

Lenguaje, literatura, conocimiento

(NOTAS SOBRE PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA LITERARIA)*

Sergio Mansilla Torres
Universidad de Los Lagos

INTRODUCCIÓN

Es claro hoy por hoy en Chile que la literatura no ocupa un lugar central en lo que podríamos llamar, provisionalmente al menos, la conciencia humanística de la sociedad chilena. En la escuela, por ejemplo, no resulta ya siempre obvio que haya que estudiar o leer a los clásicos; tampoco que la literatura sea necesariamente la columna central de la asignatura o subsector de Lengua Castellana y Comunicación en la enseñanza secundaria. Asimismo, en las mallas curriculares de las Pedagogías en Castellano (o equivalente), la literatura es apenas un área más entre otras, área que a menudo debe ceder tiempo a la lingüística, las comunicaciones o a los cursos de educación y pedagogía que suelen, estos últimos, ocupar porcentajes significativos de las mallas curriculares de pedagogías formadoras de maestros para la Enseñanza Media en cualquier especialidad. Si a esto añadimos que en países como Chile, los libros son consumidos apenas por una elite sociocultural (de la que la mayoría de los profesores no forma parte, por limitaciones económicas y a menudo también por deformación cultural y profesional), bien podríamos afirmar que la literatura, en términos estadísticos, tiene un efecto mínimo en la conciencia colectiva, poderosamente modelada, en cambio, por los *mass media*, sobre todo por los medios audiovisuales, particularmente por la televisión.

Pese a lo anterior, salvo quizás en casos excepcionales motivados más por ignorancia que por convicciones informadamente asumidas, nadie está dispuesto a desterrar totalmente la literatura de la república educativa ideal. Lo cierto es que no

resulta nada fácil desterrar a los poetas imitativos, ni siquiera porque lo diga Platón¹. El problema crucial, sin embargo, no radica en el dilema entre expulsar o no expulsar a los poetas de la República, sino en determinar cuál es la República que queremos y el lugar que los poetas, imitativos o no, tendrían en ese orden político de las cosas. Más allá de estas querellas, la literatura, aun a pesar de las mayores adversidades, porfiadamente subsiste y siempre halla lectores, por pocos que éstos sean.

El propósito de este ensayo, tal como lo sugiere su título, es discutir algunos aspectos sobre el sentido de enseñar literatura, considerando que la enseñanza de la literatura –al menos es nuestra convicción– está lejos de reducirse a una mera cuestión de métodos didácticos y/o de una simple técnica de comunicación. Al contrario, la enseñanza de la literatura constituye en sí una práctica de reproducción de la institucionalidad literaria, por un lado, y de significados y convenciones textuales asumidos como constitutivos de lo que nuestra cultura considera que es literatura, por otro. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura pasa por algo que consideramos crucial: la conformación de una cierta conceptualización (de orden epistemológico-ideológico) de lo literario, por parte del maestro, que se vuelve determinante en la forma concreta que asumirá la práctica de la enseñanza, de manera que, más allá de métodos pedagógicos específicos, enseñar literatura equivale a (re)producir literatura para obtener a la vez un cierto conocimiento de los textos y del mundo con el que los textos negocian. Desde este punto de vista, la enseñanza de la literatura es más un problema de teoría y crítica literarias y de los efectos epistemológicos y políticos de la teoría y la crítica y de las obras mismas, por cierto, y menos un problema que tenga que ser resuelto solo a nivel de herramientas pedagógicas eficaces.

Estas notas las he desarrollado a partir de comentarios sobre un libro de texto aprobado, adquirido y distribuido por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) hace ya un par de años y sobre el documento *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media* que, en rigor, constituye el documento maestro con que se rige, en lo que concierne a objetivos y contenidos disciplinarios, todo el proceso de la Reforma Educacional actualmente en marcha impulsado por el gobierno de Chile a través del MINEDUC². Dada la relevancia de este documento a la hora de modelar las conciencias pensantes de profesores y alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje de materias disciplinarias que el gobierno considera mínimas para efectos de la educación formal de las nuevas generaciones, me ha parecido pertinente desarrollar algunas aproximaciones en torno a la conceptualización del hecho literario a partir de ciertos contenidos y objetivos expresados en dicho documento, en el entendido de que en él subyace una determinada teoría que busca condicionar, de una manera bastante determinante, la práctica literaria de leer (y eventualmente escribir) literatura y conocer el mundo a través ella, en ella y en el contexto de la escuela.

INDAGANDO SOBRE EL SENTIDO DE ENSEÑAR LITERATURA

¿Qué significa en realidad ser maestro de lengua castellana y comunicación? ¿Qué quiere decir exactamente enseñar lenguaje cuando se trata del castellano como idioma nativo? ¿La enseñanza de la lengua castellana debiera concebirse siempre separada de la enseñanza de la literatura o, por el contrario, concebirse como un todo? Pero si se concibe como un todo, ¿cómo habría que proceder para efectos prácticos: estableciendo una progresión ordenada desde la palabra al texto o, simplemente, no cabría hablar de progresión y habría que optar por una especie de movimiento azaroso en el campo del lenguaje de manera que el foco de atención analítico estuviera centrado ora en la palabra, ora en la frase u oración, ora en el texto (y tipos de textos), ora en el texto de la cultura, de la historia, ora en la palabra aislada otra vez? La ideología del instrumentalismo lingüístico –la misma que reduce el lenguaje a la condición de “medio de comunicación”– enfatiza la tesis de que enseñar lenguaje equivale, en lo esencial, a enseñar a comunicar, con el lenguaje, ideas, conceptos, información diversa, para lo cual el lenguaje tiene que funcionar como un óptimo “instrumento” de comunicación, es decir, como una “herramienta” comunicativa cuyo uso adecuado conduciría necesariamente al logro de determinados fines preestablecidos; por ejemplo, informar, convencer, narrar, describir. Así planteadas las cosas, cabría imaginar que un buen estudiante de materias de lengua castellana y comunicación sería aquel que al cabo de un tiempo “razonable” de estudio y práctica (digamos, al término del ciclo de Enseñanza Media) llega a dominar con virtuosismo un cierto conjunto de técnicas de comprensión de textos, por un lado, y producción de textos (escritos u orales); por otro, técnicas que asegurarían eficiencia y eficacia comunicativa. Cuando hablo de “técnicas” estoy pensando en el conocimiento (instrumental) de la gramática asociada al estilo y la claridad del discurso, en el manejo de estrategias de argumentación, de descripción, de narración, de análisis, de ficcionalización de los referentes considerados no ficticios, entre otras, y en poner en práctica ciertos códigos retóricos que asegurarían la producción de determinados efectos comunicativos y/o expresivos considerados óptimos o necesarios en función de cualesquiera sean los fines que se persigan con el mensaje concreto.

¿Queremos formar solo eficientes comunicadores, bien entrenados para un uso puramente pragmático del idioma, incluso cuando se busca producir textos de ficción con valor estético? A mi entender, en materia de enseñanza del lenguaje, la reforma educacional chilena, por un lado –y, sobre todo, la ideología pedagógica que prevalece en la práctica educativa en aula, por otro– favorecen el propósito de formar hablantes del español en tanto usuario competente del idioma en términos de que sean capaces de producir textos bien estructurados, bien escritos desde el punto de vista de la lógica y de las convenciones textuales vigentes. No cuestionamos en absoluto la legitimidad y necesidad de alcanzar este objetivo; pero, ¿será esto suficiente?

