

LENGUA

¿Cómo enseñar literatura? ¿Qué literatura hay que enseñar? Son preguntas que, para cualquier docente, suponen otras mucho más vertiginosas: ¿es realmente necesario enseñar literatura? y, en ese caso, ¿por qué? Para evitar los abismos metafísicos a los que nos pueden llevar esas incógnitas y no olvidar sin embargo que subyacen a la reflexión sobre la enseñanza de la literatura, proponemos centrar el interrogante en un elemento central del proceso educativo, pero olvidado con una insistencia que parece rozar la mala fe, o tal vez una oscura venganza: el destinatario de esa educación literaria.

LA FORMACIÓN SEMIÓTICA DEL LECTOR ESCOLAR*

HELENA USANDIZAGA **

En efecto, parece pertinente preguntarse: ¿a quién enseñamos, o queremos enseñar, literatura? Y, como complementaria a esa pregunta: ¿a quién va dirigida la literatura, o los distintos tipos de textos literarios de épocas diversas? Si las respuestas nos remiten a dos personajes muy diferentes —lo que, según nuestra experiencia, parece probable— tal vez nos ayuden, sin embargo, a hacerles trabar conocimiento.

El destinatario de la literatura

Justo es decir que, en los últimos tiempos, las disciplinas didácticas se han preocupado cada vez más por reflexionar sobre las condiciones sociológicas, psicológicas y pedagógicas del “público” al que va dirigida la enseñanza para llegar a establecer las estrategias de la misma. La problemática de los cambios sociales y culturales a los que responde el perfil del alumno actual, muy diferente al de hace unas decenas de años, ha sido examinada desde diferentes puntos de vista, al igual que las condiciones psicológicas de las diferentes edades.

Paralelamente, las disciplinas textuales parecen manifestar cada vez más la tesis de que un texto cualquiera requiere, para poder ser explicado, el análisis del papel que juega un hipotético destinatario que comprende, actualiza e interpreta, y el análisis de la manera en que el texto prevé su participación. Eco (1987: 6-8) consigna lo anterior y hace notar la proliferación, desde los años sesenta, de categorías destinadas a formular la presencia del dúo Autor-Lector en los textos. Se trata, de un modo más general, de tener en cuenta al sujeto de una interacción a través de la cual se construye el sentido de los discursos y de las actividades humanas; como puede verse, lejos queda la momentánea limitación del estructuralismo, según la cual el texto era un objeto aislado de las condiciones en que se produce y de los sujetos que lo actualizan.

Las dos perspectivas de las que hemos hablado hasta ahora, y que son maneras diferentes de estudiar al destinatario de los textos, podrían resumirse a grandes rasgos diciendo que la primera —aquella de la que hemos hablado a propósito de las disciplinas didácticas, pero que por supuesto las trasciende— se sitúa más cerca del destinatario *empírico*, y para hacerlo recurre a la sociología, a la psicología, a

la pedagogía, y, en otro sentido, a la historia literaria y cultural; en cuanto a la segunda, por el contrario, estudia fundamentalmente al destinatario que se ha llamado *implícito*, y que es aquél marcado o exigido por el texto. Este destinatario *inscrito* es el que interesa, en principio, a las disciplinas textuales, aunque en su seno pueden apreciarse acercamientos más o menos “pragmáticos” o “inmanentes”.

En cualquier caso, y a pesar de que en el ámbito escolar se han desarrollado ampliamente estudios del primer tipo, parece que los conceptos puestos en juego por las teorías textuales tienen también en ese ámbito un interés indudable, no sólo porque pueden dibujar al destinatario “modelo” de textos alejados culturalmente de nuestros alumnos, sino también porque pueden enriquecer la descripción que de esos alumnos nos dan las disciplinas sociológicas y psicológicas, al definir al destinatario “modelo” o “ideal” de los textos —literarios o audiovisuales; culturales, “subculturales” o “paraculturales”— que constituyen el mundo lector de ese sujeto empírico: de los niños, adolescentes y jóvenes de esta época.

En este punto se encontrarían seguramente los diferentes ámbitos de los que venimos hablando, y se podría producir un intercambio entre el tratamiento de los sujetos empíricos y el de los sujetos inscritos en el texto.

