ‘control filológico’ de la relectura como la forma plural de apropiarse del sentido; releer es la condición *sine qua non* de la penetración una a una de las capas de sentido. El sentido es un producto inacabado que se elabora sobre la conquista anterior, lo cual no quiere decir que la literatura sea objeto de libre interpretación, como muchos opinan. Más bien, que su ganancia de mundo y lenguaje exige niveles de profundidad cada vez mayores para captar el espesor significativo prometido por la puesta en escena del texto. En fin, la lectura es plural porque la interpretación es una cadena infinita que, a cada momento, reactiva la producción del sentido.

La razón de ser de esta variedad se advierte en los grados de competencia de escritura y de lectura y, también, en la dificultad del lector para controlar la presencia de una tópica y un discurso consolidados que, que a pesar de todo, se filtran entre los intersticios textuales, contribuyendo a transmitir un sentido consolidado.

En última instancia, la lectura debe ser funcional para evitar ser fragmentaria. Cuando la lectura convierte el texto en pretexto, es común extraer de él lo primero que llama la atención para montar sobre ese elemento la interpretación. Esta práctica debe modificarse; el texto es una totalidad cohesiva y coherente donde cada una de las partes contribuye a la totalidad significativa; extraer una de esas partes significa no atender a su papel funcional, romper las relaciones en las que aparece y perder de vista las modificaciones que sufre.

Una vez hemos llegado a este punto, podemos recoger lo dicho arriba para plantear volver sobre la lectura como abducción y transducción.

La lectura abductiva es un ejercicio que avanza a través de indicios, de detalles y va recuperando el sentido a través de conjeturas (Vásquez, 2000: 83); este procedimiento consiste en una minuciosa búsqueda de detalles orientados a reconstruir el sentido posible a través del reenvío que un signo hace a otro, mediante un ejercicio de semiosis infinita que no pierde de vista las relaciones de los signos entre sí, con la referencia, con los sujetos discursivos; que no pasa por alto la diversidad de los enunciados, que rastrea en la historia de los signos y los sitúa en contextos específicos.

Leer abductivamente es ampliar las opciones culturales del sentido a partir del abre bocas del texto que provoca e implica al lector, por ejemplo, como lo hacen los palimpsestos. Por eso, la abducción ocurre en el terreno de la interacción y nos revela que el lenguaje tiene poder constituyente de mundos posibles, de sujetos. Quien abduce no tiene certeza, parte del principio de indeterminación, de la incertidumbre en que nos ubica el sobreentendido cultural, campo fronterizo y de conflicto del que todos bebemos y fermento de nuestra visión creativa.

Podemos plantear, entonces, que a la lectura abductiva le interesan más los indicios que los signos. Pero, por igual, le interesan los símbolos y las imágenes, lo cual es comprensible desde el papel mediador que reconocen al lenguaje tanto Vigotsky (1989) como Wertsch (1985: 139-168) y al papel reconstructivo de la abducción a partir de detalles, huellas, datos marginales.

Por su lado, la lectura transductiva es un ejercicio sincrónico y transitivo, no regulado de inferencias que van en procura de la transformación del sentido con base en las redes que este genera y contrae con diversos sectores de la vida humana. Se nutre de la sensibilidad como etapa intermedia entre las sensaciones y los conceptos, donde lo que importa es la acción para transferir aspectos de una cosa a otra. A la lectura transductiva, le interesa producir y transformar información –hipocodificar e hipercodificar– sin más nexos que los que el proceso mismo requiere al margen de cierto control lógico. La lectura transductiva consiste en situarse entre los extremos para transferir propiedades o características de un extremo al otro del texto con base en analogías, identidades, igualdades, simetrías, homologías, paralelismos, filiaciones, referencias. Lo que importa es el proceso mismo de la creatividad.

Si nos atenemos al carácter transductivo del texto (transiciones, traducciones, homologías, paralelismos, identidades, simetrías, etc.), es fácil concebirlo como una mediación en la cual interactúan diversos códigos generadores de diacronías y sincronías que transcodifican intenciones, valores y

puntos de vista, de manera transversal. En este sentido, el texto puesto en discurso se hace legible de múltiples maneras a lo largo de la historia y en sincronía.

Esa *transcodificación* es uno de los perfiles que adoptamos frente a aquello que nos sorprende y solicita comprensión, a distancia del hábito, de la expectativa, de la norma. La transducción, en este caso, excluye cualquier lectura inocente pues nos permite volvernos desconfiados, rebasar el molde convencional, desbordar la costumbre, acceder a la sorpresa, volvernos creativos. Es, entonces, cuando captamos de manera íntegra, repentina e iluminada relaciones y cualidades entre elementos que, de continuo, participan en el intrincado campo de la costumbre. Debido a la hipóstasis que nos impone de golpe mundos posibles, acogemos, por ejemplo, el mito y la literatura como formas donde se conjugan lo racional con lo instintivo y adivinatorio para visualizar el mundo desde la unidad, desde la semejanza, desde la inclusión.

Aceptada la sincronía que nos impone la analogía con respecto a la transducción, la creatividad queda abierta gracias al orden de lo semejante generado por la transducción; se profundiza, entonces, el conocimiento a través de lo natural, de la intuición de lo que nos pertenece por definición, a tenor del razonamiento de Aristóteles en la *Poética*: “Lo principal es, con mucho, dominar la metáfora<sup>4</sup>. Es la única cosa que no puede aprenderse a partir de los demás. Es la marca del genio” (cit. VerLee, 1986: 93).

Leer transductivamente es contribuir a la propagación del sentido para hallarle nuevas dimensiones de sentido al texto. Consiste, precisamente, en generar sentido desde las tensiones que propicia el mismo texto; es ser capaces de incorporar nuevo mundo al texto; es irradiar el sentido valiéndose de la tensión preindividual que atraviesa el texto, como lo vimos en la lectura de Macondo.

## 4. Principios para una pedagogía de la literatura

De acuerdo con lo dicho, son muchas las consideraciones que se pueden hacer en torno a la pedagogía de la literatura; se podría decir que, buena parte de ellas se condensan en la necesidad de enseñar a leer la literatura.

### 4.1 Literatura y pedagogía

---

<sup>4</sup> A través de la metáfora, surgen la creatividad que nos lleva a explorar la realidad por caminos divergentes, a mirarla en varias direcciones, a aplazar el juicio en favor de la comprensión profunda de las cosas, a reducir las oposiciones de sentido, a descubrir semejanzas, implicaciones y detalles ocultos en un contexto, en síntesis, a ser originales como siempre se nos propone sin reatos frente a la política de sumisión al conocimiento científico.

La literatura es una forma del juego en la medida en que, al iluminar aquellos sectores de la vida humana que no obedecen a la costumbre, permite que la persona se nutra de ellos, tenga nuevas vivencias y experimente otras maneras de vivir la vida, situación que le permite saturar la vida misma y en esta medida vivirla con mayor intensidad y extensión al ponerse en contacto con aspectos a los cuales no había prestado atención y, por tanto, no había vivido.

En este caso, el arte se convierte en una forma de la imaginación que abre caminos diversos hacia mundos posibles. Así, el ser humano se convierte en habitante de mundos donde se pueden experimentar otras formas de vida, de gozo, de amor, de dolor, de miedo, de incertidumbre, de verdad, de lucha, de muerte. Al situarse en este nuevo mundo de vivencia y de experiencia, la literatura nos ofrece una alternativa más allá de la mimesis y de la diégesis, hacia la participación en otras formas de vida a las cuales que no transitan por los caminos trillados de la costumbre.

Aquí cabe retener uno de los sentidos, quizá el primero, que Gadamer (1991) reconoce al arte: la libertad del libre movimiento y espacio de juego. Así, plantea Gadamer que el arte se puede relacionar con el juego gracias a que

La libertad de movimientos de que se habla aquí implica, además, que este movimiento ha de tener la forma de un automovimiento. El automovimiento es el carácter fundamental de lo viviente en general. Esto ya lo describió Aristóteles, formulando con ello el pensamiento de todos los griegos. Lo que está vivo lleva en sí mismo el impulso de movimiento, es automovimiento. El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente (Gadamer, 1991).

Más adelante acota que

...lo particular del juego humano estriba en que el juego también puede incluir en sí mismo a la razón, el carácter distintivo más propio del ser humano consistente en poder darse fines y aspirar a ellos conscientemente, y puede burlar lo característico de la razón conforme a fines (Gadamer, 1991).

Pues bien, esa libertad lúdica y la capacidad humana de darse fines son básicas para entender de qué manera se puede educar en el arte; sin vacilación, podría decirse que educar en el arte es educar para la libertad.

Como corolario de lo anterior, a factores como los corporales, la intuición, el juego y la creatividad, se suman los de índole histórica, cultural, social y psicológica que configuran lo que Bajtín (1986) llamó la 'bondad del arte' cuyo núcleo epistemológico es la totalidad. Parte del poder formativo de la literatura está en formar en la totalidad, es decir, integralmente al hombre en sus conexiones con el mundo,

consigo mismo y con los demás. Una manera de hacerlo es revelando los valores particulares a la dimensión estética: vivencias, emociones, imaginarios, símbolos, sentimientos, valores e ideologías.

En atención a lo planteado, la enseñanza de la literatura debe fundamentarse en la educación por la estética; la educación por la estética se concentra en la formación del hombre como ser libre; ser libre significa, en una de sus acepciones, ser lúdico. Pero, asimismo, significa la vivencia y el interés humano, de los cuales el más desinteresado y libre es el gusto por lo estético. Más allá de lo ético y de lo cognoscitivo, el interés estético es, por paradoja, el máximo desinterés. Esta absoluta libertad se da en el ejercicio armónico de las facultades del hombre: la imaginación, el entendimiento y la voluntad.

Esto significa que la educación por la estética no debe solo preocuparse por estimular el talento o como medio para desarrollar la capacidad de apreciación. Su real interés está en la educación para el desarrollo de la dignidad humana y el ejercicio absoluto de la libertad. Educar estéticamente es educar para la libertad. En este caso, aparece la vocación ética de la literatura como una manera de vivir la libertad con el otro, en el encuentro con la vida humana que es encarnación de *vivencia, experiencia, interacción, intersubjetividad*. Como lo hemos dicho, la literatura nos conecta con los demás en un territorio axiológico tramitado desde la doble alteridad del otro/Otro que, a la par, nos abre hacia la *interobjetividad* que es donde la realidad cobra sentido para nosotros. Es en esta dirección como entendemos la propuesta de Zuleta que, a manera de epígrafe, alimenta estas reflexiones.

Si *la pedagogía*, más que una práctica de la enseñanza, *es práctica de la formación* y esta se orienta hacia el conocimiento y la conducta humana es porque ahí se encuentra el terreno fértil para hablar de valores y, en particular, de valores éticos. La libertad es un valor ético que consiste en educar al hombre para el ejercicio pleno de las posibilidades, de los valores humanos, si es que valor todo aquello que lo dignifica, comenzando por la vida misma.

## 4.2 Pensamiento, analogía y lectura

Si el pensamiento es una manifestación compleja de la acción humana que, por igual, se orienta arquitectónicamente hacia el mundo, hacia el yo y hacia el otro a través de sus formas lógico-analítica, estético-creativa y crítica-hermenéutica respectivamente, es porque

Como ya se ha reiterado, interesan la abducción y la transducción. Buena parte de lo que el hombre conoce y actúa gira en torno a hipótesis de sentido; el vivir, la experiencia, la existencia humana son indemostrables; ellas discurren a través de prácticas frente a las cuales valen los argumentos mas no necesariamente las demostraciones, las pruebas. Estos son campos borrosos donde no vale ninguna lógica, quizás sí una analógica y una dialógica que favorezcan la comprensión de las interferencias, superposiciones e intromisiones de unos campos en otros lo cual puede, desde otro punto de vista, favorecer el holismo tantas veces deseado por la pedagogía.



Pero por igual, se debe leer con miras a favorecer lo analógico y el juego. Este terreno de la analéctica (Babolin, 2006: 27-28 y 163-182) nos abre el camino de las posibilidades: la semejanza, la creatividad, la lúdica, la magia, el mito, la estética, la metáfora, la narración. Puesto en situación, el hombre conoce de manera sincrética y rebasa los límites del mundo conocido para ejercer su capacidad creadora, poiética, expresiva y estética, irrigar lo humano con el sentido de los mitos, los ritos, el juego, la magia, la brujería, la religión, la percepción y el saber del arte, como maneras distintas de nombrar el mundo y vertebrar el sentido a través del juego entre imaginarios, saberes, símbolos, valores e ideologías. No en vano podemos trazar puentes entre lenguaje y literatura que se refieren a la manera como se asume el lenguaje a través de la expresión y las formas retóricas, los símbolos y las imágenes, el aparato narrativo, el aparato enunciativo, las estéticas de la participación y de la recepción, la escritura como conciencia de la forma estética, su poder poético, la diversidad de la representación, las exploración del sentido y la concepción transversal del mundo como realidad conocida y valorada.

El arte literario es una poderosa máquina de conocimiento analógico que cumple, también, una función ética y estética. Éticamente, el arte se encarga de acompañar al hombre y de crear los ámbitos de encuentro consigo mismo y con el otro. Es allí donde el hombre se mira al espejo y continúa la tarea de reconstruirse, de seguir tejiendo la filigrana de su humanidad, de su dignidad humana. Estéticamente, el arte se encarga de poner al servicio del ser humano su sensibilidad y su imaginación, reivindicándolas y arrancándolas del mundo inmediato a que se aferran los sentidos.

## 5. Conclusiones

A todas estas, bien cabe concluir que la lectura es un proceso semiótico, social, discurso y cognitivo que se localiza sobre el trasfondo de la cultura. En tal condición, la mejor manera de asumirlo es desde la abducción y la transducción como procesos hipotéticos y transformadores del sentido que no desconozcan las condiciones poética, artística de la literatura como creación de mundo y de lenguaje.