Si estamos hablando del castellano como el idioma primero, lo cierto es que sería muy problemático reducir su enseñanza a la práctica de instruir a los alumnos en determinadas técnicas de productividad lingüística meramente comunicativa, por más complejas y ajustadas que sean éstas, a las exigencias de la racionalidad comunicativa moderna, en el sentido de querer lograr, a través del lenguaje, efectos comunicacionales planificados que desemboquen finalmente, en la esfera del receptor, en acciones previstas o deseadas por el emisor. Me pregunto si vamos en la dirección correcta cuando, por ejemplo, los maestros de castellano (o de lenguaje y comunicación, como se denomina ahora) —no necesariamente movidos por una mala conciencia premeditada— instruimos (o pensamos que debiéramos instruir) a nuestros estudiantes para que se conviertan en una especie de sofistas modernos del lenguaje, armados de un poderoso arsenal de recursos retóricos y lógicos que los torne capaces de demostrar impecablemente cualquier tesis. Si limitáramos la enseñanza del lenguaje y la comunicación a este objetivo, estaríamos formando “técnicos en textos” y no conciencias que problematicen, con el lenguaje y en el lenguaje, el sentido mismo de lo que se suele llamar realidad.

Es, sin duda, legítimo y necesario que nuestros alumnos aprendan a argumentar, que sepan reconocer estereotipos y contrastarlos con otros, que se familiaricen con los distintos tipos de encuadres de un fotograma de películas o de los cuadros de historietas o que reconozcan las partes de un diario, que conozcan y eventualmente usen los “recursos de persuasión publicitaria”³. ¿Pero basta con conocer y usar? Una vez que el estudiante se haya familiarizado con las técnicas y recursos de persuasión publicitaria, ¿no sería el momento de hacer pensar a los estudiantes sobre el sentido y/o sin sentido de la publicidad en el concierto de la vida cotidiana? ¿Cuánto nos modela la publicidad en nuestra concepción de la temporalidad histórica, en nuestra imagen del pasado, presente y futuro, en nuestras expectativas de vida, en nuestras ansiedades, deseos, satisfacciones y frustraciones? ¿Cómo, en definitiva, podríamos hacer sentido sobre la condición humana en el contexto de nuestra modernidad saturada de mensajes publicitarios? Creemos firmemente que para trabajar a fondo problemáticas como éstas, el rol de la literatura es insustituible.

Permítaseme, en relación con la literatura en tanto materia de enseñanza, detenerme por un momento en el libro de texto *Lengua castellana y comunicación. 3º medio* (mencionado en la nota al pie nº 3)⁴. Lo primero que llama la atención es el fragmentarismo. Se comprende que si el tema de discusión y estudio es una novela, no es posible ni hay necesidad de transcribirla íntegra. Sin embargo, bien se podrían haber privilegiado en la muestra antológica obras literarias breves de modo que puedan incluirse en su versión completa en el libro del estudiante, lo que, creemos, reforzaría la idea de que la polivalencia semántica de la literatura es el resultado de una arquitectura textual cuidadosamente diseñada como totalidad y no como una simple suma —más o menos azarosa— de fragmentos o de partes. En la antología de

textos del bloque I (pp. 76-109), de nueve textos literarios incluidos, cinco son fragmentos. En la antología de textos en el bloque II (pp. 182-219), de siete textos literarios incluidos, tres son fragmentos. En la antología del bloque III (pp. 284-312), de ocho textos literarios incluidos, cinco son fragmentos. La mayoría de los fragmentos corresponden a obras clásicas de la literatura mundial⁵. A esto habría que sumar otros textos literarios incluidos en secciones diferentes a las tres antologías de textos existentes. La inclusión de fragmentos de obras extensas se podría, en principio, interpretar de dos maneras: por un lado, contribuiría a afianzar la idea de que ya no es necesario leer la versión completa de ciertas obras clásicas –bastaría apenas un barniz cultural acerca de las mismas– y, por otro, motivaría al alumno a leer la obra completa a partir de la lectura de algún fragmento representativo o intrigante.

Creemos que la intención de los autores del libro de texto está dirigida hacia la realización de la segunda opción. Sin embargo, no resulta tan claro este mensaje si se observa con atención el modo en que se moviliza la literatura como materia de enseñanza en el libro de texto comentado. Los textos literarios antologados aparecen, en general, como simples ilustraciones, en el terreno de la ficción artística, de los problemas transversales que se han desarrollado en las unidades previas. Es sintomático que en las antologías, que están al final de cada bloque, los textos literarios y los no literarios aparezcan en el mismo nivel en relación con el problema central abordado. Así por ejemplo, en la antología del bloque “Voces de América” se incluyen 15 textos de los cuales siete son literarios. Expresado en número de páginas, de un total de 37 páginas, 13 son de textos literarios. El resto son artículos de prensa aparecidos en revistas o diarios⁶. En cuanto a las preguntas de “comprensión de lectura” que se hacen, en el caso de los textos literarios son básicamente de tres tipos: las que exigen un esfuerzo de retención de información de parte del estudiante, las que buscan que el estudiante se fije en procedimientos de literaridad del texto (recursos de estilo, adscripción a un cierto canon literario, relación entre verdad y verosimilitud, por ejemplo) y las que estimulan la búsqueda de información o el desarrollo de una reflexión al margen del texto literario mismo. Lo curioso es que el tema mismo denominado “Voces de América” no aparece como materia central de discusión a partir de los textos literarios. No se examina, por ejemplo, la representación de América en la literatura y la problematización de la identidad (o identidades), haciendo visibles, a través de un ejercicio hermenéutico, las paradojas y contradicciones que emergen a la hora de construir una “comunidad imaginada” con el lenguaje y la imaginación utópica que comporta la literatura. A mi parecer, se asume de antemano que las voces literarias funcionan más o menos igual que las voces no literarias en lo referente a la relación texto-realidad. Por ejemplo, de las seis preguntas de “comprensión de lectura” sobre el poema de Nicanor Parra “Hay mapuches & mapuches” (p. 184), solo dos preguntas tienen que ver directamente con el poema⁷. Las otras cuatro, son preguntas que se podrían hacer a partir de cualquier texto,

literario o no, que se refiriera al tema mapuche. Estas últimas no son preguntas de comprensión de lectura en realidad. Claramente, organizar los textos literarios y los no literarios como si fuesen simples variaciones discursivas en torno a un mismo tema o problema central es una solución muy discutible desde el punto de vista teórico y pedagógico. Una cosa es incluir artículos de prensa como lecturas apropiadas para discutir sobre ciertos temas o problemas que pueden ser interesantes y/o necesarios en la escuela, y otra diferente es reducir la literatura a una versión ficcionalizada de los contenidos trabajados en artículos de prensa. Soy de la convicción de que el estudiante nunca debe perder de vista que las obras literarias son precisamente arte porque su complejidad de significados simbólicos no es en absoluto comparable con la de los artículos de prensa, por más bien escritos que éstos estén.

Si los textos no literarios son los que mejor se prestan para una aprendizaje del lenguaje y la comunicación en términos de formar usuarios del lenguaje técnicamente eficientes en el contexto de las necesidades comunicativas instrumentales del mundo moderno, la literatura es lo que nos permite balancear la tendencia hacia la mera ingeniería lingüística y comunicativa. El espacio literario (me apropio aquí de la expresión de Maurice Blanchot) es el espacio del extrañamiento, de la duda, de la problematización de lo obvio, de las preguntas y no de las respuestas, de la deconstrucción de los estereotipos fundantes de la identidad y de la praxis textual y comunicativa misma. La literatura moderna es el espacio para la irreverencia, para forzar al lenguaje (y a la lógica, entendida en un sentido restrictivo) a decir lo que el lenguaje se niega a decir o lo que nuestro sistema ideológico se resiste a aceptar.