De hecho, algunos planteamientos renovadores sobre la enseñanza de la literatura que se niegan a desconectar el problema del mundo en el que se proyecta recurren, de manera más o menos explícita, con conceptos más cercanos a lo empírico o a lo inscrito, a la idea de este enfrentamiento entre destinatarios —el alumno y el lector ideal de los textos— cuya lucha virtual no podemos ignorar si queremos que acabe en diálogo. Son interesantes, en este sentido, las aportaciones de Armellini (1985, 1987), los trabajos editados por Bertrand y Ploquin (1988), y por Colombo y Sommadossi (1985), y la sistematización de una experiencia llevada a cabo por Rincón (1989).

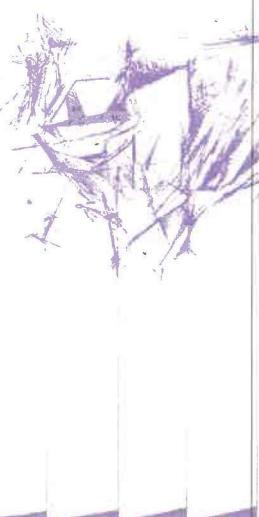
Las teorías textuales y el lector

En la perspectiva que estudia al lector inscrito en el texto se sitúan fundamentalmente las teorías textuales. En el ámbito literario, foco de interés de nuestro trabajo, estos estudios tienen una larga tradición en la hermenéutica y, más

recientemente, en las teorías de la recepción, que confluyen en un momento dado con la semiótica para enriquecer esa insistencia actual "casi obsesiva", según Eco (1987) en "el momento de la lectura, de la colaboración o de la cooperación del receptor".

Desde el punto de vista de la semiótica, y en relación con los textos literarios, el problema se ha tratado en los trabajos de Eco (1981) con el concepto de "lector modelo" y en los de Greimas y algunos de los semióticos de su escuela (Greimas, 1976 y 1983, Bertrand, 1985, Fontanille, 1987). Tanto Eco como Greimas se guían, para establecer esta instancia del lector y definirla semióticamente, por los "huecos", las "ventanas", las "flechas", las focalizaciones que el texto dispone para que un enunciatario las siga como si de un recorrido se tratara. La diferencia entre los dos estaría en el punto de partida y en los presupuestos teóricos. Mientras que Eco, desde una perspectiva en última instancia más pragmática, se preocupa más por cómo el sujeto debe llenar esos huecos del texto (qué debe saber, qué debe tener en su enciclopedia, qué códigos debe manejar y qué mundos de referencia debe confrontar con el mundo narrativo del texto), Greimas y los greimasianos, desde una perspectiva semiótica que respeta el principio de inmanencia del texto, se preocupan más por cómo los huecos y las marcas del texto construyen y dibujan al sujeto apto para su recepción, cómo la lógica narrativa y los juegos discursivos, detectables por unas marcas formales, construyen el saber del sujeto de la enunciación. Sin embargo, no se trata tampoco, en este último caso, de aislar el texto de los sistemas de significación culturales y estéticos: los textos, según A. J. Greimas (1983 b), contienen sus propias marcas de isotopías de lectura, que señalan los universos en que puede leerse cada uno de ellos: eso nos permite estudiarlos en relación con los valores de un universo sociocultural determinado. Este estudio de las estructuras cognitivas y pasionales que el texto propone al enunciatario-lector implícito, y que están basadas en un contrato de lectura, estaría ligado al estudio de las formas (géneros, por ejemplo)

"Un texto cualquiera requiere, para poder ser explicado, el análisis del papel que juega un hipotético destinatario que comprende, actualiza e interpreta, y el análisis de la manera en que el texto prevé su participación"



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

en cuanto vehiculadoras de contenidos y valores y creadoras de determinadas focalizaciones y propuestas de distancia estética sobre los mismos, y formaría parte de la historia de las formas.

Para A. J. Greimas, la significación se explica a partir del concepto de *recorrido generativo*, una construcción ideal independiente de los lenguajes que pueden manifestarla, y que los precede; sus estructuras se consideran en este sentido como una articulación del imaginario humano.

Este "artefacto" nos permite dar cuenta de la significación, o, en primer lugar, de las "condiciones de la captación y de la producción del sentido" (Greimas y Courtés, 1979: 345), lo cual evita la perspectiva ontológica que tomaría al signo como protagonista. A lo largo del recorrido generativo, se viaja de lo más simple a lo más complejo, de lo más abstracto a lo más concreto (ibidem: 158). El último estrato de este recorrido, el nivel discursivo, constituye la explotación de las formas sintácticas y semánticas situadas en el nivel inferior, semio-narrativo, que las formas discursivas toman a su cargo y es, al mismo tiempo, el punto donde se instala la instancia de la enunciación (Greimas, 1983 a: 48).

Muy relacionado con el problema que nos interesa, uno de los conceptos que determinan el nivel discursivo, el componente figurativo, ha mostrado en diferentes análisis sus virtualidades explicativas y heurísticas. Lo figurativo pretende dar cuenta de la manera como el universo se presenta al hombre, en tanto que conjunto de cualidades sensibles pero como algo que ya está informado de significación, es decir, culturalizado. El componente figurativo, que dota al texto del "efecto de realidad", se relaciona además con el otro componente semántico discursivo, el temático. Lo figurativo, lo concreto, nos envía al nivel temático y en general a lo abstracto. Esta vía que va de lo figurativo a lo temático es la que se convierte en el lugar de ejercicio de la competencia del enunciatario de un texto y, por lo mismo, es a la vez resumen de la competencia cultural del lector (fundada, en buena parte, en el conocimiento

de las configuraciones discursivas y sus correspondencias temáticas posibles, como una especie de “código” perceptivo) y también campo de batalla intersubjetivo donde, a partir de un contrato de lectura, se podrá describir una interacción, a veces polémica o adversativa, consistente en un hacer persuasivo del enunciador, al cual corresponderá un hacer interpretativo del enunciario. Para este último, se trata de armonizar la competencia y el saber del cual el texto (o su enunciador) le dota con su propia competencia cognitiva, o más exactamente, con lo que Greimas llama el “universo cognitivo de referencia” (Greimas, 1983 b: 133). El hacer persuasivo del enunciador, en relación con este universo de referencia, da lugar en el texto literario a juegos complejos que marcan recorridos de lo figurativo a lo temático, el más simple de los cuales es quizás la alegoría, en la que hay una correspondencia término a término entre el significado figurativo y el significado temático, entre lo perceptivo y un “valor” adjudicado.

En relación precisamente con los estudios literarios, habría que subrayar el interés de estos trabajos que abren vías para la descripción de discursos con componente mítico, simbólico, metafórico y parabólico (un interés que, por otro lado, no es solamente literario) a la luz de esta relación entre lo figurativo y lo temático y de las indicaciones o “claves” que el texto da para la conexión de isotopías (o globalidades homogéneas, figurativas o temáticas). Estas indicaciones presuponen el contrato de lectura del que hemos hablado, y también esa manipulación-persuasión del enunciador que dota al enunciario de ciertas competencias, proponiéndole así un recorrido interpretativo. Ciento es que ese recorrido puede variar en función de los diferentes universos cognitivos de referencia, pero hay que señalar que las “aperturas” del texto —contrariamente a lo que afirma la tesis de la “infinidad de lecturas posibles”— señalan ciertos universos, ciertas competencias culturales y rechazan otras: el texto propone en cada caso unos recorridos que el lector debe saber seguir a partir de sus competencias.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

"Se trata de tener en cuenta al sujeto de una interacción a través de la cual se construye el sentido de los discursos y de las actividades humanas. Lejos queda la limitación del estructuralismo, según la cual el texto era un objeto aislado de las condiciones en que se produce y de los sujetos que lo actualizan"

La epistemología interna del texto

En este mismo sentido de considerar la interpretación como una propuesta epistemológica que el texto dibuja, el estudio de los mecanismos textuales que marcan los trayectos de lectura ha sido emprendido por J. Fontanille (1987), que lo ha tratado en términos de “reparto del saber” en el texto. Respectando el principio de inmanencia, Fontanille se centra en el texto mismo y estudia la manera en que éste prevé la participación del enunciario: se trata de describir su *referente interno* en el marco de una *epistemología interna*. Los trayectos epistemológicos pueden a menudo describirse a partir de mecanismos discursivos que organizan el saber en el texto. En otras palabras, los juegos discursivos, que podrían ser interpretados como adornos retóricos en un sentido estrecho, se revelan como constitutivos de la epistemología interna del texto y pueden llegar a hablarnos, por lo menos en la obra literaria, de la ética y la estética que le subyacen.

