

La hermenéutica fenomenológica y poetológica
como fundamento metodológico para la formación
lectora

Nadia Paulina
Gámez Durán

2023



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

La hermenéutica fenomenológica y poetológica como
fundamento metodológico para la formación lectora

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DE ESTUDIOS LITERARIOS**

Presenta:

Nadia Paulina Gámez Durán

Dirigido por:

Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Querétaro, Qro. a marzo de 2023

Escudo y letras doradas
Pastas duras color negro, tamaño carta



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



La hermenéutica fenomenológica y poetológica como
fundamento metodológico para la formación lectora

por

Nadia Paulina Gámez Durán

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-231260

Portada Interna de Tesis



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

La hermenéutica fenomenológica y poetológica como
fundamento metodológico para la formación lectora

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
Nadia Paulina Gámez Durán

Dirigido por:
Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Presidente

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez
Secretario

Dra. Beatriz Garza González
Vocal

Dra. Gloria Ignacia Vergara Mendoza
Suplente

Mtra. Carla Alicia Suárez Félix
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de apropiación por el Consejo Universitario: febrero de 2023
México

ÍNDICE

RESUMEN

SUMMARY

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. SOBRE EL DILEMA DE LA COMPRENSIÓN HERMENÉUTICA

1.1 Antecedentes

1.1.1 Del contraste entre la hermenéutica clásica y los debates de la hermenéutica moderna hasta la actualidad

1.1.2 Sobre la noción de hermenéutica en el contexto de esta investigación-intervención

1.2 Objetivos

1.3 Hipótesis

CAPÍTULO II. LA TRÍADA DE LA LECTURA EN EL CONTEXTO DE LA POETOLOGÍA

2.1 El texto

2.1.1 Observaciones sobre la pertinencia de Ricœur en la comprensión fenomenológica de la literatura y la noción ontológica del texto

2.1.2 El texto literario. Consideraciones teóricas de acuerdo con la definición de Horst-Jürgen Gerigk

2.2 El lector literario

2.2.1 Reflexiones sobre el modelo teórico de comprensión de textos literarios. Del concepto de Mundo en la comprensión fenomenológica de la literatura, el fenómeno de la lectura y la conciencia lectora (*lesendes Bewusstsein*)

2.2.2 Reflexiones sobre la experiencia literaria, consideraciones estéticas y la concretización en virtud de la *diferencia poetológica*

2.2.2.1 Experiencia literaria

2.2.2.2 Concretización

2.3 Inteligencia autoral

- 2.3.1 La diferencia poetológica
- 2.3.2 Vista intraficcional (*psicológica*)
- 2.3.3 Vista extraficcional (*poetológica*)

2.4 Analogía entre la *diferencia poetológica* y el método del cuádruple sentido de la escritura medieval: esbozo de una hermenéutica literaria en cuatro niveles de significación

CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS VITALES: LA LITERATURA EN TANTO ESTADO DE COSAS

3.1 Sentido literal (*fundamentum*): De la relevancia de la noción fenomenológica del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) en los estudios literarios

- 3.1.1 Tiempo medible (*messbare Zeit*): Tiempo del relato (*Erzählzeit*) y tiempo de la diégesis (*erzählte Zeit*)
- 3.1.2 Tematización del tiempo en tanto representación del tiempo vivencial (*erlebte Zeit*)
 - 3.1.2.1 Posibilidades de la tematización del tiempo
- 3.1.3 Espacio como tema literario: Espacio mensurable (*gemessener Raum*) y espacio vivencial (*erlebter Raum*)
 - 3.1.3.1 Alojamiento (*Haus*) y camino (*Weg*) como *escenarios originales del ser en el mundo*: De la pertinencia de las consideraciones de Horst-Jürgen Gerigk y sobre las nociones de situación límite (*Grenzsituation*) y envoltura (*Gehäuse*) de Karl Jaspers
- 3.1.4 Situación objetiva y subjetiva
- 3.1.5 Correlato objetivo y estados de ánimo

3.2 Kafka, Chéjov y Poe: ejemplos de interpretación

- 3.2.1 Franz Kafka: *La Condena* (1913)
- 3.2.2 Antón Chéjov: *La Dama del Perrito* (1899)
- 3.2.3 Edgar Allan Poe: *William Wilson* (1839)

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Fundamentación

4.2 Estrategias didácticas

4.3 Propuesta para la organización del abordaje de la lectura del texto literario

4.3.1 Pilotaje del proyecto de intervención

4.4 Aplicación de estrategias en la formalidad de un curso de lectura literaria

CONCLUSIONES GENERALES

ANEXOS

INSTRUMENTOS APLICADOS

REFERENCIAS

RESUMEN

Guiar la lectura de textos literarios a partir de una postura estética en el ámbito de la docencia puede resultar una tarea compleja tomando en cuenta que la hermenéutica y el propio concepto de la estética descienden directamente de la filosofía. Sin embargo, para el docente interesado en la formación lectora o la implementación de ejercicios para la interpretación de textos literarios desde esta perspectiva, resulta imprescindible llevar a cabo una inmersión general a las corrientes de la disciplina hermenéutica para contestar primeramente a las preguntas en las que habrá de fundamentar su proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de los estudios literarios durante el abordaje áulico de la lectura: ¿qué es un texto literario? y ¿cómo enseñar al lector en formación a reconocer las características literarias de un texto? A través de los fundamentos metodológicos de la fenomenología y el pensamiento poetológico, la presente investigación genera una propuesta didáctica, consolidándose la respuesta a las preguntas anteriores como el eje del proyecto. Con el objetivo de fomentar la sensibilización al arte literario en lectores no especializados en estudios literarios, la propuesta de este trabajo se ha concretado en la implementación de un breve curso de lectura en el Centro de las Artes de Querétaro dirigido a un público mayor de edad, en modalidad presencial. Los resultados apuntan a que el diseño de un programa de enseñanza de lectura fundamentado en el pensamiento poetológico, facilita una orientación clara para el ejercicio de la comprensión literaria. Desde la dimensión hermