Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Hacia el horizonte de la acción: una didáctica hermenéutico-constructivista para la lectura de textos narrativos

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:

Jorge Alejandro Bárcenas Gómez

Dirigido por:

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

SINODALES

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez Presidente	Firma
Dr. Gerardo Argüelles Fernández Secretario	Firma
Dr. David Miralles Ovando Vocal	Firma
Dra. Beatriz Garza González Suplente	Firma
Dr. Marco Aurelio Ángel Lara Suplente	Firma

Mtra. Verónica Núñez Perrusquía
Director de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Mayo de 2015
México

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

La presente tesis revisa la concepción hermenéutica de la lectura y las teorías constructivistas del aprendizaje, e identifica sus aspectos comunes para construir una propuesta en la que los sentidos abiertos por los textos se constituyeran como objetivos de aprendizaje. Como la propuesta se pensó desde el principio para textos narrativos, la investigación igualmente se ocupa de la revisión de la teoría hermenéutica de la narración, en un intento de rastrear algunas posibilidades para lograr una mejor comprensión narrativa o una expansión del horizonte de la acción del lector. A la luz de estas las teorías mencionadas, se analizan tres propuestas didácticas para la lectura de textos narrativos, a fin de valorar si las principales implicaciones de la teoría hermenéutica de la lectura y de la narración están siendo recuperadas en el campo de la didáctica. Juzgados sus alcances, se diseña una serie de estrategias didácticas, basadas en el análisis de un cuento de Poe y uno de Chéjov, cuya intención es ampliar el horizonte de la acción del lector.

Palabras claves: Hermenéutica, narración, textos narrativos, expansión, comprensión.

FAC. DE LENGUAS Y LETRAS
U A Q
ENLAZAR CULTURAS POR LA PALABRA
SECRETARÍA ACADÉMICA

SUMMARY

This thesis aims at reviewing the hermeneutic view of reading and the constructivist theories of learning, and identifies the common aspects in order to build a proposal in which senses opened by texts became the learning objectives. As the proposal was conceived from the beginning for narrative texts, the research also focuses on the review of the hermeneutic theory of narrative, in an attempt of tracing some possibilities to reach a better narrative understanding or an expansion of the action horizon in readers. Based on the before mentioned theories, three didactic proposals for the reading of narrative texts are analyzed in order to determine if the main implications of the hermeneutic view of reading and narrative are being recovered in the field of didactics. Once their scopes were determined, a series of didactic strategies is designed, based on the analysis of a fairytale by Poe and another by Chéjov, in which the aim is expanding the action horizon of readers.

Key words: Hermeneutics, narrative, narrative texts, expansion, understanding.

FAC. DE LENGUAS Y LETRAS U A N BUJAZAR PALABRA CULTURAS POR UA
SECRETARÍA ACADÉMICA

DEDICATORIAS

A Luz, por el apoyo y la paciencia en estos dos años de aprendizajes y proyectos que rebasan por mucho lo meramente académico. Te amo.

A Isabel, recién nacida, por iluminar todas las cosas con un sentido nuevo y motivarme a una entrega constante.

A mis papás y hermanos, por la compañía, la confianza y el aliento que han sabido ofrecerme en todas las búsquedas que he emprendido.

A mis suegros, por su generosidad, su cercanía y la nueva familia que me han regalado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Mtra. Rosa María Vázquez Cabrera su apoyo en la gestión de los trámites administrativos que me permitieron dedicarme de tiempo completo a mis estudios de maestría.

También quiero agradecer a la Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez, por su asesoría durante la realización de la investigación, y al Dr. Gerardo Argüelles, por los comentarios meditados, puntuales y alentadores con los que glosó más de un borrador de mi tesis.

Finalmente, quiero hacer llegar mi gratitud al Dr. David Miralles Ovando, por su lectura sincera y atenta, y por el auténtico diálogo que me permitió entablar con él para exponerle mis dudas y dificultades durante la redacción del trabajo.

Diré por anticipado que no hay relato éticamente neutro. La literatura es un amplio laboratorio donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicios de aprobación o de condena, por los que la narrativa sirve de propedéutica a la ética.

Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*.

ÍNDICE

Resumen	ii
Summary	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Índice	vii
Índice de cuadros	viii
Índice de figuras	ix
Introducción	1
Capítulo I: Lectura de textos narrativos con fines de aprendizaje	6
Capítulo II: La comprensión narrativa de la acción	21
Capítulo III: Tres propuestas didácticas para la lectura de textos narrativos	48
Capítulo IV: Estrategias para una lectura sobre la acción en textos narrativos	67
Conclusiones	114
Bibliografía	117

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
4.1	Integración de acciones en "La tristeza"	83
4.2	Isotopías en "El gato negro"	93
4.3	Cuadro comparativo para el análisis de roles	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
4.1	Organización de las acciones de "El Gato negro" en secuencias	91

INTRODUCCIÓN

¿Tiene la lectura una consecuencia práctica en la vida de las personas? La pregunta, por más general que sea, es la que subyace muy en el fondo de esta investigación. Naturalmente, la filiación académica de ésta obligó a que dicha interrogante sumamente general se depurara en cuestionamientos más específicos y puntuales. En ese proceso de especificación, tuve la intuición de entender el aprendizaje como una consecuencia práctica de la lectura y la de ver en la narración un lugar en donde se ponen a prueba diversos cursos de acción. A partir de allí, las preguntas se centraron en dos puntos: 1) saber cuáles serían los elementos de una didáctica de lectura para textos narrativos que recuperara interpretaciones relacionadas con la acción humana, validadas en apego al texto; 2) saber si había propuestas didácticas que ya se plantearan esto, investigar cuáles eran sus supuestos en torno a la narración y el aprendizaje, y evaluar si sus estrategias daban pie a expandir la idea de acción, de *praxis*, en los lectores o si por el contrario la limitaban.

El título de la presente tesis, *Hacia el horizonte de la acción: una didáctica hermenéutico-constructivista para la lectura de textos narrativos*, trata de ser ilustrativo por doble partida de las intenciones y teorías que subyacen a tales preguntas. Las intenciones se sitúan en el ámbito de la didáctica, en tanto que se ha buscado proponer una serie de estrategias para la lectura de textos narrativos, que tiene más ánimo exploratorio que prescriptivo o intervencionista. Si bien la búsqueda que se abrió paso con esta investigación tiene ánimo exploratorio, desde el principio estuvo regida por una

convicción en torno a los textos narrativos: que, como objeto de la *mimesis* de los textos narrativos, la acción es representada —tanto en el acto de la escritura como en el de la lectura— en tres momentos que le aportan, cada uno, caracteres específicos. Fue el estudio de la teoría hermenéutica el que me sugirió, con dos observaciones, tal cauce y el que me puso sobre aviso en torno a las posibilidades de esta convicción: 1) el acto de la lectura trasciende en la vida de los lectores al generar significaciones que abren en su mundo nuevos sentidos[1] que no hubieran sido posibles de no haber existido un encuentro con el texto; 2) cuando se leen textos narrativos, uno de los sentidos que se dirige desde el texto hasta el lector tiene que ver con la acción, al punto de permitir que se dé una expansión del campo práctico[2] que consiste en reconceptualizar ciertos temas de acción. La inteligencia de estas dos observaciones fue plena cuando aprehendí un concepto central de la teoría hermenéutica: el de *horizonte*. Gadamer lo define:

> Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la apertura de nuevos horizontes. La lengua filosófica ha empleado esta palabra, sobre todo desde Nietzsche y Husserl, para caracterizar la vinculación del pensamiento a su determinatividad finita y la ley del progreso de ampliación del ámbito visual. El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca.[3]

---

[1] Estoy considerando *sentido* como la dirección de pensamiento que abre el texto. *Cf.* Ricoeur, Paul, "¿Qué es un texto?", *Del texto a la acción. Ensayos sobre hermenéutica II.* Siglo XXI, México, 2001, p. 144.

[2] Me refiero aquí a la praxis en general, al mundo del obrar aún sin las connotaciones éticas del bien y el mal.

[3] Hans-Georg Gadamer, "Fundamentos para un teoría de la experiencia hermenéutica", en *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, ed. Dietrich Rall, UNAM, México, 2001, p. 21.

Aunque el lector no lo encuentre mayormente descrito en el cuerpo del trabajo, el concepto está presupuesto cuando hablo del mundo del texto, del mundo del lector y de la apropiación.

La profundización en las intenciones y los conceptos antes mencionados me llevó a articular mi investigación alrededor de cuatro ejes. El primero fue el estudio de los argumentos de las teorías literarias y del aprendizaje que defienden el lugar del sujeto en la construcción de la realidad (incluida la textual) y la trascendencia que tiene la lectura en la vida cotidiana de los lectores. Me refiero aquí a la descripción de la teoría hermenéutica de la lectura, que —siguiendo a José María Pozuelo Yvancos— planteo como una teoría de la comunicación literaria, y a la revisión de las teorías constructivistas del aprendizaje. El segundo eje en torno al cual se articuló mi investigación fue el estudio de la fenomenología-hermenéutica de la acción emprendida por Paul Ricoeur bajo el concepto de *triple mímesis*. Constituyó el tercer eje de este estudio el análisis de algunas estrategias de lectura que trabajan con textos literarios narrativos, con el doble propósito de desvelar sus raíces hermenéutico-constructivistas y de señalar sus logros y ausencias en pos del objetivo que me planteé en la investigación: la búsqueda de interpretaciones sobre la acción con base en estrategias didácticas de lectura. Finalmente, el último eje de la investigación fue el diseño de algunas estrategias para dos cuentos que sirven para el objetivo ya mencionado.

En la mayor parte de mi investigación sigo dos estudios de Paul Ricoeur, a los que debo el fortalecer la convicción en torno a la narración de textos literarios que he descrito antes. Los dos textos del filósofo galo a los que me he remitido son *Tiempo y narración* (particularmente la primera parte) y *Sí mismo como otro* (en sus estudios quinto y sexto). Aunque el lector de la presente investigación encuentre el nombre de

Ricoeur citado a lo largo y ancho de todo el discurso investigativo, debe saber que su inclusión fue meditada. Una y otra vez analicé los derroteros que seguían los trabajos del investigador francés. Para empezar, su teoría es ubicada dentro del paradigma de la comunicación literaria descrito por José María Pozuelo Yvancos. Además, como un contrapeso importante al nombre y los argumentos de Paul Ricoeur, vinieron algunas observaciones de Umberto Eco en torno a algunos de los riesgos de cierto tipo de hermenéutica (la que fácilmente opta por identificar la interpretación con la *intentio auctoris* o con la *intentio lectoris*). Igualmente, pesaron en la balanza —en el momento de ver qué tipo de sentidos estructura el texto narrativo— las descripciones formalistas-estructuralistas sobre la narración, con su consabida dicotomía de la *fabula* y el *sujet*.[4] No bastaron estos asomos a teorías complementarias y aun opuestas para minar la convicción central de la que partió la investigación. Esto no quiere decir que ignore los que para algunos son guiños trascendentalistas de la teoría ricoeuriana. Tampoco significa que desconozca que Ricoeur considera la comprensión de sí como una interpretación para la que se vale, entre otros medios y símbolos, de la narración. Lo que en todo caso indica el apegarme a los postulados hermenéuticos de Ricoeur es mi coincidencia sustancial con ellos.

La parte de didáctica debe su mayor parte a la descripción que Díaz-Barriga y Hernández emprenden en torno al constructivismo. Lo más significativo que estos dos autores aportaron a mi investigación estriba en que estudian los rasgos comunes de las

[4] Un documento clave para decidirme a no ver estas descripciones como las únicas válidas en torno a los sentidos y significaciones de la narración fue la revisión de Claudine Gothot-Mersch. Cf. Claudine Gothot-Mersch, "El análisis estructural de la narración" en *Lingüística y literatura*, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1978, pp. 103-31.

diversas corrientes teóricas que se han identificado con el constructivismo, la teoría del aprendizaje que ha imperado desde por lo menos hace veinticinco años.

Fuera de la parte teórica, encontré algunas propuestas didácticas sumamente interesantes que incorporan al lector (con todas sus experiencias a cuestas) en las estrategias de lectura de textos narrativos, con la finalidad de que incorpore nuevos conocimientos y formas de ser en su vida. No menos desdeñables son todos los aprendizajes sobre la promoción de la lectura que debo a mi trabajo como docente de Lectura y Redacción en preparatoria. Una muestra de esos aprendizajes podrá verse en las páginas de esta investigación, a veces como refuerzo de los presupuestos teóricos, a veces como circunstancia a ser tenida en cuenta en la aplicación de las estrategias didácticas propuestas.

El interesado en la presente tesis juzgará si las bases teóricas y empíricas previamente mencionadas han resultado en una didáctica sugerente y bien fundamentada que promueve, como se quiere, interpretaciones que permitan expandir el horizonte en torno a la acción de los lectores de textos narrativos.

CAPÍTULO I

LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS CON FINES DE APRENDIZAJE

La narración[5] ha ganado terreno en el aprendizaje desde, por lo menos, hace veinticinco años. La publicación en 1998 de *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, en la que Hunter McEwan y Kieran Egan compendiaron varias propuestas sobre el uso de la narrativa en tales actividades humanas, es una prueba de ello.[6] Explícita o implícitamente, muchas de estas propuestas se vuelcan en particular sobre la lectura de textos narrativos.[7] Otro síntoma aún más claro de que la narración ha ganado ese espacio lo constituye la proliferación de múltiples estrategias didácticas que utilizan la lectura de narraciones con fines educativos. Tal parece que toda la atención que puso la teoría literaria en sus investigaciones estructurales y

[5] Como especificaré en el segundo capítulo, considero narración a todo discurso que tenga la *praxis*, el hacer, por objeto de la representación. La razón de que se dé tal extensión al concepto quedará aclarada en el siguiente capítulo. Igualmente se verá con mayor detalle en esa sección los caracteres específicos de la acción, ya considerada dentro del recorrido interpretativo.

[6] Hunter McEwan y Kieran Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

[7] Especifico que se trata de la lectura de textos narrativos, porque los usos de la narración en la educación pueden referirse ya a la narración oral, a la lectura de textos narrativos e incluso a la creación de discursos narrativos ficcionales o no.

fenomenológico-hermenéuticas sobre qué es la narración ha estado rindiendo sus frutos en otras áreas, entre ellas, la educación y la didáctica.

Cada una de las propuestas educativas y estrategias didácticas[8] que recurren a la narración con fines de aprendizaje deja entrever supuestos distintos en cuanto a la lectura y el aprendizaje. Mientras que algunas todavía ven en la lectura una actividad fundamentalmente reproduccionista[9] y decodificadora de la información, otras señalan el papel de la lectura en el desarrollo de estructuras cognitivas, su contribución a la autonomía intelectual y moral, su impacto en la personalidad y la conducta, y su carácter social y situado. Mientras que las primeras se inscriben en los paradigmas conductistas,[10] las segundas muestran afinidad con las perspectivas constructivistas que

[8] Un conjunto de procedimientos que el alumno adquiere y emplea de forma intencional con el objetivo de aprender significativamente a solucionar algún problema. Cf. Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw Hill, México, 2002. A fin de evitar la repetición excesiva del término *estrategias*, alternaré éste con la fórmula *propuesta didáctica* para referirme a lo mismo.

[9] "La que conceptualiza la comprensión de textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que fue puesto en ellos por los autores que 'saben'". Cf. *Ibid*, p. 238.

[10] Para Hernández Rojas, las corrientes conductistas "detentaban una visión empirista y asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. […] [En ellas] la enseñanza y el aprendizaje se consideran procesos que participan de un acto de transmisión-reproducción de los contenidos a enseñar. Dicha tradición se fundamenta en un 'magistrocentrismo' y considera que el profesor es el depositario único del conocimiento, el cual se imparte a los alumnos por medio de un verbalismo exacerbado del que se hace gala. A su vez, y en forma correlativa, los alumnos son considerados como meros recipientes que aprenden en forma pasiva a partir de las largas explicaciones autoritarias y jerarquizadas del profesor. En este sentido, el único modo de saber si los alumnos han aprendido o no se basa en la habilidad que éstos demuestran para reproducir el conocimiento expuesto por el enseñante, mediante distintas situaciones artificiales de evaluación". Cf. Gerardo Hernández Rojas, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Paidós, México, 2006, p. 9.

han dominado el terreno de la enseñanza por lo menos desde los años noventa, lo cual ha permitido que las concepciones, objetivos y expectativas sobre la lectura se hayan renovado en contextos educativos formales y no formales.[11] Estas segundas estrategias, ligadas al constructivismo, llaman profundamente mi atención. Por eso en este capítulo, primero, revisaré *in extenso* las concepciones sobre lectura y aprendizaje con las que podrían estar relacionadas las estrategias de mi interés.

1.1. La hermenéutica: una teoría de la lectura

Comenzaré, según he dicho, describiendo la concepción de lectura que ha venido ganando terreno en contextos educativos. Para ello me serviré de la revisión historiográfica de la teoría literaria en el siglo XX hecha por José María Pozuelo Yvancos. Como se verá, este asomo a la teoría literaria resultará productivo para entender los porqués de su adopción en la educación.

En su artículo "La teoría literaria en el siglo XX", Pozuelo Yvancos da cuenta de cómo las diversas teorías literarias del siglo XX —que indagan por qué llamamos literarios a determinados textos— pueden organizarse en dos grandes paradigmas: el formal-estructuralista y el de la poética de la recepción. El primero de estos paradigmas "gravita sobre la influencia de la lingüística saussureana y se centra en el texto como objeto para la búsqueda en su estructura lingüística y en su especial organización formal de los rasgos que otorgaban especificidad frente a otros tipos de lenguaje".[12] El segundo

[11] Lo que se ha dado por llamar animación lectora, presente dentro y fuera de las aulas, es evidencia de tal renovación de la concepción de la lectura.

[12] José María Pozuelo Yvancos, "La teoría literaria en el siglo XX", en *Curso de teoría de la literatura*, Taurus, Madrid, 1994, p. 73.

paradigma, en cambio, "convierte al lector y su descodificación del texto en el nuevo objeto de la teoría literaria".[13]

El investigador español nos recuerda que la fenomenología de Husserl influyó las teorías literarias de ambos paradigmas porque su explicación de la conciencia como conciencia de algo (de un fenómeno) a la vez que veía en este último una estructura de realidad lo vinculaba, necesariamente, a un sujeto que lo percibía: "Esto fue posible porque la fenomenología, al mismo tiempo que imponía una aproximación al fenómeno como estructura de realidad, revelaba que sin la conciencia del sujeto y la experiencia del receptor, tal fenómeno no se daría".[14] De acuerdo con esto, el paradigma formalista-estructuralista vería en la literatura un fenómeno cuya estructura de realidad debe indagarse en esencia, independientemente de su receptor, y el paradigma de la poética de la recepción vería en la literatura algo cuyo significado sólo es aprehensible para la conciencia de un sujeto, mediante el lenguaje intersubjetivo que le corresponde en una situación histórica. En palabras de Pozuelo Yvancos: "De una teoría de la lengua literaria se pasa a una teoría de la comunicación literaria como práctica social. [En esta teoría de la comunicación literaria,] Lo literario no se entiende, pues, como un modo de *ser* el lenguaje, sino un modo de producirse el lenguaje, de recibirse, de actuar en el seno de una cultura".[15]

Más allá de que tal propuesta de organización se verifique con el estricto apego de las teorías a uno u otro de los polos propuestos, me parece que es vigente porque aún nos auxilia con la descripción de las distintas teorías. Organizadas de ese modo, las teorías dicen rápidamente cuáles son sus alcances. Por un lado, las teorías formalistas-

[13] Idem.

[14] Ibid., p. 72.

[15] Ibid., p. 73.

estructuralistas sostienen que los textos literarios articulan una estructura con los elementos de un sistema lingüístico (rasgos fonológicos y morfosintácticos, unidades semánticas) o cultural (por ejemplo, en los relatos, funciones: alejamiento, fechoría, mediación, partida, combate, victoria). Aproximación valiosa ésta, ofrece a los lectores un acceso inicial a los códigos del lenguaje literario y a sus significados fijados culturalmente. Sin embargo, pierde de vista que la significación de un texto literario no depende exclusivamente del análisis y la descripción de estos elementos. Las poéticas formalistas evidencian sus límites cuando hay que explicar diferentes percepciones, sentidos y respuestas (todos válidos) ante un mismo texto: el texto posee una estructura, marca sus relaciones entre las partes y el todo aparentemente de una forma invariable, estable, pero esto no garantiza que su significación sea unívoca, pues otros factores como el conocimiento de mundo, las experiencias y lecturas previas de los lectores, intervienen en la significación. Ante ello, por otro lado, las teorías hermenéuticas y la poética de la recepción nos dan acceso a la comunicación literaria (y no sólo al texto). Enfocadas en todo el proceso comunicativo, pueden dar cuenta más cabalmente de la diversidad de interpretaciones que un texto alcanza. Según la descripción de Pozuelo Yvancos, dichas teorías han buscado en las obras mismas las razones por las que el texto requiere a su lector. Así Ingarden, ya consideraba la literatura un objeto puramente intencional y heterónomo, que "resulta dependiente de un acto de conciencia",[16] e hizo su piedra de toque sobre esta cuestión el hecho de que la obra literaria representara sus objetos con vacíos de información. Estas teorías son las que me interesan en la presente

[16] Ibid., p. 87. Es preciso mencionar que el acto de conciencia de Ingarden se enfoca en la inteligencia autoral, en el autor como creador de intenciones significativas, las cuales más tarde reposan en el lector, en virtud del influjo de los espacios de indeterminación.

investigación, pues con ellas podrían ser identificadas las concepciones de lectura que se han estado abriendo paso en recientes estrategias didácticas, como veremos después.

La indagación del fenómeno de la comunicación literaria utiliza en gran medida conceptos de largo arraigo dentro de la hermenéutica. Desde sus orígenes, en su tarea de comprender los textos, la hermenéutica ha identificado tres momentos: la comprensión, la explicación y la aplicación. Estos momentos han permitido identificar que la interpretación es un proceso que se da internamente (se comprende) para luego externarse (explicarse) y finalmente, actualizado el sentido a las circunstancias, aplicarse al entorno. Consentiremos con Ricoeur en que el nombre completo del proceso de apropiarse el sentido de los textos es interpretación y que en ella se da esa dialéctica entre la comprensión y la explicación,[17] donde la primera "está más dirigida hacia la unidad intencional del discurso"[18] y la segunda "está más dirigida hacia la estructura analítica del texto".[19] La interpretación, como un todo que incluye comprensión y explicación, abre una dialéctica entre estos dos polos que tiene por objetivo la apropiación del sentido de algo.

Ante el riesgo, advertido por Eco en *Interpretación y sobreinterpretación*, de que bajo los postulados hermenéuticos se asigne al lector la tarea de poner todo el sentido o de que éste identifique el sentido correcto del texto con la intención autoral, "existe una tercera posibilidad. Existe la *intención del texto.*"[20] Una interpretación regida por la *intectio operis* para evaluar el valor económico[21] de toda hipótesis o conjetura sobre el

[17] Cf. Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, Siglo XXI, México, 2011, pp. 85-6.

[18] Ibid., p. 85.

[19] Idem.

[20] Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge University Press, España, 1997, p. 35.

[21] Cf. Ibid., pp. 66–79.

sentido del texto es la que suscribo. Sobre la economía de la interpretación, Eco apunta que se fundamenta en las isotopías semánticas constantes en el texto, en la coherencia textual interna e incluso en las convenciones estilísticas y el contexto. Por lo demás, la hermenéutica de cuño ricoeuriano es consciente de tales riesgos y considera la explicación (basada en los criterios del estructuralismo y la semiótica) inherente al proceso de la interpretación.

> Para facilitar una exposición didáctica de la dialéctica de la explicación y la comprensión, consideradas como fases de un solo proceso, me propongo describir esta dialéctica primero como un paso de la comprensión a la explicación y después como un paso de la explicación a la comprensión. En la primera etapa, la comprensión será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad. En la segunda, la compresión será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos. Al principio, la comprensión es una conjetura. Al final, satisface el concepto de apropiación […]. Entonces la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión. Si se la separa de este proceso concreto, es una mera abstracción, un instrumento de la metodología.[22]

Las coincidencias entre la postura semiótica-interpretativa de Eco y la hermenéutica de Ricoeur llegan a ser explícitas en ocasiones. Dice el semiólogo italiano: "el texto es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma sobre la base de lo que construye como resultado. No me averguenzo de admitir que con esto estoy defendiendo el viejo y aún válido 'círculo hermenéutico'".[23] Mientras Eco defiende la intención del texto, escudriñando su estructura y retórica, Ricoeur enfatiza que todo análisis estructural o retórico, para no ser abstracto o un mero

[22] P. Ricoeur, *Teoría de la interpretación.*, p. 86.

[23] U. Eco, *op. cit.*, p. 77.

instrumento metodológico, debe tener lugar en el contexto más amplio de la dialéctica de la comprensión y la explicación.