Al revisar el apartado “Funciones de la literatura” (pp. 250-251, libro del profesor) nos encontramos con lo siguiente: los autores del libro de texto señalan tres funciones que “ha tenido la literatura” a lo largo de la historia: “función lúdico-formalista”, “función pedagógica-moral”, “literatura autónoma”. Dentro de esta última, distinguen “literatura como conocimiento”, “arte por el arte”, “literatura formalista y vanguardista”. Se da a entender que la “literatura autónoma” es propia de los tiempos modernos. En rigor, lo que hacen los autores es una esquematización de los diversos modos en que se ha entendido (o, más exactamente, como nosotros pensamos que se ha entendido) la noción de literatura a lo largo de la historia de Occidente y no de la(s) función(es) de la literatura para un lector actual o escritor en ciernes, como lo serían los estudiantes de enseñanza media, tercer año en este caso. Nótese que esta clasificación se hace con el objetivo de “ampliar [el] contenido de la serie literaria a fin de poder aplicarlo en la creación de textos” (p. 250). Según el libro, ejemplos de la función pedagógica-moral serían Dante, el clasicismo, la fábula de la antigüedad y la del siglo XVIII. La clasificación sobre las diversas “funciones de la literatura” propuesta en el libro tiene, sin duda, un valor descriptivo; es válida desde la posición de una historiografía literaria positivista obsesionada por un afán

clasificadorio fundado más en la descripción de las formalidades textuales que en un verdadero examen de la negociación semiótica entre texto y lector. Lo que quiero decir es que las funciones señaladas, en realidad, están presentes en todos los textos literarios y resulta arbitrario clasificar obras y/o autores como exponentes de una cierta “función” y no de otra. ¿Qué es lo que nos autoriza a sostener que la poesía de Rimbaud es un ejemplo de literatura autónoma que se caracteriza por ser expresión del “arte por el arte”, como se indica en el libro de texto comentado? ¿O que *El retrato de Dorian Gray* o *La balada de la cárcel de Reading* de Oscar Wilde son ejemplos de un “esteticismo radical” y que es una “literatura elitista”? Este tipo de clasificaciones olvida que el texto literario es una constelación de potencialidades de significados que se actualizan siempre parcialmente en la conciencia del lector y que, por consiguiente, la llamada “función de la literatura” es el resultado de la negociación semiótica concreta entre texto y lector. Y, por la misma razón, si lo que nos interesa en determinados momentos del curso de castellano en tercer año medio es que los alumnos escriban textos de “intención literaria”, creo que no iríamos por buen camino si partiéramos con clasificaciones que no responden a la real manera en que funciona la literatura en la vida social e individual.

La pregunta crucial que emerge es: ¿tiene, al fin, sentido enseñar literatura? Digamos que depende de lo que se quiera que los estudiantes aprendan. Por cierto, si mi objetivo como maestro es que los estudiantes se vuelvan expertos en escribir solicitudes, curricula, circulares, reportajes meramente descriptivos, no hay necesidad de leer a Cervantes. La pregunta que habría que hacerse, entonces, es otra: ¿qué objetivos no se podrían lograr si no es con el concurso de la literatura? Esta interrogante nos lleva a otro problema que, probablemente, sea el tema de fondo: ¿tiene sentido fijarse metas cuyo logro pase necesariamente por el estudio de la literatura? Y, por otra parte, ¿qué criterios serían los válidos para elegir obras y autores que, a juicio del educador, son pertinentes para lograr las metas propuestas? ¿Bastará, en lenguaje de Platón, seleccionar solo a los poetas que componen himnos a los dioses y loas a los hombres de bien o deberíamos, asimismo, incluir a los poetas “imitativos”, empezando por Homero y acaso por el propio Platón?

Como la realidad se da mediatizada por el discurso, en el sentido de que no es posible acceder a ella sino a través de una cierta narrativización de la misma, estudiar los discursos, en particular el literario, constituye, de hecho, una cierta manera de estudiar la realidad. Tal narrativización comporta el despliegue de una “relación imaginaria” con las cosas⁸, la puesta en acción de categorías cognitivas que se traduce en una cierta textualización de la realidad que bien puede verse como una versión discursiva de lo real, la que no puede, en rigor, contrastarse con lo real en sí (inaccesible, el *nómeno* kantiano) sino solo con otras versiones de la “realidad” (que sería “impresentable”) en una negociación virtualmente infinita entre textos. Pero las narrativizaciones de lo real no ocurren siempre de la misma manera. Los discursos

resultantes se ajustan a ciertos paradigmas y/o convenciones que los legitiman en un sentido o en otro. En lo fundamental, hay discursos constreñidos por la necesidad de ser y aparecer como verdaderos y otros que no tienen que satisfacer dicha necesidad. Entre estos últimos está el discurso literario, caracterizado –al menos es el caso de la literatura moderna– por ser un espacio textual privilegiado para el ejercicio de la libertad de narrativización (aunque igualmente condicionado, mas no constreñido en un sentido dogmático, por convenciones de género y por los paradigmas estéticos vigentes).

El hecho de que el texto literario no esté obligado a aparecer como “verdadero” no quiere decir que no sea el resultado de una cierta narrativización de lo real, por lo que el texto literario es, en este sentido, un discurso sobre la realidad. Pero, tal como lo hemos ya sugerido, dado que lo real no puede aprehenderse sino como discurso, trabajar con el discurso literario es trabajar con lo real narrativizado de una manera tal que produce a la vez efecto de realidad y de irrealidad. La consecuencia lógica de este planteamiento es que el aumento de la competencia literaria conlleva a un aumento de la competencia para comprender mejor las muchas y posibles maneras de relacionarse “imaginariamente”, a través del lenguaje, con las cosas⁹.

¿Qué objetivos, entonces, tendríamos que lograr en nuestros estudiantes con la literatura? El primero, y talvez el más importante, es que nuestros estudiantes dejen de ser “inocentes” (lectores ingenuos) ante los textos, vale decir, que sean capaces de ver la realidad de la mediación discursiva entre el sujeto y el mundo; en particular, la realidad de la mediación fundada en la ficción artística. Siempre en el entendido de que saber ver la realidad de la mediación discursiva literaria es saber ver la realidad humana profunda de la cual la literatura es una de sus narrativizaciones más complejas. Un segundo objetivo deriva del anterior: que nuestros estudiantes, al dejar de ser lectores ingenuos, sepan ver la realidad de la literatura como una propuesta “utópica” en la que confluyen ideologemas diferentes y aun contradictorios, por lo que la literatura, si es buena literatura, siempre supera a una ideología en particular, aunque una determinada obra privilegie cierta doctrina específica y definida. Perder la “inocencia” ante los textos equivale a ganar conocimiento y habilidad para leer literatura atendiendo a ¿cómo está hecha? y a ¿cómo funciona? Un tercer objetivo consistiría en que los estudiantes adquieran una cierta erudición literaria y cultural para poder establecer las relaciones pertinentes entre las diversas maneras de narrativizar lo real. No es posible mejorar la calidad de la lectura literaria si no podemos ver el texto desde diversas posiciones y atendiendo a puntos de referencia cognitivos diferentes. Estudiar literatura es siempre un ejercicio intelectual que consiste en salir de nosotros mismo, aunque, en rigor, “salir” en este caso quiere decir imaginarnos como siendo otros desde nuestra propia e insoslayable mismidad.