Los últimos estudios semióticos sitúan la problemática del saber en la dimensión cognitiva, que maneja valores “cognoscibles” o cognitivos. En esta dimensión se sitúa el concepto clave de “*hiper-saber*”, un operador modal o saber meta-semiótico que se distingue del saber semiótico, considerado como simple continente de saber (Fontanille, 1987: 49-54). Se presta una especial atención al hiper-saber del enunciador, que se considera como el saber-hacer del enunciador en cuanto a la manera como regula el intercambio de saber (ibidem: 65-75), y que requiere un enunciario capaz de seguir esas operaciones preparadas por el texto.

De acuerdo con la organización que la semiótica greimasiiana postula para la significación, Fontanille (ibidem: 53) señala dos tipos de hiper-saber que corresponden a otros tantos tipos de relaciones cognitivas en el texto, la primera de orden vertical (entre los diferentes niveles del recorrido generativo) y la segunda de orden horizontal (entre las diferentes proyecciones cognitivas de un delegado del enunciador en el texto). Se trata del *hiper-saber inferencial*, que permite tratar

"A partir de un contrato de lectura, se podrá describir una interacción, a veces polémica o adversativa, consistente en un hacer persuasivo del enunciador, al cual corresponderá un hacer interpretativo del enunciatario"

el problema ya citado de la competencia simbólica y metafórica, y del *hiper-saber transverso*, que da cuenta de las operaciones de embrague y desembrague (ibidem, 1987: 68), y que permite acceder a la problemática de los puntos de vista y de los juegos discursivos que producen. Ambos hiper-saberes pueden detectarse en el texto a partir del recorrido marcado por el enunciador para ser seguido por un enunciatario, que debe ser así capaz de seleccionar las unidades pertinentes y de relacionarlas a partir del hiper-saber inferencial y del hiper-saber transverso. El concepto de punto de vista, tal como lo reformula Fontanille, apela a ambos hiper-saberes y tiene una importancia capital en la consideración del lector; en la definición que da del mismo en el volumen II del Diccionario de semiótica (Greimas y otros, 1986: 171), Fontanille señala que: "todo punto de vista impone al enunciatario, instancia de recepción, una interpretación del enunciado (...). Dicho de otro modo, construir un punto de vista es también construir un enunciatario enunciado. Los "poder saber", "querer saber", etc., que modalizan al observador se convierten en este sentido en coerciones y límites impuestos a la construcción de la significación por el enunciatario".

Problemas de lectura y manejo del hiper-saber

Estos conceptos se han manejado en el análisis de una serie de problemas de lectura manifestados por un conjunto de resúmenes de un relato (Usandizaga, 1988). Los resúmenes, hechos por estudiantes de primer curso de Formación del Profesorado de EGB sobre el cuento "El ahogado más hermoso del mundo" (García Márquez, 1972), manifiestan en efecto problemas relativos a la naturaleza de las operaciones discursivas que intervienen en los procesos de comprensión y producción de lo escrito, y concretamente de lo literario. Aunque todo

parece indicar que la percepción del sentido de un texto literario tiene en buena medida que ver con la capacidad de situarse en determinada actitud estética que le subyace y que a menudo puede definirse, en parte, por el uso de los puntos de vista, parece que esa capacidad responde no tanto a una sensibilidad privilegiada como a una educación epistemológica adecuada.

Para confirmar la impresión según la cual los resúmenes se presentan a menudo como una sucesión de hechos desligados y carentes de sentido a causa de una incorrecta percepción de los puntos de vista, se ha comparado el análisis semiótico del relato con el de los resúmenes para observar de este modo cuáles son los trayectos que no se han seguido y concluir si existe un problema en cuanto a la competencia comprensiva y/o productiva.