Así pues, la de la interpretación es una dialéctica que va de las conjeturas sobre el sentido del texto a la validación (o explicación estructural, semiótica) de aquél, luego de la validación a la comprensión y, finalmente, de ésta a la apropiación y aplicación.[24]

Ahora bien, ¿a qué teoría de la lectura dirigen estos supuestos? En principio habría que responder que a una poética y una retórica de la lectura en la que la obra teoriza su propio lector, un lector implicado.[25] No obstante, en tanto que la obra literaria presenta inconclusión (característica que habría que considerar extensiva a la mayoría de los textos), se requiere de la mediación de la lectura a cargo de un lector empírico, de carne y hueso, que concretice el texto. Así pues habría que pensar más bien en una "fenomenología de la lectura [que], para dar toda su amplitud al tema de la interacción [entre texto y lector], necesita del lector de carne y hueso, que efectuando la función del lector preestructurado en y por el texto lo transforme".[26] Esta fenomenología de la lectura deviene a su vez en una hermenéutica de la lectura, en la medida en que la actividad del lector empírico, la lectura, pasa por los tres momentos de la dialéctica de la comprensión y la explicación, a fin de efectuar la referencia al mundo presentificado

[24] Esta discusión recuerda la reciente propuesta teórica de Vázquez Medel, quien habla de una *semiótica hermenéutica transdisciplinaria*, esto es, una hermenéutica que apela a la semiótica a fin de validar los sentidos que los lectores encuentran en los textos. *Vid*. Manuel Ángel Vázquez Medel, "Nuevos horizontes de los estudios literarios en el siglo XXI", en *Literatura y comunicación*, coord. Miguel Nieto Nuño, Castalia, España, 2010, pp. 35-62.

[25] Entiendo por lector implicado "la función asignada al lector real por las instrucciones del texto." *Vid*. Paul Ricoeur, *Tiempo y narración III*, Siglo XXI, México, 2001, p. 885.

[26] *Ibid*., p. 886.

por el texto[27] y apropiarse del sentido abierto por él. En dicha dialéctica, que va de las conjeturas a la apropiación pasando por la validación, Ricoeur identifica cuatro momentos: una lectura ingenua,[28] una lectura distanciada, una lectura histórica y una lectura catártica o de apropiación. Mientras que la lectura ingenua ocurre en un primer contacto con el texto, las otras tienen lugar en la relectura. A continuación describo esos cuatro momentos.

Ricoeur le llama lectura ingenua a la que asegura la percepción estética reconociendo las desviaciones y negaciones que la obra establece respecto del horizonte de espera de la vida cotidiana (lo que el formalismo llamaba desautomatización) a fin de abrir un espacio de sentido en el que se desplegará después una lógica de la pregunta y la respuesta. Cuando se da la lógica de la pregunta y la respuesta se entra de lleno en la lectura distanciada, aquella que ya no está tan jaloneada por las expectativas fruto de las tendencias dominantes del gusto propias de la época de la lectura y de la familiaridad del lector con obras anteriores. Esta lectura distanciada considera las expectativas de sentido no satisfechas, sobre las que se pregunta. Asimismo, en tanto se pregunta por el horizonte histórico que ha condicionado la génesis y el efecto de la obra, pasa a ser una lectura histórica. Con ello "la hermenéutica literaria delimita así el espacio legítimo de los métodos histórico-filológicos",[29] abandonados con el estructuralismo. Esta lectura "histórica sigue siendo guiada por las expectativas de la primera lectura y las preguntas de la segunda. La pregunta simplemente gestadora de historia —¿qué decía el texto?—

[27] Efectuar la referencia al mundo presentificado por el texto tiene que ver con reconstruir su horizonte de espera. Para ello se despliega "la lógica de la pregunta y la respuesta; lógica según la cual no se puede comprender una obra más que si se ha comprendido a qué responde". *Ibid*., p. 887.

[28] A pesar de que le llama así, el filósofo francés cuestiona la idea de que haya una lectura verdaderamente ingenua.

[29] *Ibid*, p. 894.

sigue estando bajo el control de la pregunta propiamente hermenéutica —¿qué me dice el texto y qué digo yo al texto?"[30] La última lectura, catártica y de apropiación, estaría identificada con las nuevas valoraciones de la realidad que le permite al lector. Ricoeur insiste en que ésta constituye el momento de la aplicación, que algunos hermeneutas llegan a obviar al limitarse a hablar de una interpretación únicamente constituida por la comprensión y la explicación.

Teoría de la lectura de cuatro momentos, la hermenéutica, como ha podido verse, propone una lectura situada, que reconoce la importancia de lo extratextual antes de la lectura, en las expectativas, y después de ella, en la apropiación y aplicación del sentido abierto por el texto en la vida del lector. Esta teoría, sin embargo, no obvia el sentido textual, al cual da su lugar con la función del lector implicado con el momento de la explicación-validación.

Antes de ocuparme de las teorías del aprendizaje receptivas a los postulados hermenéuticos, quiero enfatizar que —de acuerdo con la fenomenología de la lectura— el lector empírico de la hermenéutica de la lectura no deja en ningún momento de estar regulado por la función del lector implícito, previsto por el texto mismo. Como se verá en el ulterior discurso investigativo, la función del lector implícito —las "instrucciones" de lectura fijadas por el texto mismo— es el punto de partida para todo encuentro posible con el lector empírico.

1.2 La visión constructivista de la educación y su afinidad con la teoría hermenéutica de la lectura

[30] *Idem*.

La concepción hermenéutica de la lectura que expuse tiene mayor afinidad con algunas corrientes educativas que con otras. A mi juicio, las corrientes educativas que más han sido receptivas a las concepciones de lectura propugnadas por la hermenéutica han sido las constructivistas.[31] En parte de esto dependería el éxito del uso formativo que se le da a la lectura en contextos educativos formales y no formales.

¿Cómo conciben estas corrientes la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje promueven? Responder estas preguntas es el objeto de las siguientes líneas.

Originados en las investigaciones epistemológicas de Piaget, desde los años veinte y treinta del siglo pasado, los constructivismos han enfatizado que la educación tiene por objeto promover la autonomía intelectual y moral de los educandos.[32]

Así, se consideran constructivistas las corrientes educativas que comparten

> la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.[33]

[31] Prefiero hablar de constructivismos, en plural, que de constructivismo porque, como se verá líneas abajo, pese a que diversas corrientes educativas tienen una base constructivista común entre ellas existen diferencias que, sin embargo, no las hacen excluyentes entre sí.

[32] Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México, 1998, p. 192.

[33] Mario Carretero *apud*. F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.*, p. 23.

Para dicha construcción de la realidad, la persona se vale sobre todo de los esquemas que ya posee y también de la actividad externa o interna que realice como aprendiz.[34] El aprendizaje, entonces, en cuanto actividad interna puede ser por recepción o por descubrimiento (considerando el modo en que se adquiere el conocimiento), o puede ser significativo o repetitivo (tomando en cuenta la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura cognitiva del aprendiz). Pero no sólo eso: el aprendizaje, en cuanto actividad externa, debe concebirse como una actividad social en la que cobre relieve el contexto, esto es, debe encuadrarse en la perspectiva de una cognición situada, que puede manifestarse cuando se entiende el aprendizaje como hacer (en tanto práctica), como afiliación (con la comunidad), como experiencia (como un significado) y como devenir (esto es, como identidad).[35]

En función de estos postulados, para Díaz y Hernández, los constructivismos tendrían al menos tres planteamientos centrales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje. Primero, que ven en el alumno "un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta". Él es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Segundo, que consideren la experiencia del educando, ya observándola, ya interrogándola, como muestra de las estructuras cognitivas que posee y de las que se debe partir para todo nuevo aprendizaje. Tercero, que conciban la tarea del profesor como una guía para que el alumno inscriba sus procesos de construcción en el saber colectivo culturalmente organizado. Esto

[34] Las coincidencias, como puede verse, comienzan a manifestarse: constructivismo y hermenéutica señalan la importancia de los esquemas previos del aprendiz y del lector en su significación de la realidad y del texto.

[35] F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.*, pp. 36-7.

implica que su función es la de mediador o facilitador —más que dador— del conocimiento.[36]

Si bien los diversos enfoques constructivistas comparten las tesis anteriores en cuanto al papel activo del aprendiz en su construcción de la realidad, las diferencias entre ellos comienzan a aflorar al formularnos tres preguntas: "quién es el que construye, qué es lo que se construye y cómo es que se construye".[37] Así, mientras que algunos enfoques ponen mayor énfasis en la dimensión de lo intraindividual o del sujeto, otros le asignan mayor protagonismo a los aspectos interindividuales o del contexto sociocultural. Esa diferencia no es la única. Otra más, apuntada por Hernández, se da en torno a la forma en que cada enfoque concibe la participación del sujeto en la construcción de la realidad, puesto que mientras para unos ésta depende absolutamente del sujeto, para otros es casi independiente de él.[38]

La diferencia entre los constructivismos estriba sobre todo, pues, en la forma en que oscilan entre lo endógeno y lo exógeno al señalar las influencias en el aprendizaje. Con base en esto, Hernández identifica tres enfoques predominantes: el constructivismo psicogénetico piagetiano, el constructivismo cognitivo (de raíz ausubeliana) y el constructivismo social o sociocultural (inspirado en las teorías de Vigotsky). Como la intención no es extenderme con la descripción de cada uno, caracterizaré los dos primeros como enfoques de corte endógeno, que privilegian al individuo antes que lo social, y el último, el constructivismo sociocultural como de tipo exógeno, cuyo énfasis

[36] F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.*, pp. 27-8.

[37] G. Hernández, *Miradas*, Paidós, México, 2006, p. 17.

[38] *Idem*.

está puesto en la interacción entre enseñante y aprendiz para la transformación del conocimiento culturalmente fijado.[39]

Pese a las diferencias acusadas entre cada uno de los enfoques constructivistas, la investigación educativa y las propuestas de intervención didáctica han ido buscando un desarrollo complementario e integrador de éstos. Esto se manifiesta, por ejemplo, en secuencias y programas didácticos que integran estrategias tanto de corte endógeno y exógeno. Esto quizá ha hecho que se haya generalizado el nombre de constructivismo en la práctica para referirse a los distintos enfoques endógenos y exógenos de esta corriente educativa.

Ahora bien, ¿cuáles son algunos de los aportes a la didáctica que ha hecho el constructivismo? Para Díaz y Hernández, la respuesta a esta cuestión debe tomar en cuenta el tipo de contenidos cuyo aprendizaje se promueve. Éstos pueden agruparse en tres tipos básicos: los contenidos declarativos, los procedimentales y los actitudinales.

Para los contenidos declarativos, el constructivismo ha suscrito sobre todo la importancia del aprendizaje conceptual (asimilación y relación con los conocimientos previos), antes que el factual (consistente en una memorización literal). En aras de ello, ha sostenido que los materiales de aprendizaje posean una organización y estructuración adecuadas y ha señalado la importancia de que los aprendices se vinculen cognitiva, motivacional y afectivamente en el aprendizaje, planeando actividades que permitan la exploración y la comprensión.

En los contenidos procedimentales, el constructivismo ha buscado sobre todo que en la ejecución de procedimientos (estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera) el aprendiz logre pasar del conocimiento de los datos y condiciones necesarias para la realización de una tarea al logro de un objetivo claramente identificado, con

[39] Cf. *Ibid*, p. 23.

vistas a mejorar la ejecución en posteriores ocasiones. Para ello ha propuesto, entre otros recursos didácticos, la ejercitación reflexiva, la observación crítica del desempeño, la divulgación de objetivos de las tareas, la contextualización de las tareas y el fomento explícito de la metacognición.[40]

Finalmente, el aprendizaje de conocimientos actitudinales ha procurado ser rescatado del abandono y de la confusión en que ha sido mantenido por la educación tradicional. Con ese propósito, el constructivismo ha utilizado "técnicas participativas y experienciales, como el juego de roles o los sociodramas, el análisis de casos, la discusión de dilemas, la lectura y la escritura crítica, y las exposiciones de carácter persuasivo con conferencistas de reconocido prestigio e influencia".[41] Estas estrategias han buscado destacar que el concepto de actitud está conformado por componentes cognitivos, afectivos, conductuales y, sobre todo, evaluativos.

Los puentes entre la teoría hermenéutica de la lectura y el constructivismo son fácilmente identificables a estas alturas. Recapitulando, podemos decir que ambas teorías se hacen eco por la preeminencia que en ellos cobran los sujetos (intra e interindivualmente, intra e intersubjetivamente) en la significación textual y de la realidad.

[40] Cf. F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.,* p. 44.

[41] *Ibid*, p. 46.

CAPÍTULO II

LA COMPRENSIÓN NARRATIVA DE LA ACCIÓN

Junto con la teoría hermenéutica de la lectura y la teoría constructivista del aprendizaje, hay un tercer miembro en la ecuación que es examinada por el presente trabajo. Me refiero a la narración. No puedo revisar algunas propuestas didácticas en torno a la lectura de textos narrativos con fines de aprendizaje ni, mucho menos, diseñar algunas estrategias didácticas al respecto, sin antes estudiar el concepto de narración, algunos de sus elementos constitutivos y sus implicaciones. A esto me dedicaré en el presente capítulo.

2.1 La triple mímesis

Una caracterización básica de la narración puede servir como base para comenzar a explorar hermenéutica y constructivistamente otros sentidos que la narración posee. En el capítulo 6 de su *Breve introducción a la teoría literaria*, Jonathan Culler se pregunta:

> ¿Cuáles son los elementos básicos de una historia? Aristóteles afirmaba que el componente más importante de la narración es la trama, que las buenas historias deben tener un principio, un medio y un final y que causan placer por el ritmo de su estructuración. […] En todos los casos vemos que se asocia un desarrollo en el plano de los acontecimientos con una transformación en el plano del significado. Una simple sucesión de acontecimientos no genera una historia. Es necesario un final

que se relacione con el principio; según algunos teóricos, un final que muestre qué ha acontecido con el deseo que originó los sucesos narrados en la historia.[42]

Al igual que Culler, Paul Ricoeur —en el primer tomo de *Tiempo y narración*— revisa a Aristóteles, como uno de los fundamentos de su extensa investigación, para caracterizar la narración, estudiar sus elementos constitutivos y examinar sus implicaciones. Su reflexión escudriña dos conceptos centrales de la *Poética* aristotélica: el *mythos* (o construcción de la trama) y la *mimesis praxeos* (actividad mimética, imitación o representación de la acción).

Aunque la *mimesis praxeos* es identificada preferentemente con la tragedia en la *Poética* aristotélica, para Ricoeur, el hecho de que el objeto de la actividad mimética sea la acción (como indica el genitivo de la expresión *mimesis praxeos*) puede considerarse que el concepto de *narración* no se restringe a la tragedia ni a los otros géneros que estudió el Estagirita y que, por el contrario, puede extenderse, a toda actividad mimética que tenga por objeto la acción.[43] Únicamente, con la finalidad de evitar equívocos, Ricoeur señala que el nombre de narración (o relato) debe asignarse, en sentido amplio, a toda mímesis que tenga por objeto la acción y que, para referirse al discurso presentado indirectamente por un narrador, debe utilizarse el término de narración diegética o relato diegético.[44]

La acción que es representada en el *mythos* (la construcción de la trama) sigue una lógica derivada del mismo campo de la *praxis* (y no de la *theoria*): se trata de una lógica

[42] Jonathan Culler, *Breve introducción a la teoría literaria*, Crítica, Barcelona, 2004, p.103.

[43] Paul Ricoeur, *Tiempo y Narración I*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI Editores, México, 1985, pp. 82-91.

[44] Hay otras especies de narración también. La que privilegia Aristóteles es la narración *dramática*.

próxima a la *phronesis*, la inteligencia de la acción.[45] En obediencia a ello, la construcción de la trama opera bajo las ideas de la verosimilitud y la necesidad, para dar con un vínculo de causalidad entre dos acciones que manifiesten un cambio entre el principio y el final de la obra.[46] El efecto de necesidad, que hace del relato algo coherente, tiene otro aspecto complementario y opuesto: la discordancia, dada por la introducción de episodios e incidentes sorprendentes en que se cifran el temor y la compasión.

El hecho de que la praxis —objeto de la actividad mimética— mantiene una doble filiación con el dominio real, propio de la ética (la *phronesis*), y el dominio de lo imaginario, propio de la poética, es para Ricoeur un punto de apoyo para sostener que la mimesis no constituye un divorcio de la realidad, sino más bien un punto de unión entre el mundo del texto y el mundo de la vida. Algunos argumentos más (v. g.: las calificaciones éticas de los actuantes y otras categorías culturales tomadas del mundo real para la composición de la obra; la estructuración, propia del *mythos,* que se lleva a cabo con la lectura; el placer del reconocimiento en la obra que experimenta el lector) llevan al teórico galo a concluir que el antes y el después de la configuración poética de la trama valen también como mímesis, a los que llama respectivamente mímesis I (o prefiguración) y mímesis III (o refiguración). Se trata, pues, de una triple mímesis que siempre tiene por objeto la acción —en cada estadio con caracteres específicos—, lo cual legitima mi intención de explorar formas en que la narración generaría significaciones nuevas sobre la acción si se apoya en la teoría hermenéutica de la lectura y la teoría constructivista del aprendizaje.

[45] Decir que la *phronesis* es la inteligencia de la acción no basta para subrayar su carácter ético, en tanto que sería una especie de lógica tocada por la prudencia.

[46] Cf. P. Ricoeur, *Tiempo y narración I*, pp. 91-7.

Ricoeur recuerda que "narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista." El lector que lee textos narrativos literarios se encuentra con una serie de predicados que tienen una motivación y que son atribuidos a un sujeto. Esta serie de predicados está configurada como una concordancia-discordante, que consigue que acontecimientos (aislados, contingentes) se transformen en historia y, por ende, en una totalidad temporal.

Esta configuración, que Paul Ricoeur llama mímesis II, requiere sin embargo de una precomprensión sobre el obrar humano (mímesis I o prefiguración). En ella, el autor se vale de su conocimiento sobre la acción para configurar la obra, en la que prescribe un lector ideal con los elementos semánticos, simbólicos y temporales de la mímesis I.

Así, el autor prescribe en un lector ideal algunas conjeturas mínimas naturales en torno a la acción que todo lector empírico debe poder reconocer para comprender la obra. El lector empírico, en situación hermenéutica, hace acto de presencia en el segundo momento de la mímesis, la configuración, y encarna la función del lector implícito debido a la estructuración que se lleva a cabo con la lectura. En ese momento da inicio como tal la dialéctica de la comprensión y la explicación (a la que me referí en el primer capítulo), con sus tensiones inevitables entre el horizonte de expectativas del mundo del texto y el horizonte de expectativas del mundo del lector. En dicha dialéctica, el lector pasa por tres momentos: va de las conjeturas a la validación (o explicación), de ésta a la comprensión y, finalmente, de ésta a la apropiación y aplicación. En su tarea de interpretar, entonces, el lector empírico decodifica el sentido de una obra y además lo aplica al campo práctico para refigurar su obrar *(*mímesis III).

Por ello, la configuración adquiere un carácter mediador entre la prefiguración y la refiguración.[47]

Situando la triple mímesis frente a la teoría hermenéutica de la lectura, es posible ubicar la mímesis I en el momento anterior a las conjeturas, la mímesis II a partir de las conjeturas y hasta una explicación-comprensión (que incluye la lectura ingenua, la distanciada y la histórica) y la mímesis III en el momento de la aplicación y la apropiación. La mímesis I estaría así sujeta a la inteligencia autoral, la cual prescribe en la mímesis II (la configuración) un lector ideal, un sujeto cognoscente con mínimas ideas naturales sobre lo que es la acción, para ser encarnado por un lector empírico en situación hermenéutica, con su horizonte de expectativas propio, distinto del de la obra.[48]

Las consideraciones anteriores me permiten establecer dos modalidades complementarias que en adelante adoptará mi trabajo para acercarme al objetivo de esta investigación.

Una modalidad consiste en describir los tres momentos de la triple mímesis, con la intención de sentar cuáles son los elementos de la acción que deben ser identificados en las narraciones. De esta manera, primero me ocuparé de la mímesis I (o prefiguración),

[47] Además de indicar el momento correspondiente a cada uno, lo anterior alcanza a señalar el carácter fenomenológico que posee la mímesis I, en tanto que está presentificada con vacíos de información, que prescriben un lector ideal. Es en la mímesis II, cuando el lector le sale al paso a la obra, donde se establece una situación hermenéutica entre el lector empírico y el texto.

[48] Esto no significa que la experiencia temporal del autor sea apropiable para el lector empírico. De toda la precomprensión autoral, uno de los pocos aspectos que sí es transferible o apropiable para el lector es la representación sobre el obrar humano, esto es, la prefiguración, la cual se prescribe en un lector ideal, como he explicado. Sin el conocimiento de la prefiguración el lector empírico no obtendría una comprensión narrativa mínima de cualquier discurso narrativo.

que funge como la clave para que cualquier sentido sobre la acción en un texto narrativo pueda conjeturarse y abrir, con ello, la dialéctica de la comprensión y la explicación en que consiste la interpretación. Después examinaré las características que tiene la acción como es representada en los textos narrativos, esto es, la mímesis II (o configuración). Tras ello, estudiaré la representación de la acción que sigue a la lectura, la mímesis III (o refiguración). Finalmente, me detendré en cómo la configuración de la acción suscitaría una extensión del campo práctico en el mundo del lector empírico. Así, esta modalidad intenta describir de manera general la triple mímesis en sus niveles fenomenológico (prefiguración) y hermenéutico (configuración y refiguración), para pensar un modelo de análisis hermenéutico que permita dar con los elementos de acción de algunos cuentos.

La otra modalidad que adquirirá mi trabajo consiste en derivar la descripción de la triple mímesis y el análisis hermenéutico de algunos relatos emanado de ésta en una propuesta didáctica que sirva para ampliar el horizonte de la acción de los lectores empíricos de textos narrativos, particularmente de cuentos. Esto implica buscar actividades de lectura que de alguna manera se relacionen con la descripción de la triple mímesis y su modelo analítico. Esta segunda modalidad, como puede verse, se ubica ya en terreno netamente hermenéutico y didáctico, pues se enfatiza el lugar del lector empírico a quien se busca poner tras las huellas del lector implícito identificadas en la primera modalidad.

Podría llegar a pensarse que con la segunda modalidad antes mencionada la investigación concedería mayor peso en la interpretación a la *intentio lectoris*. Sin embargo, si se considera que la apropiación que busca la propuesta didáctica que plantearé está regida por la descripción de la triple mímesis y el modelo de análisis hermenéutico derivado ella, aquella crítica no se sostiene. Esto es: el lector ideal sale en

busca de lectores empíricos al convertir la descripción en una serie de estrategias que intentan poner en primer plano, en su totalidad, el horizonte de la acción que el texto configura, no para hacerse de las experiencias del autor, sino para ensanchar las concepciones personales sobre la acción.

La primera modalidad de esta investigación se hallará en el resto de este segundo capítulo y en los primeros cuatro apartados del último. La segunda modalidad podrá encontrarse a lo largo de todo el capítulo tercero y en las dos últimas partes del cuarto.

Antes de pasar a la descripción de cada momento de la triple mímesis, deseo hacer dos observaciones más. Primera: tengo la hipótesis, inspirada por algunas notas de Ricoeur en *Sí mismo como otro*, de que la semejanza y las diferencias de la acción entre el mundo del texto y el del lector empírico son las que permitirían al éste someter a examen la acción de la vida y, sobre todo, ampliar sus significados y concepciones sobre algunas acciones (amar, vengarse, etc...). Así pues, perfilo que la recuperación de interpretaciones sobre la acción sería un objetivo presumible para la lectura de textos narrativos con fines de aprendizaje, de tal manera que éstos puedan servir como laboratorios de la experiencia, como ve en ellos Paul Ricoeur. Teniendo en mente este objetivo, utilizaré las semejanzas y diferencias entre la acción de la vida y la del texto, antes aludidas, para sugerir algunas estrategias de lectura en el capítulo final de esta investigación. Segunda observación: la descripción que hago de la acción sigue en todo momento dos textos de Paul Ricoeur, el estudio sobre la triple mímesis de *Tiempo y narración* I y los estudios quinto y sexto de *Sí mismo como otro*. Me he apegado a sus análisis porque se inscriben dentro del ámbito de la fenomenología-hermenéutica expuesta en el capítulo anterior, donde defendí las bondades y frutos que podría tener dicha teoría, junto con el constructivismo, en el campo de la literatura y la lectura. Los riesgos de seguir a un solo autor sólo son tales si hubiera un desconocimiento de sus

presupuestos. No obstante, manifiesto mi conocimiento y coincidencia con la teoría, de raigambre heideggeriana, que entiende la comprensión de sí como una interpretación, para la que se vale, entre otros medios y símbolos, de la narración. Situada en este contexto la narración, es preferible hablar, entonces, de *comprensión narrativa*.

2.2 Mímesis I: prefiguración

En el primero de los momentos de la mímesis, a fin de comprender un texto narrativo, el lector[49] cuenta con tres competencias previas a la lectura: a) una identificación de la estructura de la acción, b) mediaciones simbólicas y c) caracteres temporales de la acción. Estas tres competencias están previstas por el texto mismo, en la figura del lector ideal. Las explicaré en las siguientes líneas.