Resumiendo: el principal objetivo al estudiar literatura –cualquiera sea el nivel de complejidad de dicho estudio– es que el estudiante adquiera las herramientas

teóricas y metodológicas que lo capaciten para trabajar con la significación del texto literario, en el sentido de formar lo como lector “interpretante” en condiciones de producir un discurso sobre lo que el texto dice, en un sentido explícito, y lo que no dice explícitamente pero sugiere, en un ejercicio de negociación semiótica a la vez deconstructivo y (re)creativo (esto, en realidad, es válido tanto para textos de ficción como de no ficción; solo que el texto de ficción literaria comporta procesos de mediaciones diferentes a los de un texto expositivo, por ejemplo). No puede agotarse la lectura literaria en constataciones temáticas, ideológicas, ni en la descripción de la forma textual y/o de las marcas de género (en el sentido sexual) ni menos en la simple clasificación historiográfica de la obra. Todas estas prácticas han de ser vistas como componentes del complejo proceso de activar el dispositivo textual literario dado (cuento, poemas, etc.) en tanto significante de significados que el lector tiene que recrear y construir al mismo tiempo, haciendo que el texto de la literatura dialogue y se fusione, en última instancia, como el texto de su vida.

Si antaño los textos de castellano de enseñanza media enfatizaban casi exclusivamente el estudio de la literatura sin un verdadero contrapeso representado por el estudio y práctica de usos no literarios del idioma materno, no podemos ahora pasar al extremo opuesto¹⁰. El libro de texto que he comentado aquí al pasar, intenta equilibrar los extremos; pero, estimo, que este equilibrio se logra solo a medias en la medida en que, a mi juicio, la concepción misma de la literatura que sustentan los autores debe ser reexaminada a la luz de una teoría literaria que privilegie la función de la literatura en la compleja y a menudo contradictoria relación texto-realidad acontecida en y por la operación de leer. Se trata, pues, de reexaminar no solo la naturaleza del texto literario sino también la naturaleza de la lectura literaria, más allá si ésta ocurre con textos ya legitimados por el canon vigente o si, por el contrario, ocurre con textos considerados en principio como no pertenecientes a la literatura. Quiero decir: entendamos la lectura literaria no solo como lectura de textos a priori considerados literarios, sino como una cierta modalidad de lectura aplicable, en rigor, a textos de distinta índole, incluyendo textos que en su origen no fueron escritos como literatura pero que son susceptibles de leerse de una manera que haga visible las opacidades del discurso.

El estudio de la literatura deviene, en efecto, ejercicio de comunicación de la compleja experiencia de realidad (en sus aspectos ideológico, retórico, lingüístico, metalingüístico, epistemológico, político, etc.) provista por la literatura. De lo que se trata es que si el entrenamiento de las capacidades comunicativas las ponemos en el centro de la enseñanza de la Lengua Castellana en la escuela, éstas no pueden reducirse a la capacidad de comunicar contenidos estereotipados a través de formalizaciones textuales igualmente estereotipadas. Al contrario, la tarea es ampliar al máximo el rango de la variedad y complejidad de mensajes (textos) y sus referentes. La literatura, precisamente por el predominio de la función poética que comporta su

lenguaje, es el discurso que mejor se presta para trabajar sobre los mecanismos retóricos que tornan más o menos transparente o más o menos denso el mensaje; pero no es cuestión de describirlos como meros recursos retóricos o de estilo considerados de manera aislada e inorgánica, sino como los medios a través de los cuales se moviliza, en términos textuales, la complejidad de los referentes, los que, en cuanto tales, son al fin causa y a la vez efecto del significado del texto. La literatura es una práctica textual que comporta prácticas específicas de lectura en las que se pone en juego una suma de conocimientos y habilidades: el conocimiento del idioma, la habilidad para imaginar mundos posibles, capacidad para interpretar textos, para razonar, descubrir, formular hipótesis, en fin, capacidad y conocimiento para una serie de operaciones de resignificación del texto –en sí inerte– en las que confluyen la disposición emocional, las capacidades propiamente intelectuales, las formaciones ideológicas que se activan en una dirección u otra, la enciclopedia disponible en la mente del lector, entre otros aspectos.

Se puede argüir, como ya lo he sugerido, que la práctica textual sumariamente descrita más arriba no es privativa de la literatura. En efecto, no lo es. Pero sí es en la literatura donde la complejidad de estas operaciones son (o pueden llegar a ser) llevadas al límite de las posibilidades cognoscitivas de los sujetos, básicamente por el hecho de que el texto literario nos conmina a indagar en la naturaleza de nuestra representación de las cosas del mundo; nos conmina a modificarla constantemente, lo que, a su vez, es conducente a una permanente revisión y/o cuestionamiento de nuestros así llamados discursos de realidad y de ficción. Por cierto, esta manera de leer puede ser trasladada a textos que, en principio, no aparecen como adscritos a la serie de la literatura. Por ejemplo, es posible leer literariamente las noticias publicadas en un periódico, oportunidad en que el foco de atención no será la transparencia del mensaje, sino su opacidad textual en orden a hacer visible sus dobles fondos semánticos por la vía del recorte y la descontextualización¹¹.

Si vamos a usar la literatura para “desarrollar capacidades comunicativas”, como pretende el MINEDUC, me parece que lo primero que hay que hacer es entender que tales “capacidades” emergerán sólo si el estudiante-lector es sometido a desafíos intelectuales que lleven a la necesidad de pensar el mundo a partir de y con la literatura; pero en el entendido de que la naturaleza de ese mundo que se piensa y problematiza emergerá de las estrategias discursivas asumidas tanto por el autor en su obra como por el lector a la hora de leer dicha obra. El “desarrollo de las capacidades comunicativas” se torna, en rigor, un ejercicio conducente a satisfacer necesidades de comprensión de la relación entre las palabras y las cosas, comprensión que se tendrá que manifestar en forma de textos analítico-reflexivos y/o literarios. En otros términos, el desarrollo de las “capacidades comunicativas” con y/o a partir de la literatura solo se logrará si se crea en el lector la necesidad intelectual y emocional de expresar con el lenguaje complejas experiencias textuales y no textuales (de

lectura y de vida) que requieren ser discursificadas para efectos de tornar más compleja la comprensión del funcionamiento y naturaleza de las cosas del mundo y de la relación que el sujeto lector-escritor establece con ellas.

En este punto –siempre en el terreno de la literatura–, comunicar se vuelve acción de componer textos que contengan los resultados de la práctica de leer literatura con el fin de aprender sobre el efecto de realidad de los textos literarios (y las estrategias discursivas que producen tal efecto) en orden a ensanchar el horizonte de significados acerca de las cosas del mundo.

SOBRE LA LECTURA INTERPRETATIVA

Más arriba hemos sugerido la necesidad de que la lectura literaria devenga diálogo entre el texto literario y el “texto de la vida”. Creemos que la propuesta del MINEDUC avanza en la misma dirección al afirmar explícitamente que la práctica de lectura que se espera que ejecuten los alumnos sea una “práctica de lectura interpretativa”, “una lectura enmarcada y orientada por el potencial significativo de las obras y estrechamente relacionada con la situación de recepción en que cada estudiante se encuentra, y que requiere de él una participación activa” (MINEDUC, 39). Como se ve, no estamos, en rigor, ante una definición de “lectura interpretativa”, sino ante una declaración de intenciones y objetivos: que los estudiantes tengan un rol activo en la lectura y recepción de las obras, que las interpretaciones no sean antojadizas sino razonablemente sustentadas en el “potencial significativo” de las obras.