Para analizar el relato hemos tenido en cuenta como un recurso estructural el ya mencionado efecto de "punto de vista" al cual se accede, según Fontanille, (1987:54), mediante una descripción en términos de desembrague (proyección, fuera de la instancia de la enunciación, de las categorías que simulan tiempos, espacios y actores del enunciado o de la enunciación) y de embrague (vuelta ilusoria a la instancia de la enunciación) y un análisis de la interacción entre el *observador* y el *informador*, conceptos que enriquecen el del punto de vista clásico, porque se basan en la interacción informativa. Fontanille (Greimas y otros, 1986: 112-113 y 155-156) define al informador como el actante que "organiza, a partir de los actantes y actores del enunciado, una información que se supone debe aprehender un observador" y al observador como "el sujeto hiper-cognitivo delegado por el enunciador e instalado por él, gracias a los procedimientos de desembrague, en el discurso enunciado". Lejos de "ontologizar" estas dos instancias, lo que importa es tomarlas como puntos de referencia: según el ejemplo de Fontanille (ibidem: 113), el visitante proustiano (observador) se mueve en relación con la ciudad (informador).

El análisis pormenorizado del relato de García Márquez muestra dos tipos de recorridos: los *verticales* (tematización de las figuras), que nos permiten hallar los valores del texto y comprender el valor de los actantes y de las estructuras narrativas, sobre todo el del destinador, un hermoso ahogado que aparece en la playa de un desolado pueblo del Caribe, (y que será el detentor del sistema de valores y el encargado



PETE KNAPP

de impulsar los programas destinados a conseguirlos); y los *horizontales*, con la gradación como efecto principal del relato, formulada por una serie de puntos de vista sucesivos, encajados cada uno dentro del siguiente, que cada vez aclaran un aspecto más o dan fe de uno anterior, pero que no son contradictorios entre sí, sino que producen una serie de juegos intersubjetivos, cada vez más ricos en saber, entre un informador (el ahogado) y un observador (diferentes grupos del pueblo, el pueblo, el narrador) en relación de gradación y que dan lugar por tanto a una presentación “ascendente” de la figura del destinador. Las transformaciones figurativas (pragmáticas o cognitivas: la de la figura del ahogado y la de mejora del pueblo que éste impulsa) que se producen en el relato nos ilustran sobre esos valores abstractos y están presentadas en estrecha relación con el juego de puntos de vista. La reproducción incompleta de la historia y la incapacidad para dar cuenta de su sentido parecen estar estrechamente relacionadas con la desatención hacia los programas de tipo cognitivo (sueños, deseos, esperanzas de los personajes), con la incapacidad de responder al hiper-saber transverso que ha programado el juego de puntos de vista, y con la incapacidad de responder al hiper-saber inferencial, a esa habilidad para leer las figuras seleccionando las que son pertinentes para ligarlas con niveles más

profundos del recorrido generativo, es decir, una suerte de competencia simbólica o metafórica que parece que falla demasiado a menudo.

Este estudio de las estrategias textuales que permiten leer y comprender el relato comprueba la hipótesis de que no se trata de apreciar las figuras retóricas, sino de seguir el trayecto epistemológico que éstas proponen. A partir de las dificultades de lectura que revelan los resúmenes, se abre un camino para proponer estrategias encaminadas, no sólo a la adquisición de ciertos conocimientos enciclopédicos necesarios, sino sobre todo a la de estas competencias, que parecen fundamentales para la comprensión de lo literario.

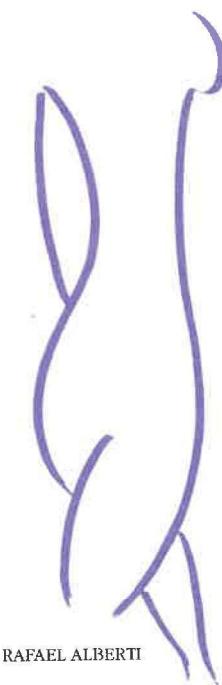
Los caminos abiertos a la investigación

En este sentido, cabría replantearse de modo más concreto la primera pregunta que nos hacíamos: ¿cómo enseñar literatura? Nuestro breve viaje por los senderos teóricos no nos proporciona una respuesta, pero sí la posibilidad de asumir fructíferamente los problemas planteados por la investigación y de trabajar en este sentido. En primer lugar, las aproximaciones semióticas (frente a las que, en este nivel, creemos que se puede ser ecléctico) evidencian, por un lado (Eco), la necesidad de poseer una determinada enciclopedia y de desarrollar una