La estructura de la acción consiste antes en una red conceptual que en un concepto aislado de ésta. Por ello, más que definir la acción como lo que alguien hace, importa reconocer los rasgos estructurales de la red conceptual de la acción. La acción está compuesta, entonces, por fines, motivos, agentes, circunstancias y resultados. Se le llama fines de la acción a aquello que compromete a aquel de quien depende la acción. Estos fines tienen motivos que explican por qué alguien realiza determinada acción. Tales motivos suelen tener, a su vez, sus propios motivos. Naturalmente la búsqueda de los motivos iniciales de una acción puede extenderse al pasado *ad infinitum*; pero en última instancia alguien es responsable de esa acción. Ese alguien es el agente, otro elemento más de la red conceptual de la acción. Los agentes, sin embargo, actúan en unas circunstancias que ellos no han producido y que sin embargo circunscriben su acción. Tales circunstancias coinciden a veces con los fines de los agentes o, por el

[49] A menos que especifique otra cosa, en adelante toda las referencias a lector aluden al lector empírico.

contrario, se oponen; son favorables o desfavorables para la acción del agente. Como último elemento de las frases de acción está el resultado, la modificación, en tanto progreso o deterioro, de la suerte o proyecto del personaje. Estos rasgos estructurales de la acción son evidentemente las respuestas a las preguntas qué, por qué, quién, cómo, con quién y contra quién que preceden a la configuración de la narración, tanto en el acto creador del escritor como en la lectura, si bien el lector se encuentra en la mímesis I a merced del autor y sus artificios.

Por ello dice Ricoeur que "Dominar la red conceptual [de la acción] en su conjunto, y cada término como miembro del conjunto, es tener la competencia que se puede llamar comprensión práctica".[50] Hay que notar que, sin embargo, el filósofo francés no llama a esto comprensión narrativa, debido a que ésta presupone la comprensión práctica. Si bien "la frase narrativa mínima es una frase de acción de la forma *X* hace *A* en tales o cuales circunstancias y teniendo en cuenta que *Y* hace *B* en circunstancias idénticas o diferentes", al unir este tipo de frases se obtiene una simple secuencia de frases de acción. La disposición de los hechos en tanto discurso narrativo, esto es, configurado, apela a una tipología cultural sobre las tramas que entre sus principios básicos tiene el de actualizarse con un orden sintagmático y diacrónico —opuesto al orden paradigmático que tienen los elementos de la red conceptual de la acción— y también el de integrar en una totalidad temporal términos heterogéneos como agentes, motivos y circunstancias, que así se vuelven compatibles. Por ello, un lector que posee la competencia de la comprensión narrativa a la vez domina el lenguaje del "hacer" y la tradición cultural de la tipología de las tramas, esto es, diversas formas en que se ha configurado la acción (o ciertos tipos de acción: diálogo, monólogo, recorridos,

[50] *Op. cit.*, p. 117.

etcétera) en los textos narrativos. Volveremos sobre estas formas de configuración cuando hablemos *in extenso* de la mímesis II.

La inteligencia de la configuración narrativa requiere también de otras competencias previas a la lectura del texto narrativo. Una más es la identificación de las mediaciones simbólicas de la acción. En su análisis de éstas, Ricoeur retoma el concepto de símbolo de Cassirer, según el cual "las formas simbólicas son procesos culturales que articulan toda la experiencia".[51]

En tanto que la acción es mediatizada simbólicamente, tiene una significación inmanente que es dada por su carácter público, es decir, gracias a que los demás actores del juego social le atribuyen sentidos. Además, por ser mediatizada simbólicamente, la acción se inscribe en un conjunto simbólico estructurado, donde el obrar adquiere sentidos según se sitúe en un conjunto de convenciones, creencias e instituciones. De acuerdo con el contexto de descripción en el que una acción sea ubicada, significará una u otra cosa. Así, por ejemplo, la acción de bailar puede entenderse como esparcimiento, espectáculo o ritual dependiendo del contexto. En este sentido, los símbolos proveen de reglas de significación a las conductas. El símbolo sin embargo no funge únicamente como regla de significación sino como norma, que es prescriptiva. Son precisamente las normas de la cultura las que permiten que evaluemos las acciones según una escala preferentemente moral. Estas normas, implícitas en la mediación simbólica de la acción, son compartidas tanto por el autor que configura la obra como por el lector que la interpreta. Esto no quiere decir que no pueda suspenderse o invertirse (mediante las retóricas del humor) el juicio moral. Aún más: por su conocimiento de este aspecto de la acción, por su prefiguración, el autor prevé en la ficción el carácter conflictivo de las normas. Esto para mí quiere decir que cuando un carácter se desarrolla (configura,

[51] *Ibid*., p. 120.

interpreta) en una historia no se hace para aprobar o reprobar su conducta, para calificar al personaje de bueno, malo, mejor o peor, es decir, no sólo para evaluar al agente y sus motivaciones, sino para evaluar el conjunto de la red conceptual de la acción y, en ella, las circunstancias, el resultado; con la posibilidad de que lo que sea reprobable a veces sean las circunstancias y la norma y no tanto el agente. Porque, como lo dice Ricoeur en una magistral nota al pie, la narración no es como la ley o la moral, no prescribe.

El último aspecto de la mímesis I son los caracteres temporales de la acción. Ricoeur habla de éstos como de las estructuras temporales presentes en la acción que exigen el relato, a tal grado que originan expresiones como "historias que a uno le suceden" o de "historia de una vida". Estas estructuras temporales hacen que nuestra experiencia temporal sea en algún modo prenarrativa. Tal estructura prenarrativa se da para el filósofo francés en al menos dos formas. La primera es por correlación entre cada uno de los miembros de la red conceptual de la acción y las dimensiones temporales. Así, un proyecto se relaciona con el futuro y una motivación reclama los acontecimientos pasados como causa. La segunda forma es por "el intercambio que la acción efectiva pone de manifiesto entre las dimensiones temporales". El triple presente que Agustín anunciaba se verifica en efecto en la acción: el presente del pasado se relaciona con lo que acaba de pasar y redirige la acción en función de ello; el presente del futuro tiene que ver con los planes que se establecen ahora y comprometen el futuro; finalmente está el presente del presente, que se realiza ahora porque se puede hacer en el momento. Todo esto tiene un carácter prenarrativo porque "la praxis cotidiana ordena uno con respecto al otro el presente del futuro, el presente del pasado y el presente del presente. Pues esta articulación práctica constituye el inductor más elemental de la narración."[52] Como argumenta Ricoeur, la fenomenología hermenéutica de Heidegger logró, atando

[52] *Ibid*., p. 125.

la reflexión al campo práctico (mediante el estudio de las expresiones lingüísticas), asegurar que el ahora existencial no se fragmentara en el ahora abstracto del uso cotidiano, debido a que está ligado al cuidado, particularmente a la preocupación.

> Es siempre la preocupación la que determina el sentido del tiempo, no las cosas de nuestro cuidado. […] sus medidas se toman del medio natural, y, en primer lugar, del juego de la luz y de las estaciones. A este respecto, el día es la medida más natural. Pero el día no es una medida abstracta, es una magnitud que corresponde a nuestro cuidado y al mundo en el que hay "tiempo para" hacer algo, en el que "ahora" significa "ahora que...". Es el tiempo de los trabajos y de los días.[53]

¿No es ésta la mejor forma de probar por doble partida que el tiempo a la vez que infragmentable (en tanto que es un hacer-presente inseparable de esperar y retener) está ligado a las acciones, las prácticas, a los proyectos? Ricoeur, apoyado en Heidegger, parece sugerir que hay un vínculo indestructible entre las prácticas y el hacer-presente de una espera que retiene, esto es entre las prácticas y su configuración articulada en una narración.

> Con la primacía dada al cuidado se franquea así el primer umbral de temporalidad. Reconocer este umbral es tender, por vez primera, un puente entre el orden de la narración [entiéndase: configuración] y el cuidado [la preocupación, las prácticas con vistas a, el hacer, los trabajos]. Sobre el pedestal de la intratemporalidad se edificarán conjuntamente las configuraciones narrativas y las formas más elaboradas de temporalidad que les corresponden.[54]

[53] *Ibid.*, p. 128.

[54] *Ibid*., p. 129.

2.3 Mímesis II: configuración

Tras su análisis de la mímesis I, el teórico francés se ocupa del segundo estadio de la mímesis. Ricoeur explica que utiliza el término mímesis II "como sinónimo de las configuraciones narrativas. […] Es el sentido del *mythos* aristotélico, que la *Poética* —ya lo hemos visto— define como 'disposición de los hechos'".[55] Una vez hecha la acotación, el filósofo francés expone tres razones por las que al menos la trama es mediadora entre la mímesis I y la III.

La primera de estas razones concierne a la organización de los acontecimientos o incidentes individuales (que en principio serían frases de acción básicas) dentro de una totalidad inteligible. "Se puede decir que [la trama] extrae una historia sensata *de* una serie de acontecimientos o incidentes (los *pragmata* de Aristóteles); o que transforma estos acontecimientos o incidentes *en* una historia".[56] La mejor manera de verificar esto es que el lector tiene la capacidad de decir que una historia trata sobre un tema en específico, de resumir en una frase el sentido de varias frases de acción, para decir cómo están ligadas. Así, cuando un lector dice que "Diles que no me maten", de Juan Rulfo, trata sobre la justicia a propia mano, la venganza, la violencia o las relaciones padre-hijo, en cualquiera de los casos ve que todas las frases del relato apuntan a un tema.

La segunda razón que Ricoeur apunta sobre la forma en que la trama es mediadora tiene que ver con su función de integración de lo heterogéneo. La mímesis II, la configuración, es el primer momento en el que los elementos de la red semántica de la acción en efecto se actualizan y se despliegan, se integran. Esto es, dejan de ser

[55] Ibid., p. 130–1.

[56] Ibid., p. 131.

meramente potenciales para tejer el texto y ser efectivamente puestos en trama. Sin embargo, al actualizarse sintagmáticamente, la trama puede incorporar elementos de distintos entre sí, de tal manera que puede haber en una historia agentes que en busca de sus fines enfrentan circunstancias contrarias o a otros agentes adversos, o que llegan a resultados inesperados. Los elementos e incidentes inesperados, que pueden incorporarse a la trama por el hecho de formar parte del paradigma de la red semántica de la acción, hacen que la operación de configuración de la trama se conciba como una concordancia-discordante: concordancia, en tanto que es una totalidad; discordancia, en tanto que precisa de elementos heterogéneos, diversos, para avanzar. Agregaré algunas cosas más sobre esto en breve, en tanto que de estos dos primeros postulados sobre el carácter mediador de la trama se desprende una extensión del campo práctico, del concepto de acción.

La tercera razón que Ricoeur apunta sobre la función mediadora de la mímesis II atañe a que ésta tiene caracteres temporales propios (diferentes de las mímesis I y III). El filósofo francés los explica así:

> Continuar una historia es avanzar en medio de contingencias y de peripecias bajo la égida de la espera, que halla su cumplimiento en la *conclusión*. […] Ésta da a la historia un 'punto final', que, a su vez, proporciona la perspectiva desde la que puede percibirse la historia como formando un todo. Comprender la historia es comprender cómo y por qué los sucesivos episodios han llevado a esta conclusión, la cual lejos de ser previsible, debe ser, en último análisis, aceptable, como congruente con los episodios reunidos.[57]

Precisamente se sigue una historia esperando alguna conclusión (un pensamiento, un tema, un asunto) cuando se llegue al punto final de la sucesión de episodios

[57] Ibid., p. 134.

heterogéneos. Esto obliga, como apunta el teórico galo, a una inversión del orden natural del tiempo, que deja de transcurrir de pasado a futuro, para regresar al principio y ver cómo éste se halla presente en el final de una historia, y viceversa.

Además de aportar estas tres razones, Ricoeur señala dos rasgos más del acto configurante. Tales rasgos son la *esquematización* y la *tradicionalidad* características del acto configurante. El esquematismo de la función narrativa está directamente ligado con el trabajo de la imaginación creadora, apuntalado por Kant. Ricoeur recuerda que la imaginación creadora recurre al esquematismo para "engendrar síntesis a la vez intelectuales e intuitivas".[58] Esta facultad, que liga el entendimiento con la sensibilidad, crea conceptos para conocer la diversidad de intuiciones que se presentan a los sujetos.

Por analogía, el francés sugiere que se hable del esquematismo de la función narrativa porque "la construcción de la trama engendra igualmente la inteligibilidad mixta entre lo que hemos llamado la punta, el tema, el 'pensamiento' de la historia narrada, y la presentación intuitiva de las circunstancias, de los caracteres, de los episodios y de los cambios de fortuna que crean el desenlace".[59]

No es difícil vislumbrar otros alcances de esto: el lector que comprende un texto narrativo identifica un tema en una sucesión de eventos. Dicho tema constituye un juicio, un concepto, y asegura un conocimiento en el tercer estadio de la mímesis —la refiguración.

De acuerdo con el hermeneuta francés, el esquematismo deviene en una tradición. La historia, que es una tradición, responde al juego de la innovación y la sedimentación. Precisamente, esta última se debe a la imaginación creadora porque el esquematismo se presta a las tipologías (acaso por hallar unidad conceptual en ellas ante la diversidad

[58] *Ibid.,* p. 136.

[59] *Idem*.

intuitiva, sensible que es cada obra singular). La sedimentación se manifiesta en al menos tres paradigmas: la forma (concordancia-discordante de la trama), el género (las condiciones restrictivas que hacen que los discursos puedan inscribirse en determinado género literario) y el tipo (modelos nacidos del vínculo causal entre obras singulares).

La tradición, que es una "transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético",[60] precisa al mismo tiempo de la sedimentación y de la innovación, que es la producción o composición de obras singulares, y que fluctúa entre la imitación servil y la desviación calculada. Apunta Ricoeur que, así como la sedimentación, la innovación obedece a reglas: mientras que los relatos tradicionales se mantienen cerca de un modelo, las desviaciones se dan en relación al tipo, al género o a la forma.

Quizá toda la discusión anterior en torno al esquematismo y la tradicionalidad sirva para esta investigación como advertencia de las variaciones que pueden darse en la totalidad concordante-discordante que es el relato. Y quizá para ser conscientes también del *género* y *tipo* de relatos que podemos elegir en espera de ciertas interpretaciones sobre la acción, pues no serán para nada iguales las lecciones sobre la acción que se obtengan de un cuento tradicional que de una antinovela a lo Cortázar o Musil, pasando por los relatos de Kafka y de Felisberto Hernández. Esto explicaría porque se prefieren normalmente relatos tradicionales en la enseñanza básica: son los que más fácilmente dejan discernir la trama y ver una red semántica de la acción con elementos opuestos muy claros (pues hay más concordancia que discordancia en ellos).

[60] *Idem*.

2.4 Mímesis III: refiguración

El tercer estadio de la mímesis corresponde a un momento específico en el proceso de la comunicación literaria. De hecho, Ricoeur muestra una gran preocupación, en su exposición sobre la mímesis III, de justificar que al leer, en el momento de la aplicación, se verifica un tercer momento de la mímesis.

Su justificación, que se divide en cuatro partes, parece tener la pretensión explícita de demostrar hasta qué punto el círculo de la mímesis no es tautológico y también, implícitamente, determinar si la narración contribuye a una fenomenología pura del tiempo, por la dialéctica del círculo más amplio de la poética del tiempo y de la aporética del tiempo. Ninguno de estos dos objetivos se relaciona con la presente investigación. Es más bien mi interés identificar, apoyado en la discusión de Ricoeur sobre la mímesis III, en qué medida son diferentes la acción antes de la lectura de un texto narrativo y después de ésta. Por eso, ahora, de toda su exposición recupero los aspectos básicos que ayuden a especificar y distinguir la mímesis I y la III. En particular me apoyaré de su discusión sobre narratividad y referencia.

La mímesis III "corresponde a lo que H. G. Gadamer, en su hermenéutica filosófica, llama 'aplicación'". Así, concierne al acto de la lectura, a la recepción del texto. Por ello, la obra entra de lleno en el campo de la comunicación y al mismo tiempo ingresa en el campo de la referencia. Aunque mímesis I y III se inscriben en el mundo del obrar y del padecer, el tercer estadio de la mímesis se diferencia del primero porque aquél constituye una intersección, ausente en el otro, entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector. Esto quiere decir que la mímesis I consiste en la idea que se tiene sobre la acción antes de las conjeturas de un lector empírico, la cual ya esta prescrita en el texto mismo como lector implícito; mientras que la mímesis III consiste en la idea de

la acción que se tiene con el texto, después de él. El mundo del texto es el algo al que refiere la frase, considerada por Benveniste como la unidad de discurso. Ese algo es la tercera instancia de todo acontecimiento discursivo en el que están involucrados un locutor, que lleva al lenguaje una nueva experiencia (que tiene al mundo por horizonte), y un interlocutor, con quien la comparte. Como el lenguaje no es por sí mismo un mundo (Ricoeur recuerda que, situados en el nivel de la frase, la intención del discurso ya no es el significado correlativo de la inmanencia de un sistema de signos), el mundo es el horizonte, el contorno que circunscribe la experiencia llevada al lenguaje y con el cual éste establece relaciones significantes. Hay que aclarar que el horizonte puede ser interno o externo: interno, en tanto situación o contexto estable que permite precisar y detallar la cosa considerada; externo, en tanto mundo total con el que se establecen relaciones potenciales. La referencia del discurso y su horizonte son correlativos de acuerdo con lo que he explicado.

Las evidencias de que hay una intersección entre el mundo del texto y el mundo de los lectores no son pocas, ni siquiera tratándose de las obras y los textos literarios. Ejemplos sobre cómo los textos han transformado la vida de las personas son citados en diversos ensayos sobre lectura, identidad y aprendizaje, entre ellos en las investigaciones sobre la narrativa y el aprendizaje de Kieran Egan y Hunter McEwan y el impacto de los textos sagrados en algunos creyentes. Benjamin, citado por Ricoeur, recuerda que la literatura y la ficción poseen una punta subversiva que lanzan contra el orden moral y social. Tal interacción se manifiesta en un amplio abanico de casos:

> desde la confirmación ideológica del orden establecido, como en el arte oficial o la crónica del poder, hasta la crítica social e incluso la burla de todo lo 'real'. Incluso la extrema enajenación en relación con lo real es también un caso de intersección. Esta fusión conflictual de los horizontes se relaciona con la dinámica del texto, en particular con la dialéctica de la sedimentación y de la

> innovación. […] De este modo, la literatura narrativa, entre todas las obras poéticas, modela la efectividad práxica tanto por sus desviaciones como por sus paradigmas.[61]

¿Cómo explicar tal relación entre ambos horizontes limitándose a la descripción del lenguaje poético? Por el régimen referencial propio que tiene el lenguaje poético: el de la referencia metafórica. La impertinencia semántica propia de la metáfora otorga al lenguaje literario un "poder más radical de referencia a aspectos de nuestro ser-en-el-mundo que no se pueden decir de manera directa". Dar una nueva pertinencia en el plano del sentido a los enunciados metafóricos es el proceso por el que se amplia el horizonte.

> Las obras literarias sólo pintan la realidad agrandándola con todas las significaciones que ellas mismas deben a sus virtudes de abreviación, de saturación, y de culminación, asombrosamente ilustradas por la construcción de la trama. […] En *La metáfora viva* he sostenido que la poesía, por su *mythos*, *re-describe* el mundo. De igual modo, diré en esta obra que el hacer narrativo *resignifica* el mundo en su dimensión temporal, en la medida en que narrar, recitar, es rehacer la acción según la invitación del poema.[62]

En lo que toca a la narración, la interacción entre los horizontes del texto y el lector se manifiesta en la ampliación icónica de la acción que los lectores deben a los textos narrativos. El lector, cuyo ser-en-el-mundo es un ser marcado por la práctica del lenguaje, cuenta con una precomprensión de la acción,[63] que la narración resignifica al ampliar su legibilidad, esto es, al leerla de manera más completa. Ya sea con más

[61] *Ibid.*, p. 151.

[62] *Ibid.*, p. 153.

[63] Con esto me refiero a que hay un conocimiento sobre lo que es el actuar, el obrar humano, antes de representárselo en la escritura o en la lectura.

conciencia de todos los elementos de la red de la acción, ya sea con conciencia de la concordancia que elementos sueltos, paradigmáticos, pueden configurar, la idea que se posee sobre la acción tras la lectura de un relato debe de ser más completa que la que se tiene antes de él. Sobre todo porque las narraciones aportan una mediación simbólica que otros textos o símbolos no aportan.

2.5 La identidad narrativa y la extensión del campo práctico

Si bien Ricoeur indaga más sobre la interacción entre el texto y la realidad —el objetivo referencial y la pretensión de verdad—, preguntándose en qué medida el modo referencial típico de la historia y el modo metafórico de la ficción se cruzan en ambos discursos, me limitaré a detallar su observación sobre la ampliación icónica de la acción que el lector debe al texto narrativo. Aquí me detendré únicamente en detallar esas relaciones de semejanza y diferencia por las que el relato podría ampliar el concepto de acción humana tras su lectura. En este punto, mis reflexiones se orientan hacia otro trabajo del mismo filósofo francés: *Sí mismo como otro*.

La empresa que Paul Ricoeur lleva a cabo en tal publicación es especular qué cosa es el sujeto, el yo o el sí, mediante diversas teorías: la filosofía del lenguaje, la teoría de la acción, la teoría narrativa y la teoría ética.

Dentro de esta obra, son el quinto y sexto estudios los que indagan la cuestión de la identidad (en su doble sentido de mismidad e ipseidad) mediante la teoría narrativa, porque para Ricoeur ésta provee de una estructura de la experiencia, la identidad narrativa, que funge como un polo intermedio entre la descripción de la acción (revisada con la filosofía del lenguaje) y la prescripción de aquélla (estudiada mediante la ética). Esta identidad narrativa no es otra cosa que la identidad del personaje puesto en trama,

cuando se traslada sobre éste la operación de configuración concordante-discordante que es un relato.

Para Ricoeur, recurrir a la identidad narrativa es un paso necesario por dos razones. Primero porque es en la narración donde realiza completamente la adscripción de acciones a un agente y, segundo, porque por medio de esto daríamos con una extensión del campo práctico.

Aunque la identidad narrativa, tal como es descrita por Ricoeur, atañe a la configuración narrativa —la mímesis II—, hay que señalar que no queda desvinculada del mundo del lector extratextual en mímesis III. Para respaldar esto, hay que recordar que la narración, en la hermenéutica de Ricoeur, está circunscrita al problema más amplio de la identidad, del ser-en-el-mundo, que para constituirse requiere de la comprensión (debido a que tiene por estructura básica el cuidado), que le es provista por la vía de la interpretación hermenéutica. Esto es: "la comprensión ontológica queda pendiente de la interpretación hermenéutica".[64] Vista en este contexto, la narración constituye una mediación privilegiada frente a otros símbolos que moldean la praxis. Una cita de Ricoeur a pie de página da en el corazón del carácter único que tiene la narración frente a otras mediaciones simbólicas:

> Retomaré el problema en sentido inverso en el próximo estudio. Si las historias narradas ofrecen tantos puntos de apoyo en el juicio moral, ¿no es porque éste necesita del arte de narrar para, si se puede hablar así, esquematizar su objetivo? Más allá de las reglas, de las normas, de las obligaciones, de las legislaciones que constituyen lo que podemos llamar la moral, hay, diremos, ese objetivo de verdadera vida, que MacIntyre, retomando a Aristóteles, coloca en la cima de la jerarquía de los niveles de la praxis. Y este objetivo, para convertirse en visión, no puede dejar de realizarse en relatos gracias a los cuales ponemos a prueba diversos cursos de acción, jugando, en

[64] M. Manceiras, "Presentación", en *Ibid.*, ed. cit., p. 12.

> el sentido fuerte del término, con posibilidades adversas. Podemos hablar, a este respecto, de imaginación ética, la cual se alimenta de imaginación narrativa.[65]

Como breve glosa a la cita anterior, únicamente diré que, frente a otros sistemas simbólicos, el relato constituye una mediación privilegiada para la comprensión de sí porque representa la verdadera vida, de la que no participan los sistemas simbólicos del terreno moral (reglas, normas, leyes). Si esto ocurre es porque el relato funda su configuración concordante-discordante en la imitación del tiempo, que le permite poner a prueba diversos cursos de acción, que inciden (en tanto que son incidentes), en una totalidad temporal. A diferencia de él, los sistemas simbólicos de la moral se han fundado en una sustracción del tiempo humano, que asegure en alguna medida su invariabilidad o permanencia en el tiempo.

Pensadas la narración y la identidad narrativa como mediaciones simbólicas, la extensión del campo práctico que suscitan no se limitan al ámbito de la mímesis II, sino que alcanzan la mímesis III y provocan una expansión del campo práctico directamente en el concepto de acción del lector. Así el "hilo conductor" o temática de un cuento como "Diles que no me maten" servirían tanto para darle concordancia como para que el lector integre en su concepto de tales temas los elementos heterogéneos que forman parte del cuento (cursos de acción diversos que probablemente él no había concebido ligados a tal temática).

Ahora bien, como he apuntado antes, de qué manera suscita la narración y la identidad narrativa una extensión del campo práctico. Según explica Ricoeur, la extensión del campo práctico obedece a la operación de configuración de la trama. La

[65] Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*, trad. Agustín Neira, Siglo XXI Editores, México, 2011, p. 168, n. 33.

trama, como he dicho a propósito de mímesis II, toma juntos los elementos que componen la red semántica de la acción. Tales elementos se organizan con diversas conexiones lógicas y crean una jerarquía de unidades práxicas: de acciones de base (sentarse, caminar, etc.), pasamos a las prácticas, de éstas a los planes y de éstos a la unidad narrativa de una vida.