Cabe, al respecto, preguntarse: ¿qué es aquello que se denomina “potencial significativo” de una obra? ¿Cómo entender, en la práctica, la idea de que la lectura ha de estar “estrechamente relacionada con la situación de recepción en que cada estudiante se encuentra”? ¿Hay, en verdad, formas de lectura no relacionadas (o lejanamente relacionadas) con la situación concreta de recepción en la que se halla el lector? ¿Podría el estudiante lector leer desde una situación de recepción en la que no se encuentre? Por otro lado, ¿qué clase de lectura tendría que desarrollar el profesor: interpretativa o de otra índole? ¿Hacemos, en suma, de la lectura un ejercicio hermenéutico conducente a la producción de un segundo texto –lo que se escribe sobre la obra– que sería explicación/interpretación de un texto primero –lo escrito en la obra?

“Todo discurso se concretiza como acontecimiento de alguien, en algún lugar, pero todo discurso se comprende con sentido individual dentro de la colectividad esencial de toda lengua” (Valdés, 396)¹². Si escribir es un acontecimiento efímero en cuanto que se desvanece en el mismo momento en que el texto queda escrito,

leer es el acontecimiento previsible luego de ocurrida la escritura (descontemos el hecho de que al momento de escribir, el escritor va también leyendo su propio escrito). Escribir y leer no son, sin embargo, acontecimientos como podrían ser una tormenta, una explosión accidental o cualquier clase de acontecimiento que ocurriese al margen de la intención de los agentes que viven tales acontecimientos y sufren sus consecuencias. Escribir y leer son acontecimientos intencionales, que ocurren porque alguien los ejecuta de una manera concreta con la explícita finalidad de que el lenguaje devenga discurso constructor de sentido.

El texto en sí es una obra humana, una composición con diseño y propósito. Por consiguiente, hablaremos del texto como una manifestación de intencionalidad. El sentido del escritor al escribir y el sentido del lector al leer lo escrito por el escritor son netamente diferentes, porque cada uno en su acontecimiento depende en gran parte de su propia existencialidad (Valdés, 396).

Por ahora nos abocaremos solo a discutir la relación texto-lector, en el entendido de que “texto” equivale aquí a la obra literaria con la que los estudiantes se encuentran en momento dado, pasando a ser ella objeto de lectura (en acto que puede ser voluntario o forzado). Toda decisión de leer presupone la hipótesis de que el texto nos va a decir algo del mundo y que a través de ese “decir algo” tendremos una cierta experiencia de realidad que podría ser satisfactoria o no. Por cierto, el conocimiento previo acerca del tipo de texto que vamos a leer condicionará nuestra actitud y nuestras expectativas las que, sin embargo, de ningún modo se completan en los “umbrales” del texto. Al revés: la lectura del texto en sí nos proveerá de las indicaciones que permitirán modificar, completar, complejizar nuestra actitud y expectativas primeras ante el texto y, desde luego, nos proveerá de significados que permitirán elaborar un cierto sentido del texto que corresponderá, en todo rigor, al acontecimiento de actualizar –desde y en la mismidad ontológica y existencial del lector– la virtualidad de sentido(s) que está en el texto y que seguirá estando disponible para otros lectores.

Por lo mismo, la literatura no es asimilable a los clásicos esquemas de la comunicación de K. Bühler y de R. Jakobson, en la medida en que el texto literario no es propiamente un mensaje que un cierto emisor (autor) envía a un cierto receptor (lector):

La relación escritor/texto está vinculada a todo proceso creador del trabajo humano ya que el trabajo individualiza la obra y, por lo tanto, expresa su faceta única e individual del que la ha producido. Sin embargo, insistimos que en el arte el producto del trabajo artístico es un producto virtual y no actual. La relación escritor/texto termina cuando se completa la obra virtual y se la entrega a los lectores. No insiste ningún control retroactivo porque la obra virtual es otra que la obra actual.

La única conexión que pasa por esta relación a la siguiente es la que señalaré como la intencionalidad del texto. Las intenciones del escritor, implícitas o explícitas, no tienen relevancia para el texto actual (Valdés, 401).

Si bien el diferimiento entre “texto virtual” y “texto actual” ocurre con cualquier clase de texto escrito en tanto la escritura de un texto concreto es anterior a su lectura (no consideremos, reitero, el hecho de que quien escribe lee al mismo tiempo lo que escribe), creemos que la naturaleza y alcance de dicho diferimiento adquiere matices radicalmente distintos dependiendo de si estamos ante textos no literarios o ante textos literarios. En estos últimos ocurre un diferimiento en el tiempo que es, también, un diferir en el significado: el significado que en su momento le atribuyó al texto quien lo produjo difiere del significado que le atribuye a ese mismo texto quien lo lee. La diferencia/diferimiento se sustenta en el principio de pluralidad de sentidos del texto literario, pluralidad que no es sino el efecto concreto de que el texto literario, en cuanto virtualidad disponible para ser actualizada en la lectura, no admite una lectura única en la medida en que, por definición, la literatura trabaja para crear una espesor semántico en su decir que busca acercarse lo más posible a la infinita complejidad simultánea de las cosas del mundo. Leer literatura es como leer el libro abierto del mundo: leer es recortar, decidir que algún sector del decir/ser se vuelve la viga maestra del proceso hermenéutico en desmedro de otros que quedarán en las sombras o en el olvido. En los textos no literarios en cambio –entendámoslos, en rigor, como textos en los que la función comunicativa es absolutamente dominante por sobre otras–, este diferimiento se reduce al mínimo (aunque pudiera haber un largo diferimiento en el tiempo), tanto que en verdad se vuelve irrelevante para fines prácticos. Por ejemplo, si una solicitud está bien redactada y el lector conoce bien el idioma en que está escrita y está familiarizado con el contexto en que circula dicha solicitud, no hay motivo para suponer que no vaya a entender lo que se le solicita y emprender acciones específicas en relación con lo solicitado.

Como ya se ha sugerido, la situación es muy distinta cuando se trata de textos literarios. En ellos, el significado que el autor evoca/construye en el texto no es ni tiene que ser igual al significado que el lector evoca/construye al leer ese mismo texto. Si el lector de una solicitud entiende algo distinto de lo que dice o quiso decir el redactor de dicha solicitud, evidentemente se ha producido una incomunicación que tiene que corregirse si se quiere que efectivamente la solicitud dé paso a las acciones esperadas. Sin embargo, si la interpretación que un lector hace de un poema difiere de la interpretación que el propio autor hace de su poema, no estamos ante una situación de incomunicación, sino ante una negociación semiótica compleja que se podría traducir en contrastar interpretaciones diversas y/o hacerlas dialogar en el entendido de que si un poema suscita divergencias habla bien del poema (probablemente sea un poema notable), a diferencia de lo que ocurriría si el texto de una

solicitud suscitara lecturas divergentes. El texto literario opera, pues, no como signo, sino significativo que el lector conecta con un significado resultante de la negociación semiótica que ocurre entre el lector, en tanto conciencia pensante y sintiente en una realidad concreta de vida, y la materialidad lingüística del texto, en tanto artefacto manufacturado de cultura.