Leer de esta forma es cultivar el cuerpo, el alma y el espíritu a través de la interdiscursividad propia de la literatura, la cual va de la mano con la 'bondad epistemológica del arte' que no excluye nada por cuanto nada de lo humano le es ajeno. Se satisface así una de las condiciones de base de la educación estética que, para el caso de la literatura, es educación para la libertad (Cárdenas, 2004: 66).

Hechas estas consideraciones, se ha de tener en cuenta que la literatura produce algo que está ahí a la espera de un lector; esa espera del lector pretende –y en eso consiste su esencia– la transformación de la subjetividad que la asume. Por tanto, la subjetividad que está en juego no se limita a la del autor, sino a la del receptor de una objetividad que consiste en ser transducción que da forma, informa, transforma y deforma lo que se somete a la creación.

Si aceptamos que la educación por la estética es una de las formas de legitimación del arte, y que la educación busca una objetivación que se localiza en las ciencias humanas, tenemos que coincidir con Gadamer en que esa objetivación quiere acceder a la comprensión de la objetividad de las ciencias

del espíritu, entre las cuales se encuentra la educación. En su opinión, esa objetividad, a la vez que incluye una referencia fundamental al sujeto, no puede reducirse sólo a la autopoición de ese sujeto. El sujeto es insuficiente respecto de sí mismo (el sujeto no se entiende por referencia exclusiva a sí mismo): necesita de la realidad.

Esto se muestra en la experiencia de la obra de arte. El que experimenta una obra de arte sufre una auténtica conmoción que transforma a quien realiza esa experiencia. La obra de arte es un objeto frente a un sujeto y, por tanto, un objeto que nos despierta a una experiencia múltiple: catártica, poética y estética. Esta experiencia ya no es dialéctica sino analéctica; radicada en la analogía, es una experiencia divergente, sincrónica, cíclica, sincrética, participativa, hipotética y transformadora de nuestras relaciones con el mundo, consigo mismos y con los demás.

De ahí que el arte, siendo irreducible a la técnica, apunte a nociones como su inutilidad y, por tanto, al juego, la creación, la sensibilidad, la imaginación y la inteligencia, en absoluta libertad. Saturado de ellas y distanciado de las necesidades prácticas de la vida, no tiene un fin utilitario, está liberado de la lógica de la causalidad y la teleología de los medios y fines.

En síntesis, la lectura literaria debe acometer acciones como las siguientes:

- Rebasar la obra literaria como instancia crítica para acceder al hecho literario en sus varios niveles de organización.
- Vincular la literatura con la problemática del sentido y abrir este a la interpretación desde el punto de vista crítico y humanístico.
- Definir las condiciones de la literatura como fenómeno discursivo y artístico.
- Prestar atención a diferentes enfoques críticos, sin descuidar la necesidad de avistar la problemática humana que se expresa a través de la literatura.
- En fin, contextualizar la lectura acudiendo a los efectos de la cultura como profundo sobreentendido sobre el cual se configura la creación de la obra literaria.

## Bibliografía

- Aristóteles (s.f.). *La política*. Madrid: Ediciones Nuestra Raza.
- Babolín, S. (2006). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial Arte y Cultura.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borrados y otros escritos*. Barcelona: Ánthropos.
- Bajtín, M. M. & Voloshinov, N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barthes, R. (1974). *Nuevos ensayos críticos – El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1982). *El placer del texto– Lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1991).
- Beuchot, M. (2000). *Hacia una hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- Bronkart, J. P. y otros (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Paris: Delachauz & Niestlé.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.
- Camargo, A. (edit.) (2013). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Cárdenas P., A. (1992). “Fémina Suite. Sociedad y Carnaval”, Universidad Javeriana, Tesis doctoral.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2013a). *Teoría y práctica de la novela*. Bogotá: Geopaideia.
- \_\_\_\_\_ (2013b). “Tic, lenguaje y educación”. En: Camargo (Edit.), pp. 219–250.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discours–Éléments de semiolinguistique*. Paris: Hachete.
- Delacroix, H. (1972). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós,
- Ducrot, (1972).

- Eco, U. (1981). *Lector In Fábula*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2 Vols.
- \_\_\_\_\_ (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos. (Trad. Ana Sánchez).
- \_\_\_\_\_ (1999). *El método III – El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. (Trad. Ana Sánchez).
- Oñativia, O. (1978). *Antropología de la conducta*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus. (Edit. Armando Sercovich).
- Rifaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Seix Barral.
- Schiller, F. (1941). *Educación Estética del hombre*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Verlee, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- Vigotsky, L. S. (1989). *El pensamiento y los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985). “La médiation sémiotique de la vie mentale. L. S. Vigotsky et M. M. Bakhtine”. En: Bronkard, J. P. y otros, pp. 139–168.
- Zuleta, E. (1986). *Arte y Filosofía*. Medellín: Editorial Quipus.