En esta jerarquía, las primeras unidades son las prácticas. Las prácticas, diferentes de aquellas acciones de base cuyos rudimentos realmente no aprendemos, son, en un primer acercamiento, aquellas acciones que realizamos con vistas a conseguir algo más. En un segundo acercamiento, sumamos a esta característica la articulación de engarce que tienen las acciones de una práctica debido a las reglas constitutivas que le confieren sentido a una práctica y la hacen valer como algo. Por ejemplo, las reglas que hacen que el oficio de policía valga como tal o que escribir algo cuente como investigación o no. Ricoeur apunta que estas reglas no son reglas morales como tal,[66] si bien tienen la virtud de "subrayar el carácter de interacción que se vincula a la mayoría de las prácticas. […] Las prácticas descansan en acciones en las que un agente tiene por principio la acción de otro".[67]

Por ello Ricoeur imputa la extensión del campo práctico a esta interacción que presuponen las reglas constitutivas: por dicha interacción el relato trata sobre agentes y pacientes. Esto deviene en una competición entre proyectos narrativos (nótese aquí la remisión a Greimas), que se despliega en un amplio abanico de posibilidades, que van

[66] Habría que discutir si como tal estas prácticas no tienen significaciones morales, dado que, en *Tiempo y narración I*, cuando Ricoeur habla de las mediaciones simbólicas de la acción, a propósito de la mímesis I, los símbolos pueden fungir como normas, que pueden ser suspendidas o revocadas por la retórica de la ficción.

[67] *Ibid*., p. 156.

del conflicto a la cooperación, pasando por la competición, la comunicación, el deseo, la aniquilación.

Tras las prácticas vienen los planes de vida. Este plano se sitúa a medio camino entre las prácticas y lo que constituye la mayor extensión del campo práctico: la unidad narrativa de una vida, que es el proyecto global de una existencia.[68]

Los distintos ámbitos en los que se organiza un proyecto existencial son los planes de vida. Así pues, la vida de familia, la vida profesional, la vida de tiempo libre, la vida espiritual, la vida de salud y ejercicio son distintos planes de vida que albergan, cada uno, prácticas propias. Por ejemplo, lo que se llama una vida de estudio, conlleva la realización de prácticas como la lectura, la toma de apuntes y, en nuestros días, la participación en grupos de investigación y en congresos nacionales e internacionales.

Pero los planes de vida se sitúan como plano medio porque están regidos por otro horizonte más vago y móvil: el de los ideales y proyectos a cuya luz una vida humana se aprehende en su totalidad. Este horizonte, la mayor extensión del campo práctico que puede suscitar la teoría narrativa, es el de la unidad narrativa de una vida. Entre las prácticas y el proyecto de una existencia, los planes de vida cobran forma: la identificación de un proyecto global puede dibujarse y fijar los planes y prácticas que requiere para su realización; o puede resultar que prácticas adoptadas por la tradición tomen forma y se comprendan como un modo de vida. "El campo práctico aparece sometido así a un doble principio de indeterminación que lo acerca a la comprensión

[68] Aquí es donde los propósitos trascendentales de Ricoeur son más acusados. Bajo la idea de la dialéctica parte-todo, se llega a una visión de la vida individual como un todo pleno de contenido, si no asignado por uno, asignado por los demás.

hermenéutica de un texto por el intercambio entre todo y parte. Nada es más propicio para la configuración narrativa como este juego de doble determinación".[69]

Hasta ahora he defendido que la narración puede ser apropiada en la mímesis III y suscitar una extensión del campo práctico en el horizonte del lector. Hay que detenerse, sin embargo, ante las posibles objeciones que se pueden hacer a esto. Ciertamente, aunque se trate de una mimesis, una imitación, la narración tiene caracteres propios que la distinguen de la vida. Ricoeur mismo expone esos desencuentros entre el mundo del texto y el mundo del lector, que pueden minar todo intento de apropiación de aquél. Sin embargo, igual que el teórico francés, pienso que más que problematizar el encuentro entre texto y lector, las semejanzas y diferencias entre uno y otro mundo se pueden aprovechar a favor del lector.

Se pregunta Ricoeur, primero, ¿qué sucede con la relación entre autor, narrador y personaje, cuyas funciones y discursos son bien distintos en el plano de la ficción? En segundo lugar, el teórico francés se cuestiona si la desemejanza entre principio y fin no afecta a la relación entre texto y lector, pues mientras que en la vida el principio y el fin no nos pertenecen (sino que más bien son narrados por otros), en la ficción, pese a los juegos con la temporalidad, hay una frase que sirve de inicio y una de fin al mundo narrado. En tercer lugar, el hermeneuta se pregunta si en realidad hay unidad narrativa en una vida en tanto que sobre la vida personal se pueden urdir varias tramas, puesto que no hay un criterio de conclusión que separe a unas de otras, y en tanto que la vida personal entra en relación con la historia de otros y así compone simultáneamente la historia personal y las alternas. Finalmente, Ricoeur se pregunta si el relato literario no sirve únicamente para revisar la fase pasada de la vida, ya que en tanto que

[69] *Ibid*., p. 160.

normalmente se narraría en pasado no daría espacio, presumiblemente, a la reflexión sobre "la dialéctica entre 'espacio de experiencia' y 'horizonte de espera'" que se establece en la vida personal con el recuerdo del pasado y "las anticipaciones propias de lo que Sartre llamaba el proyecto existencial de cada uno".[70]

Ricoeur resuelve en una serie de párrafos magistrales todas estas cuestiones apelando a los postulados hermenéuticos, sobre los que se funda la relación del lector con el texto.

Sobre la equivocidad de la noción de autor, dice que al leer uno se convierte en coautor en cuanto al sentido del texto. Efectivamente la obra no está terminada hasta que se funde con la experiencia del lector empírico, históricamente situado, producto de una tradición. Sobre la noción de unidad narrativa de una vida dice Ricoeur que está compuesta por la inestabilidad entre fabulación y experiencia viva, es decir por las tramas que podrían configurarse en el horizonte de espera que abre nuestra experiencia. Por ello mismo, necesitamos la ayuda de la ficción para organizar la vida real (siempre evasiva, incompleta).

> Mediante la ayuda de los comienzos narrativos con los que la lectura nos ha familiarizado, forzando en cierto modo el carácter, estabilizamos los comienzos reales constituidos por las iniciativas —en el sentido fuerte del término— que tomamos. Y tenemos también la experiencia, que podemos llamar inexacta, de lo que quiere decir terminar un curso de acción, un episodio de la vida real. La literatura nos ayuda, en cierto modo, a fijar el contorno de estos fines provisionales.[71]

La imbricación recíproca de las historias de vida, que podría ser rebelde a la inteligencia narrativa que alimenta la literatura, es para el teórico más que un problema un

[70] *Ibid*., p. 163.

[71] *Ibid*., p. 164.

antecedente de la competición de proyectos alternativos y rivales en los programas narrativos. Finalmente, Ricoeur considera que la idea de que la narración sólo constituya una revisión del pasado descansa en una concepción errónea, pues el tiempo pasado de los relatos es el cuasipresente de ellos y en ese tiempo también se dan cita las anticipaciones y las esperas, propias del cuidado, con las que los protagonistas se orientan al futuro. "Por eso no es absurdo hablar de la unidad narrativa de una vida, bajo el signo de relatos que enseñan a articular narrativamente retrospección y prospección".[72]

No hay razón, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, para que se considere que el mundo de la ficción es inapropiable. El camino para la apropiación y la aplicación hermenéuticas pasa por todas las tensiones antes enunciadas, pero de hecho es el contraste entre el mundo de la vida y el mundo de la ficción el que hace productiva la apropiación del relato en la vida.

[72] *Ibid*., p. 165.

CAPÍTULO III

TRES PROPUESTAS DIDÁCTICAS

PARA LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS

Aprovechando los beneficios de la afinidad entre hermenéutica y constructivismo señalada en el capítulo I, estrategias didácticas recientes —presentes en materiales didácticos para contextos educativos formales y no formales— han venido proponiendo actividades de lectura que tienen por finalidad el aprendizaje y la formación de los lectores y los aprendices. Son, en particular, estrategias con actividades de lectura de textos narrativos, a los que se dedican en exclusivo o junto con otros tipos de texto. Deseo ahora centrarme en el análisis de algunas de estas estrategias para evaluar en qué medida son expresiones de las concepciones sobre lectura y aprendizaje antes estudiadas. Antes de ello, quiero recordar que esto participa de la segunda modalidad de la presente investigación, aquélla situada en el ámbito didáctico, hermenéutico, con vistas a la aplicación. Por ello, siempre que me refiera en este capítulo al lector será al empírico.

Específicamente, son tres las estrategias enfocadas a la lectura de textos narrativos las que me interesan. Las propuestas a las que me refiero son los libros de la serie *Competencias Lectoras* desarrollada por el Grupo Editorial Norma con la participación

del Departamento de Investigación Educativa de la misma casa editorial,[73] el quinto de los cuadernos del Programa Nacional Salas de Lectura del Conaculta[74] y, sobre todo, la propuesta titulada "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa", de Sophie Haroutunian-Gordon.[75] Las revisaré en el orden citado.

3.1. Competencias interpretativa, valorativa y propositiva de la lectura: Grupo Editorial Norma

La serie *Competencias lectoras*, desarrollada por el Grupo Editorial Norma con la participación del Departamento de Investigación Educativa de la misma casa editorial, se autodescribe, en sus páginas legales, como una serie de cursos de lectura de comprensión para primaria y secundaria, que pretende crear lectores informados y críticos. Desde un enfoque comunicativo holístico, el proyecto editorial responde al hecho de que "comunicarse es hoy, más que nunca, una competencia esencial para la vida diaria; la continua exposición a mensajes escritos y orales, demanda el desarrollo de habilidades para su interpretación, valoración y creación", de acuerdo con lo que indica la contraportada.

En la búsqueda de este propósito comunicativo, los realizadores de este material didáctico han organizado en cuarenta sesiones de trabajo ejercicios de diagnóstico, de

---

[73] Beatriz Helena Isaza Mejía, Celia del Rocío Zambrano, Irma Liliana Morales Lozano *et al*., *Competencias Lectoras 3. Curso de lectura de comprensión para primaria*, Norma, México, 2009.

[74] Luz María Chapela, *La charla literaria en las Salas de Lectura*, DGP Conaculta, México, 2012.

[75] Sophie Haroutunian-Gordon, "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa" en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, ed. cit.

análisis y de síntesis con textos de diversas áreas (desde literatura hasta ciencias naturales y matemáticas) y en diversos medios (impresos, grabaciones, internet).

Varias habilidades de análisis (como la inferencia e investigación de significados de palabras, frases y párrafos; la identificación de la idea principal y de detalles; el reconocimiento de la organización y la secuencia textuales; y la cumplimentación de los aspectos contextuales implícitos), son trabajadas aquí bajo el nombre de competencia[76] interpretativa. Por ello, es posible decir que se trata de un material que pretende el desarrollo de la comprensión lectora, en la medida en que podríamos entender por ésta la decodificación que lleva a cabo el lector internamente y a medida que lee para comprender el significado.[77]

Sin embargo, dos competencias más (con varias microhabilidades cada una) son consideradas parte de la competencia lectora en este material didáctico: la competencia argumentativa y la competencia propositiva. La primera "comprende aquellas acciones relacionadas con la justificación de la información, la explicación del porqué de las proposiciones y también la sustentación de conclusiones".[78] Desarrolla la valoración, es decir la habilidad de juzgar un texto en función de la intención, la argumentación y la organización del texto, y asimismo la habilidad de establecer relaciones intertextuales

[76] El término competencia es utilizado por los autores del material; lo reproduzco en mi discurso con afán de que mi descripción sea lo más fiel posible al original, más que con la intención de juzgar el enfoque educativo al que podría responder la propuesta didáctica de dicha publicación.

[77] Al entender así la comprensión lectora, me apego a la dialéctica de la comprensión y de la explicación y al momento de la lectura ingenua dentro de la teoría hermenéutica de la lectura. No está de más, sin embargo, recordar que Díaz y Hernández se refieren por su parte a la lectura como un proceso complejo de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee. Cf. F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.* p. 274.

[78] B. Isaza, C. Zambrano, I. Morales *et al*., *op. cit.*, p. 3.

con los conocimientos previos del alumno y con otros textos. La competencia propositiva, por su parte, "se refleja en acciones tales como el planteamiento de soluciones a conflictos de tipo social, la generación de hipótesis, y la construcción de mundos posibles provocados por la interpretación de los textos leídos y su posterior reescritura".[79]

En los ejercicios y actividades para el trabajo de estas dos competencias lectoras, la valorativa y la propositiva, es donde encuentro signos de concepciones del aprendizaje y de la lectura examinadas en la primera parte de este capítulo: el constructivismo y la hermenéutica.

Se considera la lectura como un proceso que posee varias etapas sucesivas: inicialmente la comprensión decodificadora interna, después la valoración y finalmente la generación de conocimientos y productos nuevos. En ese proceso, el momento de la valoración se propone con instrucciones que implican la argumentación y el diálogo para negociar las interpretaciones a las que se ha llegado a través del análisis. Con ello, reconoce el lugar indispensable que tiene el lector y el grupo en la significación del texto, haciendo de ésta una significación intersubjetiva que atiende tanto al texto como a las experiencias personales y los conocimientos de mundo de los lectores.

Por otra parte, el planteamiento de soluciones a conflictos, la generación de hipótesis y la construcción de mundos posibles suponen un cambio, una transformación previos —en el conocimiento—, en tanto que podrían verse como deliberaciones en las que un elemento nuevo (el sentido impreso por el texto en el lector) se introduce en una situación conocida previamente por el intérprete. Es razonable, pues, pensar que este material didáctico supone que la aprehensión del sentido de los textos puede operar un cambio fuera del texto. Claro que esto sería resultado de todo un proceso en el que

[79] *Idem.*

primero se interpreta y se valora para que el texto logre reconceptualizar algo de la experiencia y así imprimir nuevas direcciones en nuestro pensamiento, como dice Ricoeur que se conseguiría con un sentido del que nos hemos apropiado (que hemos *aplicado* a nuestra vida, diría Gadamer) a través de la interpretación.

De la propuesta de Editorial Norma celebro la secuencia gradual, bien organizada, que pretende que el estudiante ensaye todo el proceso de lectura (haciéndose consciente de todas las subcompetencias y microhabilidades que encierra) hasta llegar a apropiarse de una nueva forma de ser con el sentido de los textos, una nueva forma de ser que recupera (aunque sea parcialmente) los conocimientos éticos que se producirían con la interpretación de los textos (v.g.: la solución de problemas éticos).

3.2. La charla literaria en las Salas de Lectura

Otro de los usos didácticos en los que veo que la concepción de la lectura es afín a la de la teoría hermenéutica es el del quinto de los cuadernos de las Salas de Lectura del Conaculta.[80] Éste define qué es una charla literaria y, en apego a la definición propuesta, describe y ejemplifica el funcionamiento ideal de ésta considerando factores como la interculturalidad, el diálogo y el debate; asimismo, proporciona una serie de ejercicios de apoyo.

La definición de charlas literarias deja leer lo siguiente:

[80] Limito mi análisis en torno a la propuesta de las Salas de Lectura al quinto cuaderno, únicamente, porque en él es donde se encuentran propiamente algunas estrategias didácticas, mientras que los otros once (descargables todos en la página del Programa Nacional Salas de Lectura) se concentran en definir la lectura, en señalar su vinculación con la identidad, la interculturalidad y las nuevas tecnologías, y en sugerir estrategias de administración del tiempo y el espacio dentro de las Salas.

> En las charlas literarias, los participantes se reúnen para conversar acerca de un libro que todos han leído con anterioridad. En ellas, y con toda libertad, las personas opinan, preguntan, discrepan, ofrecen argumentos, piden explicaciones, construyen imágenes propias a partir de las del texto, sugieren alternativas distintas a las que propone el autor, o hacen creaciones derivadas de la lectura misma. Quienes conversan juegan un papel activo y, junto con el texto, son los protagonistas principales de la charla.[81]

La descripción misma refiere el carácter social de las charlas, frecuentes en contextos educativos no formales. En las charlas literarias el énfasis está puesto en la conversación sobre un libro y sus significados, antes que en la lectura por sí sola. En ellas importa la construcción grupal y social del significado, basado en acuerdos intersubjetivos, más que la mera decodificación. Y aún más:

> Aquí reside una de las grandes riquezas de las charlas literarias: ponen sobre la mesa las diversas miradas que los tertuliantes tienen en torno a un mismo libro y, al hacerlo, abren alternativas, amplían horizontes y sugieren posibilidades. […] Tampoco basta con que cada quien tenga sus propias ideas y experiencias, es necesario compartirlas, es decir, narrarlas, conversarlas y someterlas a debate.[82]

Para ello, esta propuesta, elaborada por Luz María Chapela, propone herramientas y acciones como el diálogo, la explicación, la narración de experiencias personales ligadas a los sentidos de los textos, la sustentación de lo dicho con pruebas, la relación de un texto con otros, el elogio de otros puntos de vista, entre otros. Las herramientas y acciones con las que se comentan los textos literarios, al mismo tiempo que implican la participación del grupo, ponen de relieve la significación del texto con base en la

[81] L. Ma. Chapela, *op. cit.*, p. 17.

[82] *Ibid.*, p. 18.

experiencia y el conocimiento del mundo de uno mismo. La experiencia y el conocimiento del mundo, externos al texto, aportarían sentidos al texto unidireccionalmente. Pero, en tanto que el sentido de un texto puede cambiar por lo que una experiencia ajena aporta, un nuevo sentido del texto podría implicar la incorporación de nuevos sentidos (suscitados por otras experiencias) en la experiencia personal, resignificando el recuerdo, los conceptos y probablemente el mismo comportamiento que la constituyen. Así pues, este uso didáctico concibe una lectura que implicaría una transformación de la personalidad, un aprendizaje, por la interacción con otros sentidos (y experiencias) en torno a un mismo texto. Si esta transformación se opera, no es únicamente en el significado, sino en la personalidad del lector, en tanto que algo profundamente suyo, una experiencia con la que se identificaba (recuerdo, concepto, comportamiento), se modifica junto con la interpretación y el significado de un texto.

Los ejercicios de apoyo propuestos en este cuaderno de las Salas de Lectura son otra confirmación de su carácter constructivista-hermenéutico. Entre ellos hay remembranzas de emociones y anécdotas suscitadas por el libro, narraciones por turno en cuarenta palabras sobre el episodio que a cada lector le haya parecido más importante, formulación de preguntas abiertas, recuento de los hechos dados en una sesión, narraciones de acontecimientos paralelos que le hayan ocurrido a los participantes que estén vinculados con el texto comentado, cierres a través de completar frases o de subtitular alternamente los textos. Todos los anteriores son ejercicios en los que se pone en primer lugar el derecho de los lectores a completar la referencia de los

textos de acuerdo con sus experiencias y lecturas previas, y en los que es fundamental alcanzar un sentido intersubjetivo a través de la negociación de la interpretación.[83]

3.3 Sophie Haroutunian-Gordon: "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa"

He dejado para el final de esta revisión la propuesta —de corte más teórico-descriptivo, aunque fácilmente aplicable— que Sophie Haroutunian-Gordon incluyó en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, libro editado por Hunter McEwan y Kieran Egan.

Desde su título: "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa", el artículo alcanza a mostrar ya las concepciones de aprendizaje y lectura de las que la investigadora parte. En tanto que la propuesta se basa en la discusión, está implicada la presencia de otra persona y tiene carácter social, aspectos que sobre todo me recuerdan el constructivismo sociocultural. En tanto que se adoptan algunos presupuestos hermenéuticos (particularmente algunos de Hans-Georg Gadamer, a quien se cita directamente en el artículo), bajo el adjetivo *interpretativa* la propuesta considera imprescindible al lector y su experiencia en la significación del texto mediante el acto de la lectura.

Haroutunian-Gordon establece desde la primera línea de su trabajo la pregunta que busca responder: "¿En qué forma la conversación acerca del significado de los textos transforma las ideas y actitudes de los participantes?" A mi juicio, esta pregunta deja

[83] Una característica más, fuera del carácter constructivista-hermenéutico, que rescato de esta propuesta de Conaculta es su tino para proponer estrategias de aprendizaje sueltas que se ajustarían con facilidad a un entorno educativo no formal como son las Salas de Lectura.

ver un objetivo de lectura que más que la decodificación del texto busca la transformación de las ideas y actitudes de los lectores.

La investigadora analiza y describe el proceso de una conversación (o discusión) interpretativa que fue puesta a prueba en "un grupo localizado en un colegio de un centro urbano de bajos ingresos",[84] al que llama Colegio Secundario Belden, a fin de responder la pregunta. Antes de apuntar las etapas de tal proceso, la autora aclara la doble acepción que el término *narrativa* puede tener: como "contar historias de uno mismo o de otras personas que uno conoce directa o indirectamente"[85] y como "referirse a historias parcialmente formuladas para destacar algún punto".[86] Igualmente menciona que la estrategia consiste en entretejer "relatos o trozos de relatos con sus comentarios acerca del significado del texto",[87] que en el caso al que se refiere fue la tragedia *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare. Hechas estas aclaraciones, la académica presenta los rasgos de la estrategia, intercalando algunas puntuales observaciones y evaluaciones sobre su implementación y resultados. A mi juicio, la investigadora reflexiona particularmente sobre cuatro puntos en torno a la estrategia: 1) la necesidad de invitar a evocar por escrito experiencias personales relacionadas con el tema o asunto del texto cuyo significado se trata de entender, a fin de centrar la atención de los participantes para poder reflexionar sobre él y acceder a sus significados; 2) el hecho de que el uso de la experiencia personal para aclarar el significado del texto puede llevar a una mala interpretación de éste; 3) la presunción de que el relato de experiencias personales ayuda a imaginar las motivaciones de los personajes, muchas

[84] S. Haroutunian-Gordon, *op. cit.*, p. 151.

[85] *Ibid*., p. 150.

[86] *Idem*.

[87] *Idem*.

veces sólo sugeridas por los textos —particularmente por los literarios—, y de que la conversación puede anticipar a lectores los resultados de las acciones de los personajes; y 4) la sospecha de que lo anterior permitiría que el interés y las ideas en torno al texto provengan de fuentes afectivas y no meramente intelectuales, con el consecuente realce e intensificación del debate en torno al significado del texto.

Las agudas observaciones en torno a la implementación de la conversación interpretativa en la clase Belden, llevan a concluir a Haroutunian-Gordon que no hay una sola respuesta sobre la función que tiene la narrativa, entendida como didáctica, en la transformación de la comprensión, pues, como se ha visto, su uso deviene tanto en obstáculos para la interpretación buena (o económica, si preferimos el término de Umberto Eco) del texto como en una comprensión profunda de las motivaciones y dilemas de los personajes. Sin embargo, la investigadora recalca que

> en los casos en que contar historias parece producir un profundo impacto, la experiencia vincula afectivamente al lector con las situaciones presentadas por el texto. […] En tal situación la historia personal parece abrir el texto, revelar lo que se esconde detrás de él, como diría Gadamer (1989). La historia pone al alcance de los lectores ideas acerca de las motivaciones de los personajes, ideas que de otro modo serían inaccesibles y que *vinculan fuertemente al lector con el personaje.*[88]

En esta propuesta se habla de transformación de la comprensión del texto. Esto haría pensar que la evocación de historias personales para comprender un texto se limitaría a la decodificación de éste. De hecho, en los diálogos que Haroutunian-Gordon cita como partes de la conversación interpretativa en la clase Belden, hay varias preguntas que no parecen tener otra finalidad más que inferir el significado de una palabra o recordar datos culturales que aclaren fragmentos del texto. Sin embargo, ya que hay una

[88] *Ibid*., p. 168-9. El subrayado es mío.

vinculación afectiva con los textos (por el paralelismo entre la historia personal y la historia de otro, en este caso el personaje), es posible suponer que no sólo se modifica la comprensión del texto, sino también el concepto de cierta acción que se ha experimentado en la vida personal, pues la vinculación afectiva establecería una relación bidireccional, dialéctica, entre vida y lectura que llevaría a incorporar rasgos de la historia presentada por el texto o por un otro en la historia personal. Así, con base en las concepciones de lectura y aprendizaje expuestas al inicio de este capítulo, sostengo que, cuando hay una vinculación personal y afectiva con el objeto de conocimiento, transformar un concepto puede conllevar una evaluación de experiencias pasadas y futuras, relacionadas con ese concepto o sentido abierto por el texto, bajo una nueva luz. Por eso, la estrategia de Haroutunian-Gordon lleva a una transformación de la comprensión del texto y de los lectores que participan en ella.