Como ya lo hemos indicado antes, el MINEDUC propone a los estudiantes la tarea de realizar una lectura interpretativa de la literatura que, por un lado, esté “enmarcada y orientada por el potencial significativo de las obras”, lo que supone, desde luego, que se está conceptualizando la obra como un dispositivo que posee “potencial de significados” y no como un texto-artefacto con significados ya en acto. Por otro lado, la exigencia de que la lectura tenga que estar “estrechamente relacionada con la situación de recepción en la que cada estudiante se encuentra” implica declarar que el “potencial significativo” no puede actualizarse de cualquier manera: se exige (o se espera) una actualización en que se vea funcionando la situación concreta de recepción. Así planteado, parece claro y sencillo; pero lo cierto es que de sencillo tiene muy poco. En primer lugar, si aceptamos la hipótesis de que el texto literario (en su especificidad lingüística) es una pura virtualidad, la(s) actualización(es) de esa virtualidad ocurre por la confluencia de la existencia de un lector, su situación histórico-biográfica en cuanto tal y las indicaciones, las huellas, que el propio texto “virtual” contiene y que son señales para proceder a su actualización. Es decir, no es una virtualidad “abierta” a cualquier interpretación. Es sí abierta, pero dentro de cierto rango imposible de determinar *a priori*, aunque sus límites yacen en última instancia, en la materialidad lingüística misma. El uso de ciertas expresiones y no de otras, las redundancias, las referencias a ciertas realidades y la exclusión de otras, etc., constituyen condiciones de la materialidad de la obra que no pueden simplemente pasarse por alto dando paso a la arbitrariedad interpretativa fundada exclusivamente en pulsiones personales.

En segundo lugar, ninguna interpretación agota una genuina obra literaria, lo que implica que el “potencial significativo” siempre es un más en relación con un cierto significado concreto, actualizado en el proceso de leer. Por cierto, esto contiene implicaciones prácticas que un maestro de lengua y literatura no puede perder de vista: ninguna interpretación es tan “correcta” que pueda erigirse como la única interpretación aceptada o aceptable; asimismo, ninguna interpretación es tan “incorrecta” que no contenga algo de verdad en relación con las potencialidades semánticas del texto, aunque tal verdad no devenga sino la conciencia de un error de lectura que requiere ser enmendado. Esto en el entendido de que efectivamente se elabore un ejercicio de interpretación de un texto literario y no se componga un texto que use a la obra literaria apenas como pretexto para hablar de algún tema cuyo despliegue discursivo podría acontecer sin tener que leer la obra en absoluto.

Ahora bien, si no hay interpretaciones absolutamente correctas ni absolutamente incorrectas, ¿cómo discriminar entre interpretaciones mejores o peores? Este es un asunto en extremo complejo, y lo cierto es que, desde un punto de vista general como el que aquí asumimos, no se podrían sino dar solo algunas indicaciones básicas de procedimientos discriminatorios. Como, además, este artículo tampoco pretende ser una “teoría de la interpretación”, me limitaré apenas a sugerir la retención de algunas sugerencias que podrían ayudar a la praxis docente¹³.

Toda interpretación tiene que ofrecer algún grado de consistencia con el texto interpretado, lo que, expresado en otros términos, equivale a decir que la interpretación, por lo menos desde el punto de vista que en ella misma se despliega, resulte lógicamente plausible e iluminadora de la semántica del texto más allá de lo que una lectura común, sin afanes analíticos, pueda mostrar de buenas a primeras. No obstante, sí es factible (y necesario) discutir acerca del punto de vista asumido, en el sentido de que determinados puntos de vista son más o menos productivos en relación con determinados requerimientos exigidos por el maestro o en relación con propósitos de inteligibilización textual establecidos por el propio lector. Así, si el maestro está exigiendo una mirada desusada, original, novedosa sobre el *Quijote*, probablemente no sería muy productivo repetir lugares comunes acerca del idealismo de don Quijote v/s el realismo de Sancho –tema, por cierto, tratado hasta la saciedad por la crítica cervantina más tradicional–, aunque tales observaciones sean lógicamente consistentes con el texto cervantino. Habrá que hacer un esfuerzo de descentramiento de la novela y desde la “descentralidad” (por ejemplo, analizando un episodio aparentemente inocuo) procurar una mirada nueva o novedosa sobre el mundo novelesco del *Quijote*.

Desde luego, interpretar no es lo mismo que describir o constatar lo que ocurre en un drama, por ejemplo, sea en su argumento y/o en sus procedimientos discursivos. Decir que un cuento está narrado en primera persona, que tal o cual pasaje está narrado con estilo indirecto libre, que los personajes son así o asá, etc., no constituye en absoluto una lectura literaria en sentido estricto. Es apenas la formalización de la primera percepción acerca de cómo es una obra concreta y, por lo mismo, un insumo básico para elaborar una reflexión en la que se actualice alguna(s) de las potencialidades significativas del texto literario.

Interpretar tampoco puede confundirse con explicar. En lo esencial, explicar un texto consiste en traducir un texto “difícil” a términos más “fáciles” para que el lector (u oyente) entienda *todo* lo que se está diciendo. Pero, precisamente, cuando se trata de un texto literario no es posible entender *todo* lo que se dice en dicho texto, pues, en rigor, en un texto literario no se dice sino una virtualidad que requiere ser actualizada por el lector con arreglo a ciertos fines que pueden ir desde satisfacción de necesidades expresivas de orden afectivo, de aprendizajes relativos a estilos y técnicas literarias (e. g., lectura en el taller literario), hasta la simple necesidad de

tener que responder a exigencias académicas impuestas por el maestro de literatura para efectos de cumplir con un cierto programa de materias curriculares. Un poema no puede ser explicado, es decir, no puede ser “traducido” a un lenguaje “fácil” que lo torne comprensible en un sentido total. Y si se intentara semejante “traducción”, lo que el lector entendería no sería en poema en sí, sino ese segundo texto –el texto resultante– que obviamente ya no es el poema. Debemos, en consecuencia, estar siempre en guardia ante el peligro de que las interpretaciones se vuelvan explicaciones reductoras y empobrecedoras del texto literario, disfrazadas de lecturas totales o totalizantes, anulando así la potencialidad semántica del poema o del cuento y reemplazando, al fin, la literatura por un discurso no estético, parasitario de ésta, con el agravante de que tal discurso “crítico” intenta pasar, además, por discurso literario (de crítica literaria).

De todo lo anterior se desprende que interpretar un texto literario no es equivalente a decir cualquier arbitrariedad sobre dicho texto, refugiándose en el argumento de que el lector es “libre” para pensar y decir lo que se le ocurra de un texto leído. Desde luego, el lector es libre para formular las más descabelladas interpretaciones sobre un poema de Neruda siempre que esto se haga en el marco de una situación en que tal práctica sea en verdad posible de llevar a cabo. Claramente, sin embargo, la práctica de una lectura tipo “asociación libre” es incompatible con los requerimientos propios de la rigurosidad conceptual, discursiva, lógica, estilística, gramatical, que impone (o debiera imponer) la práctica de leer-escribir en la escuela, espacio en que los alumnos, por definición, están sometidos (o deberían estarlo si no lo están) a desafíos intelectuales formales y programados según sea el nivel de cursos o grados en que estén los estudiantes (primero, segundo, educación básica, educación media, etc.). Incompatible, además, con la productividad lingüística que la propia literatura impone en tanto el espesor de significaciones que caracteriza a tales textos reclama un lector a la altura de las circunstancias, vale decir, un lector que asuma el desafío de hacer sentido de la relación texto-realidad desplegada en la obra y no se conforme solamente con una especie de guiño lúdico a la fantasía que los textos literarios habitualmente suelen interpelar.