determinada actividad pragmática para convertir al texto en algo significante; y por otro lado (Greimas), el hecho de que el texto se estructura según unos modos de razonamiento y una epistemología interna que dibujan al sujeto apto para su recepción y que determinan los universos culturales en que puede leerse. Si, en este nivel en que parecen difuminarse las diferencias entre las teorías o en todo caso hacerse complementarias, imaginamos al “lector ideal” que tenemos que formar, podemos reflexionar sobre el tipo de educación cultural que tendería a configurar una enciclopedia adecuada, y sobre el tipo de trabajo capaz de desarrollar las competencias discursivas que hay que poseer para leer bien un texto literario: las que rigen los razonamientos y las actitudes estéticas, y que tienen que ver a menudo con la correcta estructuración de las figuras y con la percepción de su valor, en relación con el juego de los puntos de vista o proyección del saber en el texto.

Sin embargo, no podemos considerar a ese lector ideal como una instancia abstracta, sino como un personaje que debe entrar en interacción con el lector empírico que tenemos en la clase. La confrontación de los lectores empíricos con la diversidad de lectores implícitos que se presentan en los diferentes discursos literarios de las distintas épocas y cuyas competencias no poseen esos lectores empíricos de modo paralelo —en favor, sin duda, de las competencias audiovisuales— nos ayudaría a situar la problemática de la educación literaria en el marco más amplio de la crisis de la cultura humanística y literaria (o, por lo menos, de su rol social), crisis que se manifiesta en el conflicto entre las actitudes hacia la literatura considerada “alta” y hacia la cultura de masas en general, y en la necesidad de revisar el modelo historicista. Los términos maniqueos en que se ha planteado a veces el problema (la vieja pugna entre apocalípticos e integrados) no han colaborado a resolverlo; parece, pues, más adecuado tratar de determinar el problema de la literatura sin obviar otros textos presentes en la cultura de hoy. La mayoría de los profesores de literatura,

“El hacer persuasivo del enunciador, en relación con este universo de referencia, da lugar en el texto literario a juegos complejos que marcan recorridos de lo figurativo a lo temático, el más simple de los cuales es quizás la alegoría, en la que hay una correspondencia término a término entre el significado figurativo y el significado temático, entre lo perceptivo y un “valor” adjudicado”



por otro lado, creemos que los textos literarios, incluso los más antiguos, tienen todavía mucho que decir a los lectores actuales y que responden en cierto modo a las mismas demandas que subyacen a la consumición de los ahora privilegiados productos de la cultura de masas, e incluso que son capaces de satisfacerlas de modo a menudo más rico, complejo y crítico. Sin embargo, tal vez es preciso admitir que ha cambiado el lugar de la literatura —para bien o para mal—, que quizás se consumen los textos literarios de modo diferente, y que a menudo se leen en un diálogo con otros textos hasta hace poco considerados sacrílegos. Lo que Bourdieu (1979: 25, citado por Armellini, 1985: 98) llama la “cultura libre ilegítima” de nuestros alumnos, considerada por otros como algo muy cercano a la barbarie (Armellini, 1985: 99), no puede ignorarse si deseamos plantear el problema honestamente.

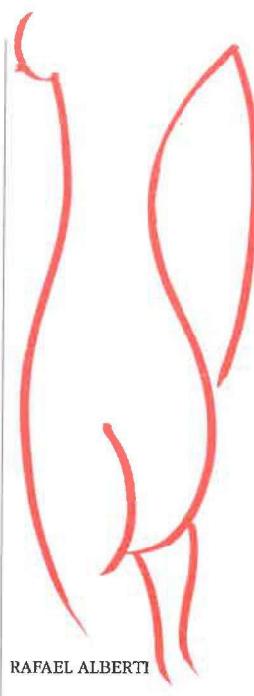
La paradoja de encontrarnos con dos lectores —uno demasiado fantasmal y el otro demasiado real— a los que hay que hacer dialogar sólo puede resolverse tomando a ambos en consideración. Al empezar el trabajo, observábamos también cómo en el planteamiento de la enseñanza de la literatura se está empezando a incorporar la problemática del lector, ya sea desde una perspectiva más sociológica, o desde una que tome en cuenta los mecanismos textuales. En este sentido, las alusiones de Armellini (1985: 111) y de Colombo (1985: 83) a los valores asociados socioculturalmente a los diferentes tipos de discurso y a su consumo (alto/bajo, diversión/obligación), al tiempo simultáneo que propone la enunciación de los textos de los media frente a las diferentes categorías del tiempo histórico, y a las características del tiempo de la enunciación que se podrían relacionar con el ritmo y con marcas específicas como inmediatez, rapidez, etc., podrían ayudar a definir al lector implícito de la nueva cultura, y colaborarían así a nuestra comprensión del lector empírico y del conflicto de valores y prestigios asociados a las diferentes culturas. Del mismo modo, todos los trabajos semióticos que estudian el sujeto de la enunciación presupuestan

por los diferentes discursos (artísticos, científicos, de los mass media...) pueden contribuir a establecer ese diálogo que nos interesa crear en la escuela.

Curiosamente, la consideración teórica del enfrentamiento lector empírico escolar/lector implícito literario nos está llevando a responder a las primeras preguntas, aquellas que obviábamos por demasiado generales o demasiado abstractas, sobre si hay que enseñar literatura y por qué. Pero las respuestas no vendrán de la teoría sola: no solamente existen las aportaciones que la teoría puede hacer a la práctica, sino que también, en sentido contrario, la investigación puede renovarse escuchando a la didáctica, tal como recomienda W. Benjamin (1931: 138-139, citado por Armellini, 1985: 96).

Cabría hablar en este sentido de todas las experiencias escolares en las que la lectura no es algo que se da por sentado, sino que se trabaja en función de sus destinatarios. El mismo Armellini (1987), cuando reflexiona sobre el conjunto de actividades que él mismo programa y sistematiza, parte de la consideración de la cultura de sus alumnos. Nos interesa especialmente una experiencia que tiene lugar en nuestro ámbito escolar, por la amplitud de la práctica y la sistematización a la que ha sido sometida: se trata de la llevada a cabo por Rincón y Sánchez Enciso (1984, 1987). La tesis doctoral de Francisco Rincón (1989) donde se reflexiona sobre la experiencia y se propone formalmente una nueva programación de la literatura para los adolescentes, da pie al estudio del lector implícito en interacción con el más empírico que ésta presenta a través de la práctica didáctica y de la caracterización sociológica.

Pero hay más: uniendo los interrogantes que suscita la teoría con los problemas que plantea la práctica podríamos llegar a reflexionar también sobre qué literatura hay que enseñar: sobre cuál y cuánto *saber* literario hay que transmitir en la escuela, aunque coincidiríamos seguramente en que ese *saber* sobre la literatura y la cultura está estrechamente ligado y hasta supeditado al componente más primordial del *saber-hacer*, o sea, a la lectura y a la escritura, a la compren-



RAFAEL ALBERTI

"En este mismo sentido de considerar la interpretación como una propuesta epistemológica que el texto dibuja, el estudio de los mecanismos textuales que marcan los trayectos de lectura ha sido emprendido por J. Fontanille, que lo ha tratado en términos de "reparto del saber" en el texto"

sión y disfrute de los textos literarios considerados como un lugar de proyección individual y social, donde se puedan encontrar y dialogar los diferentes universos socioculturales; en una palabra, al cultivo de una competencia lectora que permita visitar y habitar esos universos y cooperar con la dinámica interna del texto, para luchar así contra la uniformidad de experiencias que propone el "sentido común" predominante, como señala A. Colombo (1985: 85). En esta problemática es preciso no olvidar el conflicto entre las dos culturas de que hablábamos, para propiciar un diálogo entre ellas incluyéndolo en el ámbito más amplio de un estudio sobre el imaginario humano, y lograr que el lector implícito diga algo a ese sujeto marcado por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías que es el lector empírico de nuestros pecados. Este *saber-hacer* debería tener como complemento una especie de "*saber-cómo-se-hace*", una dimensión analítica que podría ser la culminación del proceso de manipulación y conocimiento del texto, una atención más distanciada y menos instrumental a los recursos del mismo, un saber meta-literario que explique lo que se ha manejado en la práctica lectora y escritora y que lo ligue a su contexto.