Lo que dije antes sobre constructivismo puede ayudar a ver cómo las tres propuestas didácticas antes analizadas echan raíces en esa teoría. Los ejercicios que preguntan por ejemplos de la vida personal (anécdotas paralelas) o por lo que se sabe sobre un tema evidentemente buscan apoyarse en los conocimientos previos del lector aprendiz. Igualmente, la discrepancia entre dos interpretaciones, durante una discusión grupal (llámese ésta diálogo, debate o narración interpretativa) da pie a conflictos sociocognitivos como los que promueven algunas versiones del constructivismo. (Dichos conflictos, por cierto, son particularmente frecuentes cuando las concepciones sobre el objeto artístico, en este caso las narraciones literarias, tienen como trasfondo teorías hermenéutico-fenomenológicas.) Actividades como la discusión interpretativa, la formulación de preguntas abiertas o el subtitulaje alternativo de textos son también otras

formas en que el constructivismo se abre paso en las propuestas didácticas previamente revisadas.

Asimismo, varios signos confirman la presencia de la teoría hermenéutica que expuse al inicio del capítulo. De allí que las estrategias didácticas antes analizadas estén lejos de concebir su función educativa como un entrenamiento para la decodificación y acumulación de informaciones presentes en los textos y que más bien pretendan una comprensión textual que devenga en transformación de las experiencias del lector a la luz de los nuevos sentidos abiertos por el texto.

3.4 Presencias y ausencias en torno a la reflexión sobre la acción en las didácticas de lectura de textos narrativos

¿Qué ocurre cuando las propuestas didácticas anteriores apuntan actividades con textos literarios narrativos? De entrada, como se puede constatar con una revisión de ellas, muy pocas ofrecen una definición explícita de narración. Si las propuestas didácticas analizadas no proporcionan una definición explícita o puntual de narración, habrá que ver, a través del tipo de ejercicios que proponen, qué idea tienen en torno a ella.

En el caso de la discusión-interpretativa que propugna Haroutunian-Gordon, el concepto de narrativa parece implicar una sucesión de acontecimientos que tiene una motivación y un resultado. Las diversas preguntas que ella dirige a los estudiantes de la clase Belden utilizan formulaciones como "¿por qué?", "¿para qué?" o "¿qué pasó después?". De hecho, Haroutunian-Gordon utiliza explícitamente los términos *motivación* y *resultado* (de la acción) en la exposición de su estrategia didáctica. Los otros dos materiales didácticos aquí analizados siguen de cerca los pasos de Haroutunian-Gordon cuando proponen actividades de lectura de textos narrativos. Los

libros de la serie *Competencias lectoras* presentan, para trabajar con narrativa, actividades para restituir la secuencia de los acontecimientos de una narración, cuestionamientos sobre las motivaciones (basados, otra vez, en las preguntas por qué y para qué). La propuesta que se hace en el cuaderno de las Salas de Lectura es la menos específica, puesto que en principio no está pensada para trabajar con textos narrativos exclusivamente. Sin embargo, algunos ejercicios de apoyo para la charla literaria están pensados para narraciones: las preguntas abiertas, el recuento de acciones, las narraciones paralelas. Sobre éstas se puede decir lo mismo que en los otros dos casos: exploran las motivaciones y la secuenciación de acciones. El concepto de narrativa está, pues, en los tres casos, caracterizado por ser un discurso en el que se presenta una sucesión de acontecimientos, junto con su motivación y resultado.

¿Las estrategias didácticas para la lectura de textos literarios narrativos están aprovechando todas la implicaciones sobre la acción, los contrastes y las tensiones que se dan entre el mundo de la ficción y el mundo de la vida? Para finalizar este capítulo quiero hacer algunos comentarios al respecto.

Antes de juzgar si las estrategias para el trabajo con textos narrativos que revisé previamente aprovechan todo o buena parte de los elementos de la acción (en los tres momentos de la mímesis), tengo que hacer justicia con un comentario sobre ellas. Debo señalar que tales estrategias no se han propuesto trabajar exclusivamente con textos narrativos. En varias de ellas, como he señalado, el objetivo es desarrollar en los estudiantes las habilidades y microhabilidades de lectura, y para ello se sirven de textos literarios (narrativos o no), científicos, políticos, etcétera. Si he partido de estas estrategias es porque —a pesar de que no tienen por objetivo estudiar únicamente los textos narrativos, ni mucho menos, buscar interpretaciones relacionadas con la acción— las bases hermenéuticas y constructivistas de las que parten conducen al tipo de

reflexiones, de interpretaciones que, en el curso de este trabajo he propuesto: aquellos destinados a una comprensión mejor, más amplia, del horizonte de la acción del lector.

Esta es la situación de todas las propuestas didácticas revisadas. La propuesta de Haroutunian-Gordon de hecho persigue conseguir una mejor comprensión de los textos narrativos a través de una vinculación explícita con el mundo extratextual de las experiencias previas de los lectores. El objetivo es sobre todo ir de lo previo a lo textual para "entrar" mejor al texto. Sin embargo, tras esto no se indaga que el lector se apropie del texto, con una eventual aplicación. No obstante esta falta de cercanía de los objetivos y métodos de las estrategias previas y los de esta investigación y propuesta didáctica, hallo que las estrategias sugeridas en los materiales antes recordados conducirían a interpretaciones del carácter que me interesan, debido a los postulados propios de la hermenéutica y el constructivismo que adoptan.

¿Cuáles son algunas de dichas estrategias? Una primera es la de preguntar por historias personales (antes y durante la lectura) que podrían tener relación temática con la historia narrada en un texto. En la propuesta de Haroutunian-Gordon esta estrategia constituye el punto de partida para iniciar una vinculación emocional ente los lectores y el texto. Durante la lectura se regresa a esta estrategia para comprender las motivaciones y finalidades de los personajes o el significado de sus acciones. Otras propuestas didácticas no plantean esto. Acaso los cuadernos de las Salas de Lectura rescatan dicho procedimiento cuando sugieren la relación de narraciones paralelas a las de los textos literarios.

Otra estrategia vinculada con la anterior es la indagación de la naturaleza, motivaciones, finalidades y resultados de las acciones mediante las consabidas fórmulas interrogativas del qué, quién, por qué, para qué y a dónde llegó un curso de acción. Parece una propuesta trivial ésta pero no lo es, toda vez que si hay un gran problema en

contextos educativos durante el trabajo con textos literarios narrativos —aquí me baso en mis experiencias como docente— es la dificultad de identificar o resumir a sus rasgos esenciales una trama. Esta incapacidad para identificar una trama quizá acusa una incapacidad para distinguir las potenciales tramas que se tejen en la vida cotidiana, de la que se toman puros acontecimientos aparentemente inconexos e intrascendentes (puesto que no se evalúa la transitividad de unos en otros).

Otra estrategia presente en algunos materiales que trabajan con textos narrativos es el correspondiente a la explicación, dentro de la dialéctica comprensión-explicación. Para ello, los materiales recurren a categorías del análisis narratológico: tiempo, espacio, personajes, narrador, voz, mirada. Pero el análisis de estas categorías se mantiene aislado del mundo del lector. ¿Preguntarse por el protagonismo o antagonismo de un personaje explica algo *per se*? Este recurso es productivo cuando dichas categorías se conectan con la noción de nudo o problema de la acción, o con la noción de interacción de proyectos narrativos. Así, habría que examinar qué aspectos formales de la narración contribuyen a crear o resolver un nudo y explicitarlo, cuando son utilizadas en la comprensión-explicación de un texto narrativo.

La consigna en todas las estrategias que he comentado y las que sugeriré es tener presente lo complejo que es la acción fuera y dentro del relato, y por tanto, lo importante que es en el análisis y la interpretación, mantener vinculados todos los elementos que vuelven tan complejo el obrar.

Ya que le he hecho justicia a lo que algunas propuestas didácticas ponen en juego para acercar interpretaciones relacionadas con la acción, paso a comentar las ausencias que noto, con base en toda la discusión en torno a la fenomenología-hermenéutica sobre la acción.

Una primera ausencia es en torno a la relación entre parte y todo que propugna la hermenéutica. Me pregunto si dentro de contextos educativos, transmitimos la idea de que lo relatado es una totalidad en la "vida" de un personaje para que el estudiante se pregunte por cómo esta totalidad está cruzada por planes y prácticas congruentes e incongruentes. Si considero que hay un uso de la hermenéutica para la didáctica de textos literarios bajo un enfoque constructivista, tiene que ser éste. Sin embargo, se utiliza poco o nada. En lugar de hablar de proyecto de vida de los personajes, por temor a caer en una imprecisión terminológica, se opta por limitarse a hablar de temas, semas, isotopías, o en todo caso de causas de la acción, sin pensar en el parentesco que hay entre estos términos y la vida, en tanto que la narración es una mímesis de la acción y de la experiencia temporal viva. Viendo el fenómeno desde la hermenéutica, el relato puede llegar a fungir como un todo, como verdadera vida, pues logra configurarse como unidad, más o menos cerrada. La vida no tiene esa capacidad. Por tanto, el lector puede ver qué sentido tienen algunas prácticas y planes de vida cuando son inscritos en el todo más amplio de la narración (o, al menos, en unidades de acción más grandes que en la vida no es dable distinguir con facilidad).

La identificación del pensamiento o tema de un relato, que se halla presente en varias estrategias, es un avance en lo que se refiere a entender el relato como una totalidad temporal. Me pregunto, sin embargo, si la identificación de un tema debe fungir como punto de llegada para una serie de estrategias de lectura. ¿No resultaría productivo más bien partir de ese tema-totalidad concordante para examinar después todos los avatares que llevaron a él? Ejemplifico: si en lugar de concluir una serie de estrategias de lectura sobre *El viejo y el mar* diciendo que el relato trata sobre el fracaso y la lucha del hombre contra la naturaleza, se examinan los acontecimientos que se resistieron a llevar la trama en tal sentido (éstos son: la tenacidad del viejo, la captura del pez vela, la posible ayuda

de Santiago, etc.), tal vez se estén señalando mejor los problemas, los cambios, los incidentes, las partes que hacen que el relato avance; acaso no se vea el relato como pura concordancia, sino como concordancia-discordante, o discordancia y heterogeneidad que sólo se vuelven congruentes al final de la lectura, como en efecto sucede con el relato, según he discutido en el capítulo anterior.

En relación con esta dialéctica parte-todo y con la dialéctica entre concordancia-discordancia, hay que mencionar también las unidades práxicas que Ricoeur reconoce en el relato: las prácticas, los planes, la unidad de vida. La unidad de vida es identificable con ese tema o totalidad temporal de la que recién hablé. Práctica consuetudinaria en la didáctica de textos narrativos es ir en pos del tema de un relato; en aras de ello se descuida revisar retrospectivamente las prácticas y los planes de vida que los personajes ponen en práctica para conseguir algo, se olvida, en una palabra, que la narración trata sobre el cuidado, esto es, sobre los proyectos con vistas a. Falta entonces diseñar estrategias que señalen la presencia del pasado cuando los relatos narran el recuerdo o la explicación de un evento anterior, y la presencia del futuro en las anticipaciones, planeaciones y proyecciones que los personajes plantean en su desarrollo. Finalmente habría otras estrategias que atañen a los símbolos que hacen de las acciones, prácticas y planes elementos con significado. Hablo de la necesidad de realzar la descripción del contexto en el que ocurren las acciones de un relato: antes dije que tales contextos simbólicos fungen como reglas de significación y aún como normas. Esto aplica en varios niveles: los lugares donde ocurre la acción; la tipología textual en la que se inscribe la narración (si un relato está hablado a la manera de un diario, una noticia, un chiste o de algún otro modo rastreable culturalmente), que puede dar a la acción de decir o narrar una historia un carácter particular (informativo, subjetivo, humorístico) o una función específica; y, por último, la finalidad histórica del relato,

que es aprenderlo a ver en el contexto en que se sitúa históricamente (ya por sus datos históricos, por sus rasgos sociolingüísticos, su estilo o su visión de mundo).

Todas las propuestas previas en torno a las unidades práxicas del relato, como he dicho, deben ayudar al mismo tiempo en la reflexión del texto narrativo como concordancia-discordante, esto es, sin perder el elemento de heterogeneidad que hay en la totalidad de una historia. Por ello, al mismo tiempo que la mera identificación de los distintos niveles de las unidades práxicas, es vital estudiar la interacción y competición entre ellos, esto es, entre los diversos cursos de acción que configuran la historia. Para dedicarse de manera suficiente a ello, a las preguntas en torno al qué, quién, cómo, por qué, para qué —sobre las que se vuelcan rutinariamente las estrategias analizadas— habría que agregar cuestionamientos en torno a la relación entre personajes o *actuantes* con fórmulas como "¿con quién (logró, llegó, hizo)?", "¿con qué?", "¿contra quién?" "¿a quién (se dirigió, lastimó ayudó)?". Podría parecer una obviedad lo anterior, pero a mi juicio hay pocas estrategias que preguntan sobre la interacción en los textos literarios narrativos.

Muchas otras cuestiones pueden afectar la significación de la acción en el relato: su retórica (que en caso de ser humorística llega a modificar toda la intención aparente de un relato), la voz, la mirada, la menor tendencia a configurar una historia. Todos estos aspectos son manifestaciones de la voluntad de estilo y hacen de cada relato una obra individual. Preveer estrategias para cada una de estas variaciones sería una tarea ardua (que no cabe en los límites de esta investigación) y acaso imposible. Por otra parte, más que elaborar un catálogo infinito de estrategias que abarque todas las posibilidades de significación de la acción en los relatos, lo que hay que señalar es la necesidad de que en los contextos educativos donde se propone la lectura de relatos, alguien desempeñe de mediador para no perder de vista la cuestiones antes apuntadas. Ya sea que se trate

de un profesor que destaque la importancia de rasgos de estilo en la configuración o bien un grupo de lectores que en conjunto establezca una interpretación intersubjetiva sobre estos puntos. Lo que no se debe de hacer es simplemente obviar tales cuestiones.

Desde mi revisión del constructivismo, he pensado que el mejor modo de establecer objetivos es especificando antes lo más posible la naturaleza del objeto de estudio. Hasta aquí la investigación ha procedido así: situarse en una concepción de texto que exige una teoría de la comunicación literaria y en una visión constructivista del aprendizaje; después caracterizar desde una fenomenología hermenéutica la narración y la comprensión narrativa inherente a ella.

Ahora corresponde diseñar, en mi último capítulo, las que podrían ser estrategias para algunos relatos. Me limitaré a dos cuentos: "El gato negro", de Edgar Allan Poe y "La tristeza", de Anton Chéjov. Los analizaré para ver qué ideas y estrategias de las expuestas anteriormente se posibilitan o son pertinentes para inducir las interpretaciones y reflexiones-apropiaciones que busco para los lectores de textos narrativos. Para esta pretensión hay que señalar, desde ya, que una especificación tal naturalmente limita la posibilidad de transpolar las estrategias diseñadas al trabajo con otros relatos. Antes que negar la utilización de las estrategias que diseñaré para los dos cuentos que mencioné, pienso que hay que señalar las condiciones bajo las cuales se puede pensar su uso para la lectura, reflexión y aprendizaje con otros relatos. A estas dos cosas me avocaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS PARA UNA LECTURA SOBRE LA ACCIÓN EN TEXTOS NARRATIVOS

Como quedó asentado al final del capítulo anterior, en esta sección diseñaré algunas estrategias lo más adecuadas y pertinentes posible para el objetivo que persigo: la recuperación de interpretaciones relacionadas con la acción humana. En el presente capítulo conviven las dos modalidades de mi investigación. Por una parte, al inicio me ocupo de implementar un modelo de análisis hermenéutico basado en la descripción de la triple mímesis y en la teoría hermenéutica de la lectura, el cual es puesto a prueba en dos cuentos. Mis reflexiones se moverán en ese momento en el ámbito fenomenológico del lector implícito. Por otra parte, al final del capítulo, me ocupo de reconvertir el análisis de los cuentos en estrategias dirigidas para el objetivo ya dicho. Sobra decir que el terreno de ese momento será el didáctico y el hermenéutico, en tanto que está pensado para el lector empírico, un lector aprendiz.

Para el diseño de la propuesta didáctica de esta investigación he elegido dos cuentos: "El gato negro", de Edgar Allan Poe y "La tristeza", de Anton Chéjov. La elección de estos dos cuentos plantea unas primeras preguntas que es necesario responder antes de proceder con el análisis. La primera pregunta que tal elección plantea es en torno a la exclusión de otros subgéneros narrativos. La discusión de los capítulos anteriores se refirió a las narraciones en general, sin optar por un género narrativo en particular.

Entonces, teniendo la oportunidad de elegir una crónica, una anécdota, un relato historiográfico, una novela y aun un largometraje de ficción, ¿por qué optar ahora por el cuento? ¿El cuento comporta alguna ventaja frente a esos u otros subgéneros narrativos o simplemente se trata de una elección arbitraria? Estas preguntas pueden tener un principio de respuesta en la descripción de este subgénero y de las características del ambiente de enseñanza-aprendizaje en el que se operarían las estrategias de enseñanza que se diseñarán en el curso de este capítulo.

4.1 El cuento como género idóneo para la reflexión sobre la acción con fines de aprendizaje

Diversas definiciones sobre este subgénero narrativo coinciden en señalar un primer aspecto: su brevedad. Algún día convertida en piedra de toque esta cuestión, se llegó a discutir el número de palabras, de páginas que debía respetar un texto narrativo para considerarse cuento. A veces, la cantidad de páginas fue desplazada por otro criterio cuantitativo, la duración del tiempo de lectura, para delimitar el cuento de otros géneros narrativos.

Independientemente de la acuciosidad con que se haya establecido la brevedad del cuento, se ha visto en este rasgo el origen de otras características. Lancelotti atribuye a ella la unidad, originalidad, intensidad y estilo depurado del cuento.[89] De una opinión semejante es Joaquín María Aguirre Romero:

> Creo, con Poe, que lo que caracteriza al cuento no es la brevedad, es decir, su longitud, sino las consecuencias de ella: la unidad de efecto. Para Poe, el texto mantiene una relación de tensión

[89] Mario A. Lancelotti, *De Poe a Kafka: para una teoría del cuento*, Eudeba, Buenos Aires, 1965, p. 11.

> entre la tendencia a la expansión y la tendencia a la concisión. Esta tensión es el resultado del conflicto establecido entre la extensión necesaria para alcanzar el efecto y los límites para no perderlo. Si un texto es demasiado extenso, el efecto se diluye; por el contrario, si un texto es demasiado breve, pierde la capacidad de alcanzarlo.[90]

Puede notarse que la caracterización de la brevedad del cuento va acompañada de otro rasgo: la unidad. Hay que abundar más en este segundo rasgo de la unidad puesto que constituye un recurso constante para caracterizar el cuento. ¿Qué significa, qué implica la unidad del cuento? El término carga con reminiscencias aristotélicas que lleva a pensar en unidad de tiempo y unidad de espacio. La idea no es del todo equivocada porque varios cuentos consignan su acción en el marco de algunas horas o días (o a veces en tiempos que guardan alguna relación por referirse a un mismo acontecimiento) o de unos cuantos lugares. Sin embargo, más preciso es decir que la unidad del cuento es de efecto. En palabras de Aguirre Romero "la unidad viene determinada por la cohesión que es posible mantener durante la ejecución-lectura; el efecto es el resultado de la Unidad. De ahí que Poe señale que la extensión de un relato debería ser la de una sesión de lectura".[91] Al abundar, este académico liga su explicación sobre la unidad de efecto a la concepción musical de la que Poe partió para elaborar su teoría del cuento.

> Poe sabía que ese estado de retención y anticipación tenía unos límites determinados por la capacidad de la memoria para mantener la forma poética. La memoria es ayudada para solventar sus problemas de capacidad mediante las técnicas de repetición, los retornos que refrescan y

[90] Joaquín María Aguirre Romero, "Por qué, cómo y para qué: una (breve, modesta y particular) Teoría General del Cuento", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 2003, núm. 25, s. p. [En línea: http://www.ucm.es/info/especulo/numero25/tcuento.html, consultado el 27 de enero de 2015.]

[91] *Idem*.

> actualizan el recuerdo inmediato. Repetición y novedad, redundancia e información, percepción de patrones e innovación sonora; así trabaja la música. Y también debería hacerlo la poesía.[92]

De acuerdo con este mismo investigador, la creación del cuento está determinada desde el principio por el efecto final que se conseguirá sobre el lector empírico, a quien se le propone un recorrido inverso que le deja comprender el sentido que cada una de las partes adquiere en el todo.

Otra característica del cuento tiene que ver con la preponderancia que en él cobra el suceso, el acontecimiento. En el cuento, según Lancelotti, el único "personaje" es el suceso.[93] Esta preponderancia del acontecimiento ha hecho que la narración breve se preste a diversos modelos que atañen al ordenamiento de las distintas partes de todo suceso: principio, nudo y desenlace. En "Para una geometría del cuento", Hernán Lara Zavala recuerda estos elementos de la trama a propósito del triángulo de Freitag. Para el cuentista mexicano, ese diagrama que representa visualmente el recorrido de un cuento —que va del inicio de la trama al desarrollo de un conflicto en la historia y su consecuente clímax (o giro dramático) y finalmente a la resolución de la trama— se ha prestado a diversas variantes a lo largo de la historia del género: algunos modelos, como el de Poe, acentúan la complicación de la trama; otros, como el Chéjov, Joyce, Mansfield, Hemingway, atenúan el conflicto e incluso llegan a prescindir de un desenlace, porque en ellos importa más subrayar la epifanía, esto es —en palabras de Joyce, citadas por Lara Zavala— "la revelación de la realidad interna de una experiencia

[92] *Idem*.

[93] M. A. Lancelotti, *op. cit.*, p. 9.

acompañada de un sentimiento de júbilo".[94] Para Lara Zavala, las variaciones a que se ha prestado el recorrido de la trama en el cuento, más allá de negar la existencia de un diagrama o una geometría uniforme, confirman que

> el cuento no puede sustraerse de esos dos elementos que son la acción y el correspondiente nudo dramático. El cuento exige, por definición, una anécdota, misma que puede estar tan atenuada que, en ocasiones, pase prácticamente inadvertida para el lector. Sin embargo, la anécdota debe existir porque es allí donde radica el planteamiento que poco a poco se expandirá para culminar dándonos la impresión de que ese todo orgánico, unitario y acabado nos ha permitido afinar nuestro conocimiento del mundo.[95]

Sobre este protagonismo que tiene el acontecimiento en el cuento hay que señalar que, por ser expresado con la mayor brevedad, se concentra normalmente en un problema o conflicto y que, por ello, se reduce drásticamente la heterogeneidad de la trama (los incidentes que introducen nuevas problemáticas), junto con los programas narrativos de los personajes. El cuento, a lo largo de su historia, es un género que ha acentuado la concordancia antes que la discordancia, entendiendo por esto lo que he anotado a propósito de la configuración narrativa en el capítulo pasado. Si bien hay que tener presentes algunos cuentos discordantes como los de Felisberto Hernández y los de Efrén Hernández, la mayor parte de cuentos se apega a esa máxima poética de la unidad de efecto y de asunto antes descrita, que viene desde tiempos de Poe.

Puede verse que, si hay un género por antonomasia que ponga en juego las ideas en torno a la acción y a la lectura (desde una perspectiva hermenéutica) que expusimos en

---

[94] James Joyce *apud.* Hernán Lara Zavala, "Para un geometría del cuento", en *Contra el ángel*, Vuelta, México, 1991, pp. 250-6.

[95] H. L. Zavala, *op. cit.*, p. 254.

los capítulos anteriores, ése es el cuento. El protagonismo que tiene el acontecimiento en el cuento ofrece una base sólida a las interpretaciones sobre la acción que se dan en su lectura. Igualmente, el género breve parece haber establecido sus principales reglas de composición en una noción intuitiva, pero no por eso menos clara, de la configuración concordante-discordante de la trama y de la relación entre parte y todo de los textos, postuladas por la hermenéutica.

Éstas serían razones suficientes para elegir el cuento sobre otros géneros discursivos para los fines de nuestra investigación. Sin embargo, otras consideraciones se suman a las anteriores para terminar optando por el cuento. Éstas son de orden didáctico y parten de preguntarse por las ventajas que ofrece el cuento en el ámbito educativo. El cuento ha tenido un uso particularmente productivo en la didáctica, debido en buena medida a sus rasgos formales. María Dolores González Gil discurrió sobre algunas de las ventajas que el cuento ofrece en contextos didácticos. Entre las diez razones que enumera para explicar el interés que se da en las aulas, de todos los niveles, por el cuento, destaco las que me parecen más relevantes.

Una primera razón atañe nuevamente a la brevedad del relato. La menor extensión que tiene un cuento respecto de otros géneros narrativos lo hace adaptarse más fácilmente a las otras actividades y tiempos asignados en la economía de la clase.

En segundo lugar, el carácter oral del cuento, que está constituido según un esquema simple, permite que el auditorio le retenga fácilmente. Su contenido poco denso y las repeticiones de algunos elementos ayudan a los lectores a mantener su atención centrada en la historia.

En tercer lugar, "el cuento es un generador de creatividad",[96] esto es, invita a la producción de textos semejantes: adaptaciones del esquema simplificado que narran, transcripciones, transposiciones, modificaciones, etcétera, cosa que difícilmente pasa con otros géneros narrativos.

Finalmente, el cuento se presta por algunas de las características ya mencionadas para desarrollar algunas facultades intelectuales como la imaginación, la memoria, la atención, la capacidad de análisis, el juicio crítico, si bien esto no es privativo de él.