No todas las interpretaciones son equivalentes. Y no solo por motivos derivados de la aplicación de reglas y requerimientos específicos correspondientes a prácticas académicas concretas llevadas a cabo en la escuela. No son equivalentes porque, objetivamente, hay ciertas lecturas (o relecturas) que complejizan la percepción inicial del texto a tal punto que se vuelven llaves maestras para entender no solo un texto literario en particular sino procesos literarios completos, estableciendo mapas cognitivos de vastas zonas de la cultura y la historia de las que la obra en cuestión deviene documento, síntoma, huella. Otras lecturas, en cambio, no llegan tan lejos. Fredric Jameson, al respecto, es un convencido de que la crítica literaria, lejos de ser una práctica textual relativamente poco importante para comprender las realidades

de la historia (pues se ocuparía de textos de ficción que parecen a menudo con un estatus de realidad menor en comparación con textos no literarios, *e. g.*, literatura frente relato histórico), es la práctica que nos permite descubrir las verdades acerca de la historia, las cuales se hallan ocultas en los textos literarios, textos que, en el fondo, no serían sino dispositivos ideológico-discursivos de una particular manera de realizar la intelegibilización de real.

El tipo de interpretación [literaria] aquí propuesto resulta más satisfactorio si lo formulamos como reescritura del texto literario de manera tal que este último puede ser visto como reescritura o reestructuración de un previo *subtexto* histórico o ideológico, en el entendido de que tal “subtexto” no está inmediatamente presente como tal [...] sino que más bien éste ha de ser (re)construido después de los hechos (Jameson, 81, trad. mía, énfasis del autor)¹⁴.

Interpretar literatura, en este sentido, es significativo pues sería una de las maneras más efectivas de indagar en las matrices narrativas ideológicas e históricas que subyacen en las acciones y discursos de la sociedad de la que una obra literaria es su huella o su síntoma. Desde este punto de vista, la literatura es un significante cuyo significado simbólico-social-ideológico-histórico-cultural emerge a través de la práctica interpretativa que, para que sea eficaz, tiene que ser de naturaleza dialógica y de ninguna manera reducirse a un cerrado gesto de simplificación de la complejidad del texto literario y de su(s) efecto(s) de realidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Contraria a la intolerante (ir)racionalidad de fundamentalismos religiosos o políticos, la mejor tradición humanista liberal de Occidente moderno no promueve el destierro de los poetas. Insiste, en cambio, en el derecho a la diversidad y en la necesidad de ser tolerante con el otro bajo el supuesto de que, en definitiva, la modernidad nos une a todos en nuestras diferencias. No duda, tampoco, de la capacidad de la literatura para exponer al lector a experiencias de belleza estética que contribuirían, por su sola condición de arte, al enriquecimiento del “espíritu”. “El mundo que nosotros deseamos es más real que el mundo que pasivamente aceptamos”, nos dice Northrop Frye (citado por Bodgan, XXXII, trad. mía)¹⁵, dándonos a entender cuán importante y poderosa sería la literatura para superar los límites de la realidad dada. La posición de Frye, que concibe la literatura como sustituto del mito y la religión en la sociedad moderna, ilustra bien la enorme confianza que algunos críticos y escritores a menudo se expresan acerca del (presumible) poder transformador de la conciencia que tendría la literatura (y el arte en general), tanto que se volvería

una invaluable herramienta de sanación del fracturado ser moderno, el que, como lo indicó Nietzsche en su momento, se hallaría huérfano de Dios y huérfano de fundamento.

Aun cuestionando la aparente hipertrofia de concepto de literatura que despliega Frye, es evidente que la literatura no es inocua a la hora de construir y modelar conciencias imaginantes de las cosas. La historia de los tiempos modernos demuestra, por ejemplo, que los regímenes de fuerza no prescinden de la literatura: al contrario, se esfuerzan por crear una institucionalidad literaria que les sea proclive, con autores y obras (o interpretaciones de las obras) que les resulten funcionales a sus respectivos proyectos políticos. En rigor, todos los regímenes políticos –no solo los dictatoriales– crean o implementan aparatos de reproducción ideológica (y la escuela es uno de los más formidables de estos aparatos) en los que la literatura nunca está ausente, aunque el uso de la literatura con fines políticos por parte del poder dominante no llegue a tener en los regímenes democráticos el carácter insoportablemente coercitivo que sí tiene en dictadura.

El realismo socialista, por ejemplo, apostó a la tesis de que la literatura debía ser mimética, pero, a la vez, acomodada a las necesidades del régimen stalinista de la época de contar con individuos que se sintieran profundamente motivados para trabajar por el socialismo. La explicación del fracaso del realismo socialista habría que buscarla menos en sus preceptos estético-doctrinarios y más en una práctica literaria que asumió, equivocadamente a mi entender, la tesis de que el “reflejo” de la realidad proveería, por su sola condición de “reflejo”, una experiencia de realidad gratificante y políticamente viable para el socialismo. Lo que no se vio (o no se quiso ver) es el que el “reflejo” no es reproducción de la “realidad tal como ella es”, sino el efecto mimético producido por una serie de estrategias retóricas informadas por posturas ideológicas determinadas que, entre otras cosas, modelan la realidad que se quiere “reflejar” y que funcionan tanto como condición de posibilidad de la escritura y objetivos de una práctica –textual en este caso– de adoctrinamiento. Si los “reflejos” literarios en la mayoría de los casos devinieron novelones propagandísticos, en lugar de genuinas novelas revolucionarias, es precisamente porque fueron escritos para refrendar apenas una visión de mundo preexistente a la escritura misma, visión reduccionista que buscó acomodar la complejidad del mundo a la simplicidad de una ideología y que, en tanto tal, no necesita en realidad de la literatura para existir.

Un texto literario –una “ficción” en el sentido genérico que confiere Borges a esta palabra– lejos de reflejar lo real de la sociedad y la historia como en la epistemología mimética de Lukács, da más bien una *sensación* (o vivencia) *de lo real*, mediatizada por el deseo. El texto literario en su materialidad articula un espacio social ficticio, imaginario –o, como en el caso más explícito de la utopía literaria,

una sociedad imaginaria—, capaz de producir en el lector sensaciones de nostalgia, bienestar, asco, temor, peligro, odio, amor, etc. (a través de —entre otras muchas formas de significación literaria— la “identificación” del lector con el héroe). La literatura es una forma de experimentar lo real, confirma o problematiza la relación del sujeto con lo real (Beverly 63-64)¹⁶.

He aquí, pues, la clave de nuestro argumento: si la literatura es una forma de experimentar lo real, la literatura no puede ser entendida como ficción en un sentido opuesto a lo real (salvo para fines tácticos; por ejemplo, para diferenciar una fantasía literaria concreta de la realidad de la vida y no caer en la enajenación de don Quijote). La literatura es una de las maneras en que lo real —en sentido genérico— se manifiesta a la conciencia del sujeto, de modo que la lectura y escritura literarias son prácticas de intervención en lo real —entendido lo real como mundo preexistente a la escritura o lectura— y, por lo mismo, prácticas de construcción y/o complejización de realidad en la medida en que a la realidad preexistente a la escritura o lectura se le añade, justamente por la escritura y la lectura, nuevos significados, nuevas visiones que enriquecen los hechos brutos de la vida. No es imprescindible conocer *Hamlet* para llegar a vivir (y pensar) la desgarradora experiencia de la duda existencial; pero es obvio que quien haya leído y estudiado *Hamlet* vivirá y pensará esta misma experiencia de una manera mucho más “literaria” (que no es lo mismo que decir mucho más “irreal”), dado que su experiencia estará entonces informada y mediatizada por la identificación (o no identificación) con los personajes del drama y las diversas peripecias que éstos viven. Quien haya leído *Hamlet* dispondrá, en consecuencia, de un mayor arsenal de significados que quien no lo haya hecho para comprender, administrar y eventualmente resolver los conflictos que emergen en la experiencia de vivir la duda existencial en la realidad no literaria, realidad que podrá ser entonces contrastada, modificada, comprendida, administrada con las herramientas intelectuales de las que nos provee la literatura para hacer sentido de las situaciones humanas.