En esta sistematización del *saber*, *saber-hacer* y *saber-cómo-hacer* habría que tratar problemas en los que no nos es posible entrar ahora, como el de la crisis del modelo historicista y las posibles alternativas al tratamiento estrictamente histórico (para una amplia consideración del problema, vid. Rincón, 1989, y también Colombo, 1985 y Marchese, 1985). Lo que sí parece evidente es que la reflexión teórica no tiene por qué resolverse en una aplicación mecanicista de conceptos en la clase (pues éstos son más bien instrumentos de investigación), ni la práctica tiene por qué ser una pura acción sin reflexión ni programa que le de coherencia.

En cuanto a la dimensión histórica y diacrónica, la reflexión teórica confirma en cualquier caso que forma parte de los mecanismos lectores: en efecto, los diferentes trabajos que determinan al lector implícito de diferentes épocas y horizon-

"Los juegos discursivos, que podrían ser interpretados como adornos retóricos, pueden llegar a hablarnos, por lo menos en la obra literaria, de la ética y la estética que le subyacen"

tes, lejos de proponer una perspectiva sincrónica, nos ayudarían a poner al lector actual en relación con la estética y los valores de diferentes épocas y a mostrarle que los textos no nacen en el vacío sino que se apoyan unos en otros (y eso incluye a los textos no literarios, e incluso a los no escritos) y que la perspectiva histórica y el saber leer en ellos la actitud que pide su entrelazado histórico y cultural es lo que les da todo su sentido.

Las estrategias que tenemos que buscar pasan por lo tanto por establecer ese diálogo fructífero entre el lector inscrito en textos con valores diferentes, incluidos los clásicos, y ese mismo lector que tenemos delante, y por ampliar la gama de modos de disfrute del texto literario poniéndolos en contacto con otros tipos de discurso y no limitándonos sólo al tipo de lectura tradicional. En cualquier caso, es una empresa importante la que habría que emprender, pues saber historia literaria y conocer las formas literarias no basta para ser un buen lector: es preciso además entender las diferentes maneras en que lo percibido —el mundo— se hace significante. Parece necesario buscar una educación perceptiva e interpretativa, que haga posible comprender cómo la cultura dota al mundo de sentido en los textos literarios.

* Una versión más amplia de este artículo ha aparecido, con el título "El lector desde la perspectiva semiótica", en A. Camps, ed., *Text i ensenyament*, Barcelona, Barcanova, 1990.

** Helena Usandizaga es profesora de Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811134).

Referencias bibliográficas

- ARMELLINI, G. (1985), "Cultura di massa, "cultura giovanile", educazione letteraria", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- (1987), *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli.
- BENJAMIN, W. (1931), "Storia della letteratura e scienza della letteratura", en *Avanguardia e rivoluzione*, Torino, Einaudi, 1973, págs. 134-140.
- BERTRAND, D. (1985), *L'espace et le sens: "Germinal" d'Emile Zola*, París-Amsterdam, Hadès-Benjamins.
- BERTAND, D., PLOQUIN, F. (eds) (1988), *Littérature et enseignement: la perspective du lecteur, Le français dans le monde*, número especial febrero-marzo 1988.
- COLOMBO, A. (1985), "Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- COLOMBO, A., SOMMADOSSI, C., eds. (1985), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- ECO, U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani. (Trad. esp., Barcelona, Lumen, 1981).
- (1987), "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81, págs. 5-27.
- FONTANILLE, J. (1987), *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, París-Amsterdam-Philadelphia, Hadès-Benjamins.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1972), "El ahogado más hermoso del mundo", en *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada (Siete cuentos)*, Barcelona, Barral.
- GREIMAS, A. J. (1976), *Maupassant: la sémiotique du texte: exercices pratiques*, París, Seuil.
- (1983 a), "De la figurativité", *Actes Sémiotiques (Bulletins)*, VI, 26, págs. 48-51.
- (1983 b), "Le savoir et le croire", en *Du sens II*, París, Seuil.
- COURTÉS, J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. I, París, Hachette.
- COURTÉS, J. y otros, (1986), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. II, París, Hachette.
- MARCHESE, A. (1985), "La storicità del letterario in prospettiva semiologica", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- RINCÓN, F. (1989), *Didáctica de la literatura en la Enseñanza Media*, Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1984), *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos.
- (1987), *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia.
- USANDIZAGA, H. (1990), "Juegos discursivos y epistemología interna", en *Investigaciones semióticas III*, Madrid, UNED.