El cuento, así, es un recurso didáctico con una riqueza tremenda que es adaptable para sesiones de clase breves, grupos numerosos y para diversos niveles de desarrollo psicológico. Igualmente, el cuento es el terreno idóneo —por sus rasgos formales, anotados previamente— para volver productivas las observaciones sobre la acción ya mencionadas en la lectura de narraciones.

Hay una segunda pregunta en relación con la elección de los tres cuentos anunciados al inicio. ¿Por qué elegir entre el vasto universo cuentístico precisamente un relato de Poe y uno de Chéjov? La razón es simple: cada uno está identificado con dos modelos de cuento: el canónico y el moderno, respectivamente. A esta razón se suma otra: Poe se cuenta entre los mejores representantes del cuento fantástico, un tipo de relato opuesto al relato de corte realista que representa privilegiadamente Anton Chéjov. Incluir respectivas muestras de cada tipo de relato es de interés en la presente investigación porque daría pie a que las estrategias y observaciones de este trabajo se hagan extensivas a otros cuentos que se utilicen en contextos educativos particulares. Una última razón, no por última menos válida, es el impacto estético y el gusto que después de muchos años de haberlos leído por primera vez estos cuentos siguen teniendo en mí.

[96] María Dolores González Gil, "El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura", en *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, Núm. 9. 1986, p. 198.

4.2 Un modelo de análisis hermenéutico

Ahora que he justificado por qué me limitaré a diseñar estrategias de aprendizaje para dos cuentos, llega el momento de comenzar el análisis de éstos. Antes de ello, otra cuestión me entretiene brevemente. He de decir a qué tipo de análisis me remito.

¿Qué método de análisis se adecua mejor a nuestros propósitos? Habiendo partido de la teoría hermenéutica para la descripción de la lectura y de la acción, sería idóneo encontrar en esta misma un método analítico.

Para llegar al sentido que se plantea como objetivo de la propuesta didáctica de lectura de esta investigación, hay que preguntarse cosas sobre la acción, pero esas preguntas en principio vienen y están determinadas por la capacidad del lector empírico de conjeturar y responder a algunos aspectos sobre la acción presentes en el relato. Se trata, pues, de un proceso circular que podemos identificar con el círculo hermenéutico. Se parte de nociones sobre la acción, prefiguraciones, para preguntarse cosas en torno a ella que necesiten de aclaración o de una mejor comprensión en una configuración textual, y finalmente se consigue una noción de acción más completa, refigurada.

¿De qué manera asegurar que el lector empírico dé el paso de las conjeturas mínimas naturales a los sentidos profundos del texto? Probablemente, la mejor manera es identificando en la obra misma los elementos que abran sentidos en torno a la acción. Esto implica analizar en los cuentos los elementos de mímesis I y II. Por ello es importante que haya una lectura que sitúe al lector frente a los aspectos propios de la mimesis I o prefiguración: la red semántica de la acción (particularmente la relación entre causas y resultados, las interacciones entre personajes y el conflicto), las reglas y normas que invisten de significación y prescriben la acción, y los cursos de acción con

vistas-a, esto es, el *cuidado* y los proyectos existenciales; y que asimismo lo sitúe frente a los caracteres de la mímesis II: la integración de acciones heterogéneas, el esquematismo y la tradicionalidad. Estos aspectos se manifiestan principalmente en las frases de acción del relato, por lo que es prioritario identificarlas.

El análisis que propongo constaría de dos pasos. El primero sería una lectura literal o paráfrasis de la historia, que permita el desglose y la identificación de las frases de acción que configuran el relato. El objetivo de este paso es abrir un espacio de sentido sobre la acción (las frases de acción que configuran el relato), en torno al cual pueda desplegarse, en el segundo paso del análisis, la lógica de la pregunta y la respuesta —propia a la lectura distanciada que describe la hermenéutica. La finalidad de este segundo paso es establecer hipótesis sobre los temas de acción presentes en un relato y buscar pruebas más específicas en torno a estas conjeturas. Para ello sugiero que el análisis centre la atención en los aspectos de la acción discutidos en el capítulo II (red semántica, reglas y normas en tanto mediaciones simbólicas, y caracteres temporales).

Mi análisis, entonces, todavía se sitúa en la primera modalidad de la investigación, esto es, en el ámbito de la *intentio operis* y del lector implícito. Será a partir del diseño de estrategias (pág. 94) cuando me centre en un eventual lector empírico, a quien se le propone un recorrido didáctico de lectura para encarnar los elementos de acción de mímesis I y II, identificados con el lector implícito mediante el análisis.

4.3 "La tristeza", de Anton Chéjov, y los cuestionamientos sobre la incomunicación

Quiero transmitir lo primero que me dijo este cuento de Chéjov. Ahora lo considero uno de mis cuentos favoritos, pero he de confesar que en una primera lectura me pareció insignificante. ¿Por qué? Porque a la pregunta sobre qué pasaba me respondí, quizá

demasiado rápido: "Nada". Si me hubieran preguntado en ese momento de qué trataba el cuento hubiera podido citar los acontecimientos que refería, pero no hubiera sido capaz de explicar la trascendencia de unos eventos sobre otros, porque se me había escapado el por qué de la historia y con él, pienso, su conflicto.

¿Qué leí en aquella lejana primera ocasión? Sencillamente lo que pasaba: una secuencia de acciones, que ahora recuerdo mediante paráfrasis. ¿De qué trata el cuento? El cochero Yona, un viejo campesino que ha perdido a su joven hijo recientemente, espera junto con su caballo algún cliente en una gélida y sombría tarde de invierno, "entregados a tristes pensamientos".[97] Un militar le pide que lo lleva a Viborgskaya. En el camino, Yona intenta compartir con él la triste noticia sobre la muerte de su hijo. A punto de chocar, el militar interrumpe su relato y le exija que conduzca con atención. Después, dormita hasta que llegan al destino. Yona vuelva a quedarse solo con su caballo, hasta que tres jóvenes le piden que los lleve al puesto de policía por veinte cópecs. Yona considera el precio, pero los lleva. En el trayecto, intenta comunicarles su pesar, pero ellos no lo escuchan porque recuerdan entre risotadas una fiesta en la que estuvieron. Cuando finalmente Yona puede comenzar su relato, arriban a su destino. Se estaciona frente a una puerta de la que sale un portero, con quien intenta entablar conversación, pero éste no lo escucha porque le pide que no obstruya la entrada. Avanza un poco. Pasa otra hora. Convencido de que es inútil dirigirse a la gente, decide ir a la casa de cocheros a acostarse. Cuando llega, se arrepiente de haber vuelto tan pronto. Intenta hablarle a un cochero que despierta buscando agua. Pero apenas bebe el agua que Yona le ha alcanzado, el cochero duerme sin que las palabras de Yona hayan surtido ningún efecto. Yona experimenta una necesidad inmensa de contar la muerte de su hijo. Sale del cuarto. Alimenta a su caballo. Le cuenta su desgracia y se desahoga.

[97] Antón Chéjov, *Los campesinos y otros cuentos*, Espasa-Calpe, México, 1983, p. 79.

Aunque la paráfrasis parezca irrelevante, de ella quiero derivar una serie de observaciones que corresponde a la segunda parte del análisis, que antes nombre lectura distanciada. Éstas serán, en primer lugar, en relación con los elementos de la red semántica de la acción; en segundo, sobre la integración de las acciones en secuencias (para lo que me valdré de los conceptos de *acción de base*, *práctica*, *plan de vida* y *unidad narrativa*, tomados del estudio de Ricoeur sobre la identidad narrativa); en tercer lugar, serán en relación con las reglas y normas que figuran en el texto para significar y prescribir las acciones de las que se da cuenta; finalmente, serán en torno a las particularidades de configuración del relato, para escudriñar su tema (mediante un análisis de las isotopías), su forma, su género y su tipo (con algunos asomos a pasajes paralelos del mismo escritor).

Lo primero, como he dicho, sería descomponer los elementos de la red semántica de la acción. Ésta está articulada por las respuestas a las preguntas *qué, quién(es), por qué, para qué, cómo, dónde, con quién o contra quién,* y finalmente *qué pasó*. (Quiero hacer notar que aunque dos veces se repite la pregunta qué en nuestro análisis una corresponde a la relación de acontecimientos y otra a la consecución del deseo que motiva tales acontecimientos). Responder quiénes llevan a cabo la acción nos pone en la pista de los actores. En el relato las acciones son desempeñadas por el cochero Yona, un militar, tres jóvenes, un portero y otro cochero. Aun podríamos considerar al caballo como un actor más, en la medida en que, humanizado, termina escuchando a Yona y se convierte en su confidente. Entre todos estos personajes, el cochero Yona adquiere protagonismo ya que la historia tiene que ver con su deseo de contar su desgracia, lo cual constituye el *por qué*, la motivación, de la mayoría de las acciones que emprende. Ciertamente, podemos identificar al menos otras cuatro motivaciones, pero que —como

se verá en breve—[98] terminan subsumidas en la motivación anterior: el encuentro de una distracción para su tristeza, la obtención de algún dinero, el intento (mínimo tal vez, pero presente) de adaptarse a la agitada vida citadina y, menos probablemente, la búsqueda de la compañía de los demás. A cada una de estas motivaciones correspondería un *para qué*, una finalidad distinta, respectivamente: desahogarse de una pena, procurarse la manutención (que su hijo muerto ya no le puede ofrecer), evitar la soledad. El paso del estado inicial del deseo, constituido por la motivación, a su resultado virtual pone en marcha la narración, abre un programa narrativo —por utilizar un término propio de la semiótica. Diversas circunstancias —que constituyen las respuestas a cómo, dónde, con quién y contra quién— pueden apoyar la realización o no de ese deseo que mueve al personaje.[99] Para empezar, la acción transcurre en una tarde-noche gélida, en la que es prácticamente imposible distinguir a los demás. En el caso de los personajes, es posible advertir motivaciones propias que ayudan u obstaculizan la realización del programa narrativo del sujeto principal de la historia, el cochero Yona, en quien se centra el relato. La historia de éste, entonces, entra en interacción con otros personajes, con sus motivaciones e historias (apenas esbozadas) particulares. El militar

[98] Cuando párrafos abajo detalle cómo se integran algunas acciones de base en unidades de acción más amplias (planes y unidad narrativa) que se corresponden con la motivación a la que aludo.

[99] Pienso que en la medida en que cada motivación encuentra oposición o circunstancias adversas se puede hablar de diversos conflictos. Sin embargo, el análisis que llevamos a cabo —o en otros cuentos, uno de orden semántico— puede ir probando qué conflicto es el más redundante y funge como el conflicto principal que hace avanzar la historia. Señalo esto porque habrá que tenerlo presente para la estrategia que sugeriré sobre la generación de hipótesis. ¿Cuál es el conflicto que presenta la historia? ¿La dificultad para conseguir dinero por parte de un viejo a causa del rechazo de la sociedad? ¿La dificultad para adaptarse a la vida de la ciudad por parte de un viejo campesino? ¿La imposibilidad de comunicarse con los otros? ¿La tristeza que produce el trato agresivo de los demás?

tiene prisa por llegar y por ello apura al protagonista; los jóvenes manifiestan más interés en evocar entre ellos sus diversiones que en escuchar al cochero; el portero es estricto en el cumplimiento de sus obligaciones al exigir que Yona no obstruya la entrada; finalmente, el otro cochero está vencido por el cansancio como para ponerse a escuchar a su colega. La conclusión es evidente: el protagonista encuentra más circunstancias adversas que favorables para la realización de su proyecto. Aún tenemos que preguntarnos por un elemento más de la red semántica de la acción: *el qué pasó*, lo cual constituye el resultado. La exposición del resultado que hace el cuento es certera. El protagonista no logra su cometido y tiene que optar por una alternativa que incluso puede considerarse absurda y ridícula: referirle a su caballo su desgracia.

Como hace notar la hermenéutica, el final, al completar la historia y presentarla como una totalidad, dirige la atención sobre las acciones, los personajes, las motivaciones y los resultados centrales de la narración. En este caso, el final es el que confirma que el cuento versa sobre la historia del cochero Yona, cuyo cometido principal de compartir su desgracia fracasa. Poder captar esto como el contenido principal de la historia, permite entonces examinar la integración o no de las diversas acciones que son narradas. Aquí paso a otra fase de nuestro examen, el desmontaje de la acción principal en sus secuencias de acción y en sus acontecimientos, es decir, de la unidad narrativa en planes, prácticas y acciones de base. La tarea no es ociosa ni repetitiva. De aquí se desprenderán con toda naturalidad algunas estrategias en seguida. Consigno a continuación, en el orden en que aparecen en el cuento, las acciones a las que se refiere. (A fin de ser breve, sintetizo algunos enunciados en su forma básica de SVO.)

La capital está envuelta en penumbras.

El cochero Yona está todo blanco.

La nieve cae.

Sentado, permanece inmóvil en el pescante de su trineo.

Su caballo está también blanco e inmóvil.

Hállase sumido en sus reflexiones.

Un hombre o un caballo, que han sido arrojados del campo a la ciudad, están siempre entregados a tristes pensamientos.

Hace mucho que permanecen inmóviles.

Han salido antes de almorzar.

Yona no ha ganado nada.

Las sombras se van adensando.

La luz de los faroles se va haciendo más intensa.

Yona es interpelado.

Se estremece.

Ve a un militar.

Yona le da un latigazo al caballo.

El cochero arrea al caballo.

El caballo se pone en marcha.

Otro cochero grita al ser casi atropellado por Yona.

El militar reprende a Yona.

Un transeúnte con el que tropiezan les gruñe.

Yona descarga algunos latigazos sobre el caballo.

Parece aturdido. Mira como si acabara de despertar.

El militar se burla irónicamente.

Yona vuelve la cabeza.

Intenta decir algo. No puede.

El militar pregunta qué quiere.

Yona contesta que su hijo murió la semana pasada.

El militar pregunta de qué murió.

Yona contesta que no sabe.

Alguien grita nuevamente en la calle.

El militar apura a Yona.

Yona agita el látigo.

Varias veces voltea la cabeza para seguir la conversación.

Su cliente ha cerrado los ojos y no parece dispuesto a seguir la conversación.

Llegan al destino.

El cliente se apea.

Yona se queda solo.

Se estaciona ante una taberna y espera.

No recibe un cliente en dos horas.

Tres jóvenes se detienen ante él.

Le piden que los lleve al puesto de policía por veinte cópecs.

Yona considera el precio.

Acepta llevarlos.

Los jóvenes disputan quién de los tres irá parado.

El joven chepudo se burla del gorro de Yona.

Insta a Yona a que vaya rápido.

Uno de los tres presume haber bebido mucho.

Los otros lo acusan de embustero.

Yona vuelve la cabeza hacia ellos. Ríe.

El chepudo le ordena, gritando, que vaya rápido.

Yona agita el látigo.

Está contento por la compañía, aunque lo insultan.

Yona voltea y dice que perdió a su hijo.

El chepudo contesta que todos hemos de morir.

Le ordena que vaya rápido.

El chepudo le da un puñetazo al cochero.

Yona ríe sin ganas.

Uno de los jóvenes pregunta si está casado.

Responde que su hijo ha muerto.

Llegan a su destino.

Yona recibe el pago.

Se apean.

Los sigue con la mirada hasta que se pierden.

Se queda solo.

Observa la multitud, buscando alguien que le escuche.

La gente parece tener prisa y no fijarse en él.

Yona ve un portero.

Trata de entablar conversación con él y le pregunta la hora.

El portero le da la hora y le pide que se retire de la entrada.

Pasa otra hora.

Se siente muy mal.

Decide irse a dormir.

Pone en marcha el trineo.

Llega a la casa de cocheros.

Yona se arrepiente de haber llegado tan pronto.

Piensa que no ha ganado suficiente.

Un cochero se incorpora.

Yona le ofrece al cochero de beber.

Le cuenta al cochero que ha perdido su hijo.

El cochero vuelve a dormir, sin escuchar a Yona.

Yona exhala un suspiro.

Quisiera hablar de la muerte de su hijo (x 2).

Yona decide ir a ver a su caballo.

Se viste. Sale a la cuadra.

El caballo come heno.

Se disculpa con él por no darle avena. Le dice que no ha ganado suficiente y que no debería trabajar, como su hijo. Le cuenta la muerte de su hijo.

El caballo sigue comiendo heno, escucha a su viejo amo y exhala un aliento húmedo y cálido.

Yona, escuchado al cabo por un ser viviente, desahoga su corazón contándoselo todo.

Sobre la base de este catálogo de acciones, puedo intentar una clasificación de éstas en unidades más grandes. La clasificación, basada en los conceptos de prácticas, planes y unidad narrativa, arrojaría un esquema como el siguiente:

<table>
<tr><td>Impedimento</td><td colspan="5">Buscar compañía para compartir una desgracia</td><td>Impedimento</td></tr>
<tr><td>Aislamiento e inmovilidad</td><td>Meditar una situación y necesidad personal</td><td colspan="4">Obtener dinero</td><td>Cumplir obligaciones</td></tr>
<tr><td>Estado, permanencia</td><td>Reflexión</td><td>Transportación / Trabajo de cochero</td><td colspan="3">Comunicación</td><td>Cumplimiento de obligaciones de otros</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>Órdenes</td><td>Confidencia</td><td>Quejas</td><td></td></tr>
<tr><td>Acciones de base A</td><td>Acciones de base B</td><td>Acciones de base C</td><td>Acciones de base D</td><td>Acciones de base E</td><td>Acciones de base F</td><td>Acciones de base G</td></tr>
</table>

Cuadro 4.1: Integración de acciones en "La tristeza"

¿Qué esclarece un análisis como el anterior en torno a la acción? Que predominan acciones con miras-a una misma cosa. Varias de las acciones narran el cuidado, la preocupación en torno a buscar la compañía para compartir una desgracia. Esta preocupación interactúa con otras acciones, que manifiestan la preocupación y el cuidado de otros personajes (el trabajo, el esparcimiento, el descanso, la reflexión solitaria), acciones que incluso llegan a dificultar e impedir la realización del programa narrativo del protagonista. Pienso que esto sirve de evidencia de la forma en que los acontecimientos, cuerpo de una narración, narran el cuidado, como señalé junto con Ricoeur en el capítulo II.

Un aspecto más en cuanto a las acciones queda por señalar y está directamente vinculado con el anterior. Me refiero a la presencia de reglas que hacen valer las acciones como tal y que incluso las prescriben, como expliqué en un capítulo previo. El cuento asocia con total fidelidad las acciones a personajes que las desempeñan como parte de un rol, que les permite tener lugar. El militar y los tres amigos actúan en la historia como clientes que quieren ser servidos y ya, sin ser molestados. El portero cumple con un deber cuando le exige a Yona que no obstruya la entrada. El otro cochero, al que Yona habla al final del cuento, reposa precisamente porque el lugar y el tiempo (un "dormitorio" en la noche) se lo permiten. Esto debería ayudar a explicar también el hacer de Yona. Sin embargo, lo que vemos es que los resultados de sus acciones dependen de que su hacer no se ajusta a lo que sería su mero rol de cochero. Si su deseo se ve frustrado, en gran medida es porque sale de lo prescrito por su rol. Da servicio a sus clientes, pero al mismo tiempo insiste en desahogarse con ellos —aun a costa de importunarlos.

Si soy riguroso, mi análisis ha sido exclusivamente sobre la historia, los contenidos y datos ofrecidos por el cuento. Hay, sin embargo, un par de aspectos que corresponderían a la forma y que pueden ayudar a entender aún mejor la acción narrada en este cuento.

Un aspecto sobre la forma que considero relevante es la configuración de isotopías en torno a la inmovilidad, la lentitud, la opresión y la soledad. “En las descripciones de la naturaleza hay que recurrir a los pequeños detalles, agrupándolos de manera que después de leerlos, cuando cierres los ojos, surja un cuadro”,[100] escribe Chéjov a Alexander P. Chéjov, su hermano, el 10 de mayo de 1886.

Con intuición de artista, Chéjov sabe que las historias tristes son para los inviernos. Para los inviernos que cubren las ciudades, los tejados, los hombros humanos, los

[100] Antón Chéjov, *Consejos a un escritor*, Fuentetaja, Madrid, 2005, p. 20.

sombreros, con aludes de nieve; para las sombras posteriores al crepúsculo, a las que quita espacio la luz de los faroles, cada vez "más intensa, más brillante".[101]

El cochero Yona y su caballo, "entregados a tristes pensamientos",[102] esperan algún cliente en tanto que gruesos copos de nieve giran alrededor de los faroles, como en una toma cinematográfica que de una toma abierta que enfoca la vorágine y el vaivén violento de la nevada, pasa a una toma cerrada concentrada en un cochero, todo blanco, "encorvado el cuerpo cuanto puede estarlo un cuerpo humano"[103] y su caballo de costados con líneas rígidas y de patas tiesas, *inmóviles* ambos en medio del turbulento *movimiento* de la nevada. Esa inmovilidad es suspendida, de repente, por el grito de un militar que, como la multitud anónima de la capital, "parece tener prisa"[104] y no se fija en él. "¡A ver! —dice el militar— Ve un poco más aprisa."[105] Yona es viejo, no urge demasiado a su caballo, "parece aturdido, atontado y mira alrededor como si acabase de despertarse de un sueño profundo".[106] "Vamos, vejestorio —grita enojado el chepudo— ¿Quieres ir más aprisa o no?".[107] La lentitud no cede.

El invierno es un motivo: la nieve *sobre* la ciudad, *sobre* el cochero Yona y su caballo, *alrededor* de ellos, es *opresiva*, ensimisma a sus personajes en recuerdos de vida antigua, o, como en otros cuentos, en problemas, reflexiones y pequeños intereses. El trato humano no disminuye esa opresión, la agrava: el protagonista es ignorado, agredido, vejado.

---

[101] A. Chéjov, *Los campesinos*, p. 79.

[102] *Idem*.

[103] *Idem.*

[104] *Ibid*., p. 88.

[105] *Ibid*., p. 81.

[106] *Ibid*., p. 80.

[107] *Ibid*., p. 82.

Tres veces cubre a ambos personajes la nieve, mientras "la tristeza invade de nuevo, más dura, más cruel, su fatigado corazón".[108] Cubierto por la nieve, el protagonista semeja un aparecido, lo hace invisible ante los demás. Esa invisibilidad lo hace un *solitario*.

Inmovilidad, lentitud, opresión, soledad: imágenes y sensaciones de la nevada que el lector retiene tras la lectura. Pero más allá de que el lector las retenga, me parece que es relevante la construcción de estas isotopías por su relación con el corazón de la trama: el tema de la incomunicación, que se constituye en la unidad narrativa de este cuento. Fungen entonces como una extensión y un símbolo del tema.

Lo último que quiero señalar con mi análisis es la correspondencia entre este cuento y otros momentos de la obra de Chéjov. Viene a mi mente "Vanka", cuento en que el protagonista escribe una carta a su abuelo en la aldea para denunciar los maltratos de sus patrones y después duerme confiado en que aquélla será recibida. La vinculación entre ambos cuentos es temática, pero también formal (presentación del conflicto entre la sociedad y el individuo que discorda con aquella; exposición de la trama en unas cuantas líneas, en apego a las estrictas reglas de composición que se autoimpuso el escritor)[109] y su tipo realista (narradores externos, descripciones objetivas, etcétera).

[108] *Idem.*

[109] Éstas se pueden ver en dos magníficos ensayos: William Somerset Maugham, "Chéjov y el cuento corto", *Pie a tierra. Gaceta literaria de la Universidad Veracruzana*, 2002, núm. 5, pp. II-VII.; y Juan Villoro, "El siglo de Chéjov", *Confabulario, El Universal*, julio 2004, s. p.

4.4 "El gato negro", de Edgar Allan Poe, y la racionalización de lo sobrenatural

Huérfano desde los dos años y muerto en un trance probablemente inducido por el alcohol, la vida de Allan Poe siguió siempre de cerca su obra, que ha sido calificada de diversas formas, entre ellas, de literatura de terror, de horror y gótica. Un ejemplo de cómo su vida se emparenta con su literatura puede hallarse entre las anécdotas que refieren su muerte. Una de ellas dice que murió invocando a un explorador polar llamado Reynolds, personaje de uno de los relatos protagonizados por Arthur Gordon Pym. Nada mejor que esta anécdota para imaginar cómo la ficción, las visiones (a veces sobrenaturales) se filtran en la vida, como veremos en "El gato negro", el cuento con el que Baudelaire lo dio a conocer en Francia y uno de los más memorables.[110]

He adelantado mi lectura con lo anterior. Sin embargo, comenzaré por la relación de los acontecimientos relatados en este cuento. ¿De qué trata el cuento? Un narrador, que es el protagonista del cuento, relata su historia una vez que han transcurrido los acontecimientos a los que se refiere. Los cuenta desde la cárcel, donde paga su castigo por ellos. Refiere que en su infancia fue dócil y bueno, y un gran amante de los animales. Relata que, casado desde joven con una mujer que también sentía gran afecto por éstos, se hizo de varias mascotas, entre las cuales la favorita era un gato negro llamado Plutón. Sin embargo, confiesa haber experimentado un cambio en su personalidad inducido por el alcohol. Con una creciente aversión por sus animales, en un acceso de furia tras una borrachera, saca un ojo al gato negro y después, sintiéndose culpable, lo mata ahorcándolo. Días después, se produce un incendio que quema la casa

[110] Cf. Edgar Allan Poe, *Cuentos 1,* trad., pról. y notas Julio Cortázar, Alianza Editorial, Madrid, 2011, p. 615.

y, sobre el enlucido de una pared, deja grabada la imagen de un gato gigante con una soga rodeando su cuello. Tiempo después, en una taberna, el protagonista encuentra un segundo gato negro, casi idéntico al primero, que lleva a casa. El animal lentamente va asemejándose más al otro: al día siguiente de llevarlo a casa el protagonista descubre que es tuerto y más tarde percibe que la mancha blanca que el animal tenía desde el principio ha tomado la forma de un patíbulo. Un día en que el animal casi provoca el tropiezo del protagonista en unas escaleras, éste se lanza a matarlo, pero, en su intento, su esposa trata de impedirlo y la mata. El gato escapa. El protagonista empareda a su esposa. Busca al gato para matarlo, pero no lo encuentra. Después de mucho tiempo de haber sido acosado por la presencia del gato, el protagonista tiene unos días de tranquilo reposo, sin un mínimo asomo de culpa por el asesinato de su cónyuge. Los policías acuden días después a registrar la casa. Cuando están por irse, él protagonista golpea la pared en la que ocultó a su esposa. Un aullido infernal responde tras el muro. Los policías derriban la pared y encuentran el cadáver de la esposa, sobre cuya cabeza aparece, inexplicablemente, el gato.