Esta es, a mi entender, la principal razón por la cual la literatura ha existido, existe y existirá más allá de cuales sean sus soportes físicos concretos, sus géneros, sus estilos, sus formas de institucionalización y las condiciones históricas de su producción. Si las novelas de Dostoievsky, tal como lo sostenía Nietzsche, son las mejores escuelas para aprender psicología humana (y creo que, en algún sentido al menos, lo son), podremos decir con Neruda que “la poesía no habrá cantado en vano” y entenderemos el verso nerudiano no como una metáfora de irrealidad sino como una afirmación que reúne verdad y belleza en un mismo decir, testimonio al fin de la irreductible propensión de los poetas a hablar con la verdad y la belleza del ser que somos y del no ser que también somos.

NOTAS

- * Artículo escrito como parte de la ejecución del proyecto interno de investigación N° 3470 de la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad de Los Lagos: “Laboratorio de ciencias humanas: producción y reproducción del conocimiento (en la literatura, la antropología y la historia)”.
- 1 Recordemos que, en opinión de Platón, expresada en *La república*, Libro VII, la poesía tiene la “capacidad de corromper a los hombres honestos con excepción de unos pocos” (605 VII), pues satisface y deleita aquella parte del alma –las emociones, los sentimientos– que tratamos (y debemos) contener y encauzar por la fuerza de la razón. “Si admites la Musa placentera, ya en cantos, ya en poemas, impondrás en la ciudad el doble reinado del placer y del dolor, en vez del de la ley y la razón, reconocido en toda circunstancia como el más conveniente para el interés público” (607 a). Su ataque, sin embargo, no es contra toda la poesía sino solo contra la poesía imitativa y los poetas que la cultivan (Buenos Aires: EUDEBA, 1963).
 - 2 MINEDUC. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile, 1998. Aludo a la Reforma Educativa chilena en proceso de implementación, inaugurada en 1996. Queda para otra oportunidad un análisis exhaustivo de la “base teórica” que subyace en este documento; por ahora solo me remitiré a algunos aspectos relativos a la lectura interpretativa contenidos en él.
 - 3 Al hacer estas observaciones, tengo en mente el libro de texto *Lengua Castellana y Comunicación. 3° Medio*. Santiago de Chile. Mare Nostrum Ediciones, 1999, de Rubí Carreño, Gloria Páez, Danilo Santos, Guillermo Soto y Claudia Vera. El libro fue aprobado como texto oficial por el Ministerio de Educación de Chile, Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza (MECE) Media. La versión destinada al profesor –que es la que aquí hemos usado– contiene simultáneamente materias y sugerencias destinadas al profesor y materias, lecturas y ejercicios para el alumno.
 - 4 Al momento de redactar estas notas, este libro de texto ya no está en uso. Mi propósito, sin embargo, no es evaluar este u otros libros de texto (hoy vigentes) sino solo evidenciar una determinada manera de abordar la literatura, para efectos de su enseñanza.
 - 5 Hallamos fragmentos de obras clásicas como *Cumbres borrascosas*, de Emily Brönte; *El Quijote*, de Miguel de Cervantes; *El sí de las niñas*, de Leandro Fernández de Moratín; *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Guillermo Tell*, de Friedrich von Schiller; *Frankenstein*, de Mary Shelley.
 - 6 Principalmente del diario *El Mercurio*, lo que, de paso, no ayuda a crear en los estudiantes la imagen de diversidad en materia de medios de comunicación.
 - 7 Se transcribe también el poema (o más bien el antipoema) de Nicanor Parra “A los señores miembros del jurado”, pp. 183-184. Acerca de este texto no hay ninguna pregunta de comprensión de lectura ni se sugiere actividad alguna, salvo leerlo.
 - 8 Tomo el concepto “relación imaginaria” de Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos de estado”, *Escritos*. Barcelona: Lala, 1975, 107-172.
 - 9 Fredric Jameson ha demostrado que lo imaginario, en tanto realización de la relación ideológica que el sujeto establece con las cosas, comporta, en última instancia, una dimensión utópica que este autor asocia con el deseo absoluto lacaniano y con el comunismo en el sentido paradisiaco del concepto, es decir, metáfora de la comunidad total del ser con el mundo. Ver:

The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act. New York: Cornell University Press, 1982.

- ¹⁰ Piénsese, por ejemplo, en los clásicos libros de textos para la asignatura de castellano preparados por Hugo Montes y Julio Orlandi, muy usados en el sistema educacional chileno desde fines de los años sesenta hasta inicios de los años ochenta. El libro de primero medio, por ejemplo, recoge sesenta y tres textos de diversos autores, de los cuales solo dos no son textos literarios pero que sí están referidos a la literatura.
- ¹¹ Un caso concreto de esta práctica de textual en la literatura chilena reciente lo constituye el libro *Poemas encontrados y otros pre-textos*, de Jorge Torres (Valdivia. Paginadura Ediciones, 1991). Se trata de un libro construido a partir de una cuidada selección y recortes de poemas, textos de prensa, informes de autopsia, avisos clasificados, entre otros. Constituye este libro evidencia concreta que la literaridad no es un característica o condición intrínseca de un texto "literario" sino un concepto que en verdad expresa la relación concreta entre textos de modo que, dada esa relación en un espacio textual concreto (un libro, por ejemplo), algunos aparecen como literarios y otros como no literarios. Las noticias de la prensa no son a priori y en sentido restrictivo textos de naturaleza no literaria: no son textos artísticos en la medida en que los leemos como noticias en un diario, pero pueden ser literatura si, como ocurre con el libro de Torres, los leemos como partes constitutivas de un libro de literatura.
- ¹² A. J. Valdés, "Paradigma teórico para comentarios hermenéuticos". *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, vol. XVI, 3 (1992), 395-409. Todas las citas de Valdés corresponden a este artículo.
- ¹³ Sugiero al lector interesado en el tema de la teoría de la interpretación literaria revisar *Interpreting the Text. A Critical Introduction to the Theory and Practice of Literary Interpretation*, de K. M. Newton. New York: St. Martin's Press, 1990. También el libro de A. J. Valdés *Hermeneutics of Poetic Sense. Critical Studies o Literature, Cinema, and Cultural History*. Toronto: University of Toronto Press, 1998. Para un estudio exhaustivo de una teoría general de la hermenéutica, remito al ya clásico *Verdad y método* (2 vols.) de Hans-Georg Gadamer. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999 (1975).
- ¹⁴ Fredric Jameson, *The Political Unconscious.. . Narrative as a Socially Symbolic Act.* New York: Cornell University Press, 1982.
- ¹⁵ Boggan, Deanne, *Re-educating the Imagination. Toward a Poetic, Politics, and Pedagogy of Literary Engagement.* Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1992.
- ¹⁶ Beverley, John, "La economía política del 'locus amoenus' en la poesía del Siglo de Oro". *Texto y sociedad: problemas de historia literaria*, eds. Bridget Aldaraca, Edward Bakey y John Beverley. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1991. En este pasaje, lo que hace Beverley, en realidad, es resumir las tesis de Pierre Macherey y Etienne Balibar.