Tal es, en sus líneas generales, la historia de "El gato negro". Como hice con el cuento de Chéjov, quiero aprovechar esta paráfrasis para derivar una serie de reflexiones. El orden de mis comentarios seguirá la misma línea que con el otro relato. Haré algunas anotaciones sobre la red semántica de la acción, sobre la integración de las acciones en secuencias, sobre las reglas que otorgan significación a las acciones y, finalmente, sobre algunos aspectos de la configuración: las isotopías y la enunciación. En algunas partes del análisis procederé de manera diferente,[111] debido a las diferencias

[111] Me refiero sobre todo al análisis de las reglas y normas, que se empalmará con mis juicios sobre la forma, debido a que la enunciación impacta en ambos aspectos

que hay entre ambos cuentos, entre las cuales está la pertenencia de "El gato negro" a la progenie de lo fantástico.

¿Quiénes desempeñan la acción en este relato? Primeramente el narrador, que cuenta su historia y se constituye como protagonista de ella. Hay, además del protagonista, otros tres personajes centrales: el gato (o los gatos), la esposa y los policías. Una diferencia con el cuento de Chéjov: la limitada esfera de los personajes.

Cabe hacerse otras preguntas en relación con la red semántica de la acción. Hay que interrogarse, entonces, sobre las causas, las finalidades, los resultados y las circunstancias de la acción. ¿Por qué y para qué el protagonista relata la historia? ¿Por qué la conducta del personaje se ve transformada completamente? ¿Por qué el personaje termina asesinando a su esposa? Como puede verse, hay varias preguntas que es posible realizarse en torno a la acción. Algunas son respondidas por breves fragmentos del cuento, sin mayor redundancia: el asesinato de la esposa del protagonista es motivado por su carácter irascible; la conducta del personaje se transforma por su alcoholismo. Es digno de notarse que el resultado de una acción sirve como motivación a otra acción, de tal manera que tenemos una cadena de causa-consecuencia/causa-consecuencia/causa. Una explicación de por qué el protagonista relata su historia es provista con mayor redundancia (y, aún así, fragmentaria y opacamente) por el cuento. Basado en algunos fragmentos, aventuro la idea de que el personaje relata su historia porque desea encontrarle una explicación racional a una serie de "episodios domésticos", como les llama con ironía a los acontecimientos que declara. La redundancia en torno a esta cuestión, que se verifica desde el primer párrafo del cuento, me ha convencido de que la motivación principal de la acción principal del cuento, la que lo origina (referir la

historia) es el deseo de hallar una explicación a algo que no la tiene.[112] ¿Indica esto que los demás personajes no tienen una motivación propia? Los vecinos le señalan al protagonista la aparición de la imagen del gato sobre un enlucido. La mujer del protagonista impide el asesinato del segundo gato negro. Los policías frenan la impunidad del personaje y terminan por traer de nueva cuenta al gato fantasmagórico frente al personaje. La trascendencia de las acciones de los otros personajes no es suficiente para frenar o modificar la acción principal del protagonista. A veces, como se ve, la refuerzan. Si los otros caracteres impiden algunas acciones del narrador, éstas son de menor importancia: su violencia. La acción principal, la explicación de los hechos sobrenaturales, de hecho no encuentra en su curso ningún obstáculo porque ocurre en total aislamiento, en la prisión, donde no hay interacción con otros programas de acción.

La alusión que hice al lugar en el que ocurren las acciones puede aclarar algo en torno a las circunstancias de la narración. La prisión, espacio de castigo, empapa con su significado cultural el hacer del personaje. Las circunstancias fungen aquí como un contexto simbólico, de reglas que le da ciertos sentidos a las acciones. Así, el deseo de explicarse algo tiene un carácter punitivo, del que no puede librarlo la mera reflexión. Por ello damos con confesiones como ésta: "Me siento casi avergonzado de reconocer que el terror, el espanto que aquel animal me inspiraba, era intensificado por una de las más insensatas quimeras que sería dado concebir".[113]

---

[112] Me parece interesante que, a diferencia "La tristeza", en "El gato negro", cualquier respuesta en torno a las motivaciones y finalidades de estas acciones se refiere al mismo personaje, puesto que las acciones de otros personajes apenas aceptan estas preguntas o en todo caso sus respuestas están bien localizadas y se limitan a un fragmento breve. Bien podemos inquirir por la razón que hace que la mujer del protagonista defienda al gato del ataque final de su marido (lo cual le lleva a ser asesinada); pero esto parece ser una cuestión de poca monta porque es la motivación de un episodio breve.

[113] *Ibid.*, p. 127.

Me falta averiguar qué ocurre con los resultados de la acción de explicarse algo sobrenatural. ¿El personaje satisface su deseo al respecto? Si el cuento de Chéjov mostraba un final ambiguo y con ello un resultado ambiguo, el cuento de Poe es más ambiguo y oscuro en cuanto a los resultados de la motivación del personaje. Arriesgo la siguiente hipótesis: el personaje no encuentra solución porque su castigo no tiene visos de fin y se aproxima a la locura. ¿Pruebas para esto? Acaso el tono exaltado de los adjetivos hiperbólicos en las últimas líneas.

Abandono aquí mi examen de la red semántica de la acción y paso a comentar la integración en secuencia de las acciones. No me extenderé tanto como con el cuento pasado. Las acciones de base que presenta el cuento son susceptibles de ser organizadas en las siguientes secuencias: alcoholismo, violencia, crimen, remordimiento, desaparición, reparación u ocultamiento del daño, fanfarroneo. Estas secuencias, como he dicho a propósito de las motivaciones, guardan una relación causal que se repite dos veces en la historia. Así, tenemos una organización de secuencias de acciones de la siguiente manera.



Figura 4.1: Organización de las acciones de "El Gato negro" en secuencias.

Este ciclo se repite dos veces en el cuento. Vemos que el protagonista pasa de una candorosa situación inicial a un estado perverso debido al alcoholismo, que lo lleva al crimen (el ahorcamiento del primer gato), por el cual siente remordimientos, que acalla temporalmente llevando a casa un segundo gato. El ciclo se repite cuando el descubrimiento de la semejanza entre los dos gatos altera nuevamente al protagonista, lo lleva a la violencia y al crimen por segunda vez (asesinando ahora a su esposa), para —tras el ocultamiento del cadáver y la desaparición del gato— disfrutar una tranquilidad que le había sido privada mucho tiempo antes (sin que sufra remordimiento alguno). El ciclo se rompe al final de su segunda repetición cuando surge con toda su fuerza un elemento sorpresivo que había sido anunciado en varias partes del cuento: el elemento sobrenatural.

Haber integrado las acciones en secuencias me arroja dos conclusiones. Primero: al integrar las acciones en secuencias se logra una mayor inteligibilidad para ver que no hay conflicto mismo entre las acciones (no hay oposición o paradoja en la lógica de la trama, al menos hasta el final). Ofrecí una explicación sobre esto diciendo que las distintas motivaciones para diversas secuencias de acción estaban referidas al mismo protagonista, por lo que el conflicto no se expresaría por una oposición entre el obrar de los diferentes personajes. Sin embargo, tengo que precisar algo aquí sobre las motivaciones. He mencionado ya varias veces que el final resulta sorpresivo, si bien hay indicios en diversas partes del cuento que lo anticipan. Precisamente esos indicios están relacionados con los otros personajes: los vecinos que señalan la imagen de un gato enorme sobre una pared, la mujer que impide el asesinato del segundo gato, los policías que finalmente desvelan la presencia inexplicable (sobrenatural, ubicua) del gato. Estos indicios, me parece, incluso llegan a hacer del gato un personaje por derecho propio, que termina oponiéndose al hacer causal, racional del personaje. Esto me lleva a lo que

considero una segunda conclusión del análisis de las acciones por secuencias: es insuficiente y requiere de la colaboración de otro método analítico para la inteligibilidad del conflicto. Me refiero al análisis de las isotopías. Éste puede dar solidez a nuestra hipótesis respecto de que el cuento redunda en la oposición entre racionalidad y sobrenaturalidad.

Sólo el primer párrafo despliega gran cantidad de veces las dos isotopías. Relacionadas con el núcleo semántico de racionalidad están las siguientes palabras: evidencia, consecuencias, inteligencia, lugares comunes, lógica, causas y efectos. Ligadas al núcleo semántico de la sobrenaturalidad están los vocablos: loco, sueño, aterrorizado.

Esto no es todo. El cuento, en los siguientes párrafos, consigna más palabras de uno y otro núcleo, para asegurar ambos significados. Se pueden ver clasificadas en la siguiente tabla:

Razón	Sobrenatural / Irracional
explicar	creencia popular
filosofía	supersticiosa
Ley	brujas metamorfoseadas
relación de causa y efecto	Plutón (en tanto dios de los infiernos en la
hechos	mitología romana)
reflexión	furia demoníaca
razón	"extraño"
proyectos	aparición
policías	asombro
rigurosa inspección	terror
prueba	extraño
confirmar	imaginación

pensé	fantasma del gato Aquel temor no era precisamente miedo de un mal físico insensatas quimeras fantástica bestia locura archidemonio una voz respondió desde dentro de la tumba lamentación locura horror horrible bestia

Cuadro 4.2: Isotopías en "El gato negro"

Como puede verse, son no pocas las palabras y expresiones que hacen énfasis en el núcleo semántico de lo sobrenatural y lo irracional. Es tal la insistencia del cuento en este tema que efectivamente termina sobreponiéndose a otros núcleos semánticos que están presentes en el cuento. Así pues, cobra más fuerza sobre toda explicación racional, sobre la relación de hechos violentos y sobre la pesquisa policial que se introduce en las últimas páginas del cuento. Además, el cuento deposita en este punto el efecto de sorpresa propio del género en la versión de Poe.[114]

Este análisis ha ofrecido resultados distintos en este cuento que en "La tristeza". En este segundo sumaba detalles que expandían el campo semántico de la incomunicación al que se refería el cuento, a tal grado que el invierno, la niebla, la inmovilidad funcionaban como circunstancias que impedían la comunicación y que la simbolizaban. En el cuento de Poe no se encuentra una expansión o un refuerzo de un tema anunciado

[114] De acuerdo a como lo formuló el escritor en "Filosofía de la composición".

desde las primeras líneas; se advierte más bien un anuncio del final sorpresivo por venir, el cual termina siendo el tema.

No puedo dar por terminado este análisis sin mencionar otro aspecto, concerniente a la forma, de importancia toral. Me refiero a la enunciación. El cuento, narrado en primera persona, actúa como una explicación e, incluso, como una declaración. El hecho de que tenga la forma de una declaración tiene dos consecuencias. La primera es que eleva el acto de lenguaje (declarar, explicar) a primer plano; hace de éste hecho el acontecimiento más importante del relato. La segunda consecuencia es que al ser una explicación o declaración el acto de lenguaje que da vida a la narración, los eventos referidos por ella valen como una justificación. En este punto me vuelvo a topar con el marco simbólico que da sentidos a la acción. Precisamente porque vemos esto como una explicación o una declaración, tiene sentido decir que la motivación principal del personaje es explicarse algo, justificarlo racionalmente. Esta motivación opuesta a los elementos sobrenaturales que hay en el cuento hacen el conflicto del relato en gran medida.

4.5 Estrategias para una lectura sobre la acción en textos narrativos

Prometí que mis análisis se traducirían con facilidad en estrategias didácticas para la lectura e interpretación de la acción. Mis análisis anteriores han procedido con la identificación de los elementos de la mímesis, esto es, deteniéndose en la prefiguración y la configuración, pero excluyendo aún la refiguración porque el análisis se limitaba al ámbito de la *intentio operis* y del lector implícito. Debe tenerse presente, sin embargo, que el diseño de las estrategias corresponde a una situación hermenéutica por excelencia, el ámbito didáctico, por lo cual tienen lugar en ella el lector empírico y la

refiguración (aplicación, apropiación). Por ello, a partir de aquí se observará que la descripción de la triple mímesis y el análisis subsecuente de dos textos se recupera transformado en estrategias que pretenden poner al lector empírico, en situación didáctico-hermenéutica, frente a los elementos de la mímesis I y II para que su lectura devenga en un ensanchamiento de los horizontes de la acción. No debe interpretarse que las sucesivas alusiones a mímesis I y II corresponden al ámbito fenomenológico del lector ideal. Antes bien, hay que considerar que dichas estrategias son para que el lector empírico le salga al paso a los elementos de acción de la *intentio operis* identificados con el análisis.

Con fines de claridad, las estrategias se presentan respetando el orden de los tres momentos de la mímesis. Están pensadas a manera de una secuencia para que un lector empírico dé paso de unas conjeturas mínimas naturales sobre la acción a los sentidos profundos en torno a ésta abiertos por el texto. Asimismo, las estrategias están agrupadas bajo el nombre de uno de los tres momentos de la mímesis (prefiguración, configuración, refiguración). Esto se hace con la intención de señalar en qué momento y con qué finalidad se sugiere aplicar las estrategias.

En la exposición de mis estrategias remito constantemente, sobre todo al inicio, a los tipos de estrategias provenientes del constructivismo en las que están fundamentadas. Cuando, con fines de fundamentación, se mencione una de éstas por primera vez, será definida y descrita con cierto detalle; no así en sucesivas alusiones.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje en torno a la prefiguración

La necesidad de preguntarse por los elementos básicos de la acción (red semántica de la acción, mediaciones simbólicas y acciones con vistas-a) para reflexionar sobre el obrar

humano, dentro y fuera de la ficción, ha quedado evidenciada con los análisis anteriores. Sin un examen de lo que ha sido denominado red semántica de la acción, se limitan mucho las posibilidades de identificar una historia congruente en una narración tejida con diversas frases de acción (heterogéneas casi siempre). Se limitan, en consecuencia, también las posibilidades de generar significaciones más precisas en torno al obrar humano.

En la docencia y mediación de lectura, frecuentemente se parte de la idea de que el estudiante sabe identificar tales elementos básicos de la acción, que le ayudarían en su comprensión de un texto narrativo literario. Muchas veces no es así. Como he sugerido en otras partes de esta investigación, esto puede constatarse en expresiones con una limitada comprensión inicial de una historia, aquellas que dan cuenta de lo que trata un relato. Dichas expresiones (resúmenes, síntesis, recomendaciones orales) por parte de los aprendices presentan frecuentemente un amasijo de acciones principales, secundarias, descripciones, detalles, referencia indirecta de diálogos, frases lapidarias y opiniones. Más vale, entonces, pecar de escepticismo respecto de que hay una identificación clara de la red semántica de la acción.

Por ello, considero que hay que asegurarse de que los lectores-aprendices, antes de su lectura o en los primeros momentos de su comprensión inicial (la que sigue inmediatamente a la lectura), se detengan a considerar estos elementos, de los que se podrían valer para generar hipótesis puntuales sobre los temas de acción que presenta un texto narrativo. Para ello están pensadas las siguientes estrategias.

- Identificar la red semántica de la acción

a) Responder un cuestionario sobre los elementos básicos de la acción. Para ello podrían formularse preguntas como las que hice en el análisis de los cuentos de Chéjov y de Poe: ¿De quién trata principalmente la historia? ¿Quiénes más participan en ella? ¿Qué hace el personaje principal de la narración? ¿Qué hacen los otros? ¿Por qué actúa así el personaje principal y los otros? ¿Para qué actúan así o qué desean conseguir con ello? ¿Cuándo, dónde, cómo, en qué circunstancias ocurre la acción principal? ¿El personaje principal consigue su objetivo?

Esta estrategia puede tener una variante dialogada. En tal caso, el diálogo debe ser auténticamente socrático, esto es, invitando al aprendiz a reflexionar en torno a preguntas derivadas de dudas o afirmaciones previas, para que llegue por sí mismo a las respuestas más probables sin que el mediador se las dé directamente.

El cuestionario, en formato escrito u oral, equivaldría a la estrategia de enseñanza que Díaz Barriga y Hernández Rojas denominan preguntas intercaladas, que incidiría en orientar la atención del aprendiz y ayudaría a destacar la información relevante.[115] El papel que corresponde al docente es sobre todo el diseño del cuestionario y, en caso de que el formato sea oral, la guía del diálogo. Al estudiante le compete buscar respuesta a las preguntas que el maestro le plantea.

b) Elaborar una sinopsis al estilo cinematográfico, en la que se sintetice la historia con sus elementos básicos: personajes, motivación, finalidad, acciones principales, resultados, pero sin desvelar el punto de interés de la historia ni el tema.

[115] F. Díaz y G. Hernández, *op. cit*., p.

Lo que he denominado sinopsis se corresponde con una estrategia didáctica muy recurrida: el resumen y la síntesis. Aunque sea una estrategia muy utilizada, pocas veces se emplea adecuadamente. En una síntesis hay que presentar la información principal, en un grado de generalización mayor al del discurso original, con construcciones propias (paráfrasis) e integrando la información de distintas secciones (párrafos, fragmentos, capítulos) del discurso. Esta estrategia puede ser llevada a cabo tanto por el profesor como por el alumno. Recomiendo que, en el caso que nos ocupa, sea el estudiante el que realice la síntesis, asesorado —claro está— por el mediador. En caso de que el estudiante presente muchas dificultades en la ejecución de esta tarea, se sugiere que se le ayude con la muestra de ejemplos de sinopsis cinematográficas (preferentemente de películas que conozca).

c) Exposición de narraciones paralelas. Recuerdo lo que dice sobre este ejercicio el cuaderno de las Salas de Lectura que examiné antes: "Ante algunos pasajes espectaculares, cálidos, románticos o peligrosos, contenidos en el libro que se está comentando, los lectores pueden relatar ante el grupo narraciones paralelas basadas en sucesos de sus propias vidas que tengan una íntima relación con lo que el libro cuenta."[116] Pienso que esta estrategia permite una fuerte vinculación emocional entre el texto y el lector. Considero, sin embargo, que deben de aprovecharse algunas posibilidades que ofrece para explorar la red semántica de la acción. Así, recomiendo que el relato de experiencias afines se acompañe con una explicación, actividad ésta que, por cierto, es descrita en el mismo material del que recuperé la estrategia de las narraciones paralelas. Las explicaciones que pueden presentarse son de índole muy variada. Por ello habría que buscar explicaciones que destaquen elementos centrales de

[116] L. M. Chapela, *op. cit.*, p. 51.

la red semántica de la acción (actores, motivaciones, finalidades, resultados). Se puede conseguir esto con preguntas como las que señalé en la primera estrategia de este apartado.

Vislumbro dos posibilidades para llevar a la práctica esta tarea. Una es oral, en una presentación por turnos de experiencias afines para las que se ha dado un tiempo previo de retrospección. La otra es escrita, solicitando una redacción que puede compartirse con otro compañero-lector en el aula o a través de tecnologías de información y comunicación (TIC's), v.g.: blogs, muros de grupos de Facebook, plataformas virtuales de algún curso, correo electrónico, etcétera.

Se puede limitar la relación de narraciones paralelas pidiéndole a los lectores-aprendices que éstas versen sobre un tema, como hace Haroutunian-Gordon en su propuesta de narración interpretativa. Se debe tener en cuenta, sin embargo, que solicitar esto implica una influencia directa imprimiendo una dirección en la lectura en cuanto al tema. No obstante, esto no impide la discusión sobre los elementos de la acción. El profesor debe decidir qué tanto quiere incidir en los sentidos de la lectura de sus alumnos para decidir si impone o no esta limitación.

Aún encuentro una variante más para la modalidad escrita. Se trata de la búsqueda de hechos y sucesos afines a lo presentado por un cuento, en diarios, revistas y publicaciones en general que reúnan textos referenciales, remitidos a hechos y sucesos de la vida cotidiana, ya sean impresas o virtuales.

Es posible identificar las narraciones paralelas (acompañadas de explicación) con una estrategia de larga tradición y fuerte arraigo en el aprendizaje: la analogía. Ésta es definida como una "proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido, abstracto o complejo)".[117] La analogía se compone de

[117] F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.*, p.

dos términos (un tópico nuevo y un vehículo familiar), un enlace y de una explicación. Ciertamente la estrategia que presento no pretende la aclaración de conceptos, pero sí la inteligibilidad de los elementos básicos de la acción presentes en una narración, que saldrían a la luz en el acto de explicar una comparación entre dos acontecimientos. En ese sentido, considero que las narraciones paralelas y las analogías están emparentadas.

- Evaluar las mediaciones simbólicas que otorgan significaciones a la acción.

a) Análisis de roles. Como se pudo ver a propósito de "La tristeza", en algunos cuentos adquiere preeminencia el rol o papel que caracteriza socialmente al personaje y que circunscribe su acción a ciertos límites. En el cuento mencionado, se pudo ver que las transgresiones que el personaje hace a su rol, le valen la oposición de otros personajes. Siempre que sea importante en un relato (y esto sólo puede indicárnoslo una exégesis previa del texto), hay que detenernos en este punto sobre la acción. Para ello considero los cuadros comparativos una estrategia útil. Los cuadros comparativos son organizadores gráficos, una de las estrategias privilegiadas por Ausubel para la promoción de aprendizajes significativos. Julio Pimienta los define como "una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos objetos o eventos para llegar finalmente a conclusiones".[118]

¿Qué debería consignarse en tales cuadros comparativos a fin de indagar en la acción? Pienso que en una fila debería incluirse la descripción de lo que se esperaría de acuerdo con su rol (obligaciones, rutinas, derechos, sanciones) y en otra incluir la relación de las acciones que un personaje en realidad lleva a cabo en un cuento.

[118] Julio Pimienta Prieto. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender.* Pearson Educación, México, 2008, pág. 36.

	Personaje 1	Personaje 2	Personaje N
Acciones esperadas según su rol			
Acciones llevadas a cabo en el cuento			

Cuadro 4.3: Cuadro comparativo para el análisis de roles

La comparación que esto permite entre lo esperado (que es aportado por el conocimiento de mundo del lector) y lo realizado, da pie a intuitivas valoraciones sobre la fidelidad o trasgresión respecto de un marco de normas sociales. Para generar este tipo de valoraciones, el mediador puede proveer de apoyos con preguntas del siguiente estilo: ¿Consideras positivo o negativo que el personaje se mantenga apegado/transgreda lo esperado según su rol? ¿Esto apoya la consecución de sus objetivos? ¿Crees que los demás personajes esperan algo de los otros en función de los roles o no?

La estrategia, de acuerdo con lo que he dicho antes, compete entonces tanto a docente como a estudiante.

b) Análisis de lugares y momentos en que se circunscribe la acción. Si bien en "El gato negro" la reflexión en torno a los roles no era pertinente, el reparo en cuanto a los lugares y momentos en que se situaba la acción era de importancia capital. La acción central del relato —la explicación de los acontecimientos violentos y sobrenaturales—, se recordará, ocurría una vez que habían pasado los hechos a los que el cuento se refería y en la cárcel. Esto me mereció una conjetura sobre el carácter punitivo, exorcizante de su acto de contar. Pues bien, cuando sobre datos como éstos se fundan interpretaciones que dan significaciones específicas a las acciones de los personajes, es preciso dirigir la mirada a la cuestión de los lugares y momentos en que ocurre la acción. Para ello, recurro nuevamente a la estrategia de las preguntas intercaladas. Un diálogo guiado por

preguntas del siguiente tipo: "¿En qué momento nos son contados los acontecimientos?", "¿Cuándo ocurren los acontecimientos antes, durante o después de que no son referidos?", "¿Dónde toman lugar los acontecimientos, tanto el de contar la historia como los sucesos referidos en ella?", un diálogo así podría arrojar respuestas que den con la significación de las acciones en función del contexto en que ocurren.

- Integrar las acciones en secuencias con vistas-a (prácticas, planes y unidad narrativa)

a) Elaboración de una línea de tiempo o cronología. Esta estrategia es otro organizador gráfico,[119] que posee la virtud de descubrir los acontecimientos más importantes y la influencia de unos sobre otros. La línea de tiempo puede servir como una representación de base para reflexionar sobre lo que pasa con las motivaciones del personaje a lo largo de la narración, para mostrar como esa preocupación central no desaparece de la vista de un personaje durante todo el relato. A la hora de desplegar los acontecimientos en la cronología, se debe tener especial cuidado en señalar que lo que ocurre al final no necesariamente es consecuencia de todo lo que sucedió antes, esto es, evitar la falacia *post hoc ergo propter hoc*.

Una variante para la construcción de esta línea del tiempo, que resulta estimulante para algunos estudiantes, es la elaboración de ésta a manera de historieta, con lo cual nos aproximamos desde otra perspectiva a la literatura. Si se opta por ella, es preciso

[119] Más información sobre los organizadores gráficos en : Secretaría de Educación Pública - Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Organizadores gráficos*, 2015, s.p. [En línea: http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/lineas.html, consultado el 27 de enero de 2015.]

puntualizar que debe mostrar con toda claridad lo que acontece con el objetivo o deseo del personaje principal del relato, independientemente de qué tantos detalles se adicionen.

Otra variante para lo anterior es pedir a los lectores, que dada una lista desorganizada de las acciones principales del cuento, restituyan los acontecimientos a su orden cronológico. No puede dejar de señalarse, a propósito de esta variante, que toda actividad respecto de la cronología que no se utilice para reflexionar sobre la columna vertebral de la narración (el deseo, la motivación) contribuye escasa o nulamente a la promoción de interpretaciones sobre la praxis.

Estrategias en torno a la configuración

Llegamos al segundo momento del proceso de lectura de acuerdo con los postulados de la hermenéutica. Algunas de las propuestas didácticas que sometí a juicio en el tercer capítulo se situaban en este momento de la lectura cuando se referían a la sustentación de las afirmaciones con base en partes del texto. No obstante, olvidaban dotar de herramientas al lector para realizar dicha sustentación. Esto lo pondero como un síntoma de la poca reflexión en torno a la sustentación, que constituye la validación o explicación de las conjeturas iniciales que se tienen frente a un texto. Por otra parte, otro descuido en el que incurren normalmente diversas propuestas didácticas, como lo he manifestado antes, es el olvido de que al mismo tiempo que el texto se configura como una concordancia está entrecruzado de discordancias. Siguiendo a Ricoeur, he dicho antes que el relato es una síntesis de lo heterogéneo. Precisamos, por lo mismo, de estrategias que nos inviten a la reflexión del texto como discordancia, como heterogeneidad. Estos dos asuntos quieren ser motivo de reflexión en contextos didácticos, a través de las estrategias que a continuación describiré.

- Valorar lo heterogéneo en la configuración de la trama

a) Representarse las acciones en unidades de acción mayores mediante organizadores gráficos y formular hipótesis sobre las motivaciones y temas. El texto narrativo es descrito una y otra vez como una concordancia-discordante por Ricoeur. Esto me puso en la pista de la necesidad de representarse las significaciones provenientes de diversas frases de acción del texto, organizadas con un mayor grado de abstracción, de tal manera que se hicieran inteligibles las oposiciones entre distintos cursos de acción. Ejemplifiqué con toda claridad esto en el análisis de "La tristeza", en el que enlisté las acciones del cuento y después las agrupé en unidades mayores: primero en prácticas, luego en planes y finalmente en una unidad narrativa. El análisis fue presentado como una lista y una tabla comparativa. Aunque no explícitamente, este análisis fue hecho también para "El gato negro": presentar las acciones agrupadas por planes (en el organizador gráfico de un ciclo) implicaba haber llevado a cabo, mentalmente, el proceso de abstraer las acciones de base, para integrarlas primero en prácticas y después en planes. Di por sentada esa parte del análisis para centrar mi atención en cómo, entre todas las prácticas y planes de los que daba cuenta el relato de Poe, una se desviaba: la emergencia de lo sobrenatural y la acusación del criminal. De esta clasificación, pude extraer algunas conclusiones valiosas sobre las oposiciones o antagonismos que se establecen en un relato por la heterogeneidad de que dan cuenta sus diversos cursos de acción, planes y prácticas. Con ello, sostengo la necesidad de llevar a cabo la integración de las acciones en secuencias y unidades mayores para dar cuenta de la concordancia-discordante de los textos narrativos, valorando su heterogeneidad.

La estrategia que propongo ahora consiste en lo que acabo de recordar: representarse, mediante organizadores gráficos, las acciones integradas en secuencias a fin analizar los datos (las frases de acción) con un mayor grado de abstracción y aprehender la heterogeneidad o diversidad de programas narrativos que se inscriben en un relato. La dosis de abstracción que requiere esta estrategia de organización y clasificación puede representar una dificultad para algunos lectores-aprendices. Por tanto, hay que ofrecer algunos apoyos en su realización. Uno de ellos puede ser aclarar a los estudiantes que la abstracción se consigue agrupando varias cosas en una misma clase, debido a que comparten uno o más rasgos, y asignándoles un mismo nombre. Otro apoyo más, importantísimo, es comunicar con toda claridad los pasos para llevar a cabo la estrategia, que a continuación enumero:

Primero. Clasificar las frases de acción en categorías relativas a prácticas, cuyos nombres pueden ser elegidos por los aprendices o sugeridos previamente por el profesor.

Segundo. Agrupar las prácticas en una categoría más amplia: la de los planes de vida.[120] (Para facilitar la realización de los dos pasos iniciales, se puede proveer al estudiante una tabla prediseñada [que prevea las respuestas posibles], en la que se incluyan algunas respuestas a modo de ejemplos y se pida que se vacíe el resto de los datos correspondientes a las casillas diseñadas.)

Tercero. Reflexionar sobre las diferencias entre las diversas prácticas y planes que se expresan, para lo cual pueden utilizarse, en un diálogo grupal o por equipos, preguntas intercaladas del siguiente tipo: ¿De qué nos habla o de que se trata cada práctica/plan que identificaron? ¿Quiénes llevan a cabo tales prácticas? ¿Unas prácticas/planes se

[120] A fin de ser más precisos en la instrucción, es recomendable ejemplificar qué constituye una práctica, para lo cual remito a la definición que di en el segundo capítulo.

oponen a otros? ¿Hay alguna práctica/plan que destaque por aparecer una sola vez o muy pocas veces, oponiéndose a todas las demás?[121] El objetivo de esta reflexión es hacer notar la diversidad de cursos de acción que se ponen en marcha, cada uno con una temática propia sobre la acción, con sus motivaciones particulares.

Cuarto. Tras la reflexión, viene el último paso, que de hecho constituye una estrategia por sí misma: la formulación de hipótesis sobre el tema del cuento, que hemos denominado con Ricoeur, unidad narrativa. Formular hipótesis es aquí construir tantas frases como sea posible que —basadas en lo que revela representación de las acciones en organizadores gráficos y en la reflexión al respecto— describan de qué trata el cuento. Un ejemplo con "El gato negro": el cuento trata sobre la transformación de la personalidad a causa del alcohol, sobre el odio hacia algo o alguien que se ha querido antes, sobre la imposibilidad de esconder un crimen porque el miedo delata al ejecutor, sobre el intento frustrado de explicar racionalmente una serie de sucesos sobrenaturales. Unas más probables que otras, todas las aserciones hipotéticas previas son posibles en relación con el cuento de Poe. Para este último momento de la estrategia, no importan las eventuales contradicciones o la poca probabilidad de las aserciones; lo importante es generar tantas hipótesis sobre la trama de la historia como permita la integración de las acciones en unidades mayores, lo cual constituye los dos primeros pasos de la estrategia.

La estrategia que presento se limita a estos cuatro pasos, que pretenden acusar las historias en potencia que vuelven verdaderamente heterogénea a toda narración. Toca a otra estrategia explicar porque se cree más probable una hipótesis que otras. La describo a continuación.

[121] Como pasa en "El gato negro".

- Lectura inversa para comprobación de hipótesis

a) Subrayado y pistas tipográficas para comprobar hipótesis. En el capítulo anterior adelanté la sugerencia de realizar una lectura inversa. Esta lectura inversa está inspirada en la observación de que sólo al final de la lectura de un relato, cuando se le ve como una totalidad, es posible dar sentido a todas las partes (aun a las que desvían la trama) y comprenderlas como elementos necesarios, fatales, para que el relato comunique un tema específico. Bajo esa idea, imagino una forma de leer que se daría —por supuesto esto no pasa en realidad— si de antemano un lector tuviera una especie de presciencia antes de leer una sola línea, conociendo de antemano lo que el relato en su totalidad le comunicará. Si esto sucediera, la lectura tendría otro sentido: no sería descubridora, sino confirmadora. Así pues, lo que llamo lectura inversa es simplemente dar una explicación después de haber optado por una hipótesis sobre el tema de acción; dicho de otra manera: validar conjeturas.

El constructivismo nos auxilia también aquí con algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje clásicas. Me refiero al subrayado y a la presentación de pistas tipográficas. En ambos casos se trata de marcar lo que constituirían las pruebas que sostienen una hipótesis. En el caso del subrayado, el aprendiz es quien busca en el texto las pruebas y marca las que le parezcan pertinentes. En el caso de las pistas tipográficas, el mediador es el que consigna —ya mediante resaltados, ya mediante comentarios al margen— los lugares del texto en que hay pruebas para algunas lecturas.

En lo personal, me inclino por el subrayado. Como hay más libertad en esta estrategia, las respuestas pueden variar y se puede hacer después una puesta en común para acordar cuáles son los lugares del texto que prueban más acertadamente una u otra

lectura. Esto, a su vez, da pie a que se detecten errores de argumentación y, con preguntas intercaladas, se desarrolle el pensamiento crítico.

Si se opta por usar la estrategia de las pistas tipográficas, considero que lo que el mediador debe destacar son las isotopías, las frases y palabras que tienen relación semántica con la hipótesis que ha sido elegida como la más probable por el mediador. El destacado de éstas no basta para que el estudiante las vea como pruebas de que el relato versa sobre un tema. Para ello, primero hay que definir qué son las isotopías (en caso de que el aprendiz no lo sepa). En esta tarea, puede utilizarse un organizador previo[122] comparativo con el concepto de campos semánticos, esto es, señalar que las isotopías tienen alguna relación con los campos semánticos en tanto que se trata de la presencia de mismos núcleos de significado en distintas palabras. Otro punto más para el óptimo aprovechamiento del destacado de las isotopías: hay que señalarle al aprendiz que, si bien un análisis isotópico no se limita a aspectos sobre la acción —pues algunos semas o rasgos de significado pueden provenir de las descripciones, de las caracterizaciones de los personajes e incluso del discurso de éstos—, puede mostrarnos las expansiones y los revestimientos semánticos que se le otorgan a ciertas acciones o puede permitirnos adquirir una inteligencia más cabal del conflicto. Lo primero se verificó con el análisis de "La tristeza"; lo segundo, con el de "El gato negro". Un último punto a considerar en el uso de pistas tipográficas, el más importante: hay que motivar al aprendiz a que responda de qué forma prueban tales pistas una hipótesis de lectura. El mediador puede mostrarle al detective-lector la huella, pero siempre debe ser éste quien resuelva el crimen.

[122] "Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa." *Vid.* F. Díaz y G. Hernández, *op. cit.*, p.

- Valorar la sedimentación e innovación el cuento: establecimiento de relaciones intertextuales y creación de colecciones

a) Creación de colecciones a través de mapas mentales. Los organizadores gráficos han sido una estrategia socorrida en esta propuesta. He procurado especificar un organizador gráfico para cada finalidad concreta dentro de los momentos de lectura que vengo exponiendo, sin embargo he relegado los mapas mentales. "Son una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro. Su aplicación permite expresar los aprendizajes y asociar más fácilmente nuestras ideas", dice Pimienta a propósito de ellos.[123]

Si ahora quiero proponer su uso es precisamente por las asociaciones que permiten. Las asociaciones que me gustaría representar con esta herramienta tendrían por centro el cuento en cuestión. El objetivo es acusar relaciones que éste cuento tenga con más textos de la obra del autor, libros de otros autores y en general con obras de arte diversas. Siguiendo las técnicas que Pimienta menciona para la ejecución de esta estrategia, al centro debe aparecer una imagen que represente el cuento leído; en el resto del mapa, se deben dibujar más imágenes y usar colores variados, conceptos clave para explicar las relaciones y códigos particulares para marcarlas. La estrategia otorga una amplia libertad para que cada mapa mental manifieste un estilo personal.

[123] J. Pimienta, *op. cit.*, p. 127.

La importancia de marcar estas relaciones es hacer conciencia de la filiación de un cuento a una tradición en cuanto al *género* y el *tipo*, los cuales ya pueden expresar alguna temática de acción.[124]

b) Lectura en voz alta de otro cuento con misma temática. Puede tratarse aquí de un cuento del mismo autor o de otro. Lo importante es que tras la lectura se abran paso comentarios en relación con las semejanzas que fueron advertidas en cuanto al contenido y en cuanto al género y tipo, como dije antes.

Estrategias en torno a la refiguración

Tengo la impresión de que la refiguración es el momento de la lectura que más estrategias se proponen cubrir. Entre ellas hay muchas de las que se utilizan en animación de la lectura, de corte lúdico la mayoría. Pienso que buscar esa intersección entre dos mundos, el del texto y el del lector, por la vía de las emociones muchas veces resulta efectiva. En este sentido, replico aquí, con ligeras variantes, algunas estrategias a las que se recurre para buscar dicha vinculación emocional. Antes de pasar a ella, no obstante, quiero recalcar que a esta relación emocional falta muchas veces, para poder ser comunicada, una validación o argumentación con base en el texto y en lo que hay de común en la acción humana, esto es, la configuración y la prefiguración, de tal manera que no quede presa de un relativismo absoluto. Eso es lo que se proponen las estrategias de las dos secciones anteriores.

[124] Pienso en dos ejemplos a grandes rasgos, claro está: la novela policial, que narra la resolución de un crimen, y la novela picaresca, que da cuenta de una historia de iniciación.

a) Visualizaciones. A través de éstas "el estudiante aprende a entrar en contacto con sus pensamientos y emociones a través de la imaginación estructurada, estableciendo vínculos con los sueños y los deseos. Las visualizaciones permiten abordar y prever situaciones o fenómenos significativos para el aprendizaje". La estrategia se presta ya para la resolución a conflictos personales o sociales, reales o imaginarios, ya para la generación de mundos posibles en donde algunos elementos de la acción visualizada tengan correspondencia con la de la narración leída. El libro *Competencias lectoras* le apostaba de lleno a estas actividades bajo el nombre de competencia propositiva.

b) Ejercicios de escritura varios, que pueden ser desde un ensayo o una reseña hasta una carta al personaje principal de la historia o al autor del cuento, pasando por glosarios en que se redefinan los conceptos de ciertas acciones (la incomunicación, por ejemplo). Es necesario prevenir sobre el uso académico, con fines de calificación, de estos ejercicios. Su objetivo es proveer medios de apropiación del texto; no de satisfacción academicista. Así pues, hay que verlos como ejercicios de escritura creativa, libérrimos, para no imponer limitaciones a los medios expresivos con que el aprendiz puede apropiarse del texto.

c) Dinámicas grupales varias relacionadas con la temática de acción del cuento. Una dinámica grupal "es una experiencia social de aprendizaje integral, en la que se conjugan aprendizajes de distinto orden y se propicia la transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana. Es una experiencia grupal que dinamiza

internamente a cada integrante, promoviendo introspección y reflexión".[125] Esta estrategia resulta eficaz siempre que el mediador se asegure de que la reflexión experiencial que generará está ligada a los comentarios que se han hecho sobre un cuento. Para "La tristeza", por ejemplo, sugiero una dinámica sobre expresarse un mensaje con cambios en la atención del compañero: primero se pide que dos personas se platiquen, por turnos —uno hablando y el otro escuchando—, los dos viéndose de frente, un recuerdo alegre; a continuación, se les pide que se den la espalda ambos y que se cuenten, por turnos, cómo ha sido su día; tras ello, se les pide que, viéndose nuevamente de frente, se compartan una memoria personal triste, pero hablando simultáneamente; para finalizar, se les pide que comenten cuáles fueron sus sensaciones durante la actividad. La estrategia es eficaz porque en los comentarios finales el tema de la comunicación aflora inmediatamente y abre la puerta de las emociones a un tema de acción que fue comentado reflexivamente.

4.6 Discusión en torno a las estrategias

Las estrategias que acaban de ser presentadas están lejos de ser extensivas para su uso en el comentario didáctico de cualquier cuento. Continuamente advertí que era imprescindible el análisis de los cuentos, el cual tiene que verse como parte de la planificación-reflexión de la enseñanza que debe llevar a cabo el mediador antes de

[125] Cecilia Banz, "Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje", en *Valoras.uc.cl*, Universidad Católica, Escuela de Psicología, 2008, p. 1. [En línea: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/dinamicas_grupales.pdf, consultado el 27 de enero de 2015.]

implementar estrategia alguna, porque de lo contrario se puede caer en la impertinencia o inadecuación de las estrategias respecto de los recursos utilizados para el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que las estrategias son limitadas debido a los pocos cuentos que podían ser analizados, considero que se ha logrado ofrecer un catálogo de estrategias suficiente para que de él pueda ser recuperada alguna, independientemente del cuento del que se trate, siempre que se seleccione pertinentemente con base en un análisis previo.

Lo ideal es que pudiera ser recuperada al menos una estrategia por cada uno de los momentos de lectura que fueron propuestos. Pensando en ello, las estrategias no fueron arbitrariamente elegidas para cada uno de los momentos de lectura. Más bien, para su elección, me atuve a los señalamientos que Díaz y Hernández hacen para su uso, según el momento de la enseñanza, en preinstruccionales, coinstruccioneles y posintruccionales. Ésta no fue una tarea muy complicada en el sentido de que dichas etapas de la enseñanza pueden corresponderse con los momentos de lectura, siempre que se considere una unidad de enseñanza a un cuento. La correspondencia no presentó mayores obstáculos toda vez que hay supuestos teóricos comunes entre la hermenéutica y el constructivismo, como apunté en el primer capítulo.

Las estrategias diseñadas no sólo se apegan a las etapas de enseñanza. También trabajan la lectura desde distintas perspectivas: el análisis-reflexivo, el comentario informal, la creación derivada, las dinámicas grupales. Esta diversidad de actividades es esencial en todo contexto de animación a la lectura, como sostiene el cuaderno de las Salas de Lectura que analicé en un capítulo anterior.

CONCLUSIONES

Concentrada desde el principio en el problema de cómo aprovechar la descripción de todos los elementos de la acción, para enriquecer el aprendizaje de los lectores en torno a temas concretos de ésta, mi investigación ha querido cubrir algunos vacíos que se hallaban en las didácticas de lectura que trabajan con textos literarios narrativos. Creo haberlo conseguido.

No me adjudico mayor originalidad en las estrategias diseñadas. No hubiera podido transformar mis convicciones teóricas en algo empírico sin los valiosos avances que representan las propuestas didácticas que analicé en el tercer capítulo. Igualmente se puede ver que mi análisis y diseño de estrategias se ha apegado en todo momento a la discusión sobre la acción que reseñé en un capítulo anterior. Sin estos dos desarrollos previos, uno práctico y el otro teórico, mi investigación habría devenido en estrategias menos específicas, organizadas y quizá eficientes.

Algunos podrán acusar a mi investigación de no ser formal o semiótica. Tengo que decir en mi defensa que no lo considero menos riguroso que los análisis basados en las descripciones de la lengua del relato que hicieron Barthes, Bremond, Genette y Todorov en los años sesenta. A fin de cuentas, no es menos objetivo hablar de prácticas y planes en que se estructura la acción (según Ricoeur) que de programas narrativos o secuencias (según Bremond y Barthes): las dos terminologías señalan constantes estables de la acción.

Igualmente, habrá quien señale que mi investigación manifiesta escaso interés por los graves problemas de decodificación —muchas veces considerados el único asunto de la comprensión textual— que se suscitan en las aulas día con día. Mi investigación no supone ahorrarse ese proceso inicial ante los textos. Más bien, evita limitarse a él y trata de aportar una vía para lo que sigue tras esa comprensión primigenia de todo texto.

Me parece que las tradiciones teóricas en las que se inscribe el presente trabajo se sostienen por sí mismas ante señalamientos como los anteriores: no hallo evidencias de que ni la hermenéutica ni el constructivismo adopten un subjetivismo ramplón; como tampoco doy con indicios de que se abstraigan insalvablemente de las cuestiones empíricas de las que partieron algún día. Aún más, estas tradiciones teóricas han destacado la importancia del sujeto en el aprendizaje y en la lectura, y, asegurando su participación, han dinamizado y vuelto nuevamente productivos algunos de los presupuestos "objetivos" de mayor tradición en las teorías literaria y del aprendizaje.

Naturalmente, muchas cuestiones quedan en el tintero al escribir estas líneas finales. Primero, me queda la duda de saber si efectivamente las estrategias diseñadas promueven las interpretaciones proyectadas desde el inicio de esta investigación. Segundo, interrogante hermana de la anterior es saber si las estrategias propuestas son paralelas, en alguna medida, a las pautas de lectura "naturales" con las que los lectores dan con interpretaciones en torno a la acción al leer textos narrativos. Tercero, si bien la investigación desplazó a segundo término la discusión ética sobre la acción (para, como Ricoeur hace, "poder desarrollar plenamente el concepto de *mimesis*"[126]), se abre paso en mí la pregunta en torno a la naturaleza ética de las interpretaciones en torno a la praxis: ¿cuándo son prescriptivas?, ¿cuándo son phronéticas?, ¿en qué medida deben validarse?

[126] Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I*, p. 81.

Veo los cuestionamientos anteriores como las primeras frases de un diálogo que apenas empieza. No obstante, por ahora espero que las estrategias propuestas ofrezcan nuevas luces sobre la reflexión en torno a la acción que se da en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, caminos para distinguir las historias que cuentan los textos narrativos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE ROMERO, Joaquín María, "Por qué, cómo y para qué: una (breve, modesta y particular) Teoría General del Cuento", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. 25, 2003.

BANZ, Cecilia, "Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje", *Valoras.uc.cl*. Universidad Católica, Escuela de Psicología, 2008. [En línea: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/dinamicas_grupales.pdf, consultado el 27 de enero de 2015.]

CHAPELA, Luz María, *La charla literaria en las Salas de Lectura*. DGP Conaculta, México, 2012.

CHÉJOV, Antón, *Los campesinos y otros cuentos*. Espasa-Calpe, México, 1983.

———, *Consejos a un escritor*. Fuentetaja, Madrid, 2005.

CULLER, Jonathan, *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica, Barcelona, 2004.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 2002.

ECO, Umberto, *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press, España, 1997.

GADAMER, Hans-Georg, "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica." *En Busca Del Texto*, ed. Dietrich Rall. UNAM, México, 1997.

GONZÁLEZ GIL, María Dolores, "El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura", *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, Núm. 9, 1986, pp. 195-208.

GOTHOT-MERSCH, Claudine, "El análisis estructural de la narración", *Lingüística y literatura*. Universidad Veracruzana, Xalapa, 1978, pp. 103-31.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México, 1998.

———, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Paidós, México, 2006.

ISAZA MEJÍA, Beatriz Helena, Celia del Rocío Zambrano, Irma Liliana Morales Lozano *et al*., *Competencias Lectoras 3. Curso de lectura de comprensión para primaria*. Norma, México, 2009.

LANCELOTTI, Mario A, *De Poe a Kafka: para una teoría del cuento*. Eudeba, Buenos Aires, 1965.

LARA ZAVALA, Hernán. "Para una geometría del cuento", *Contra el ángel.* Vuelta, México, 1991, pp. 250-6.

MCEWAN, Hunter y Kieran Egan (eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

PIMIENTA PRIETO, Julio, *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación, México, 2008.

POE, Edgar Allan, *Cuentos 1*, trad., pról. y notas Julio Cortázar. Alianza Editorial, Madrid, 2011.

POZUELO YVANCOS, José María, "La teoría literaria en el siglo XX", *Curso de Teoría de La Literatura*, ed. Darío Villanueva. Taurus, Madrid, 1994.

RALL, Dietrich (ed.), *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco. UNAM, México, 2001.

RICOEUR, Paul, *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*, trad. Graciela Monges. Siglo XXI Editores, México, 2001.

———, "¿Qué es un texto?", *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE, México, 2002.

———, *Tiempo y narración I*, trad. Agustín Neira. Siglo XXI Editores, México, 2007.

———, *Tiempo y narración III*, trad. Agustín Neira. Siglo XXI Editores, México, 2001.

———, *Sí mismo como otro*, trad. Agustín Neira. Siglo XXI Editores, México, 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Organizadores gráficos*, 2015, s.p. [En línea: http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/lineas.html, consultado el 27 de enero de 2015.]

SOMERSET MAUGHAM, William, "Chéjov y el cuento corto", *Pie a tierra. Gaceta literaria de la Universidad Veracruzana*, 2002, núm. 5, pp. II-VII.

VÁZQUEZ MEDEL, Manuel Ángel, "Nuevos horizontes de los estudios literarios en el siglo XXI", *Literatura y comunicación*, coord. Miguel Nieto Nuño. Castalia, España, 2010, pp. 35-62.

VILLORO, Juan, "El siglo de Chéjov", *Confabulario*, *El Universal*, julio 2004, s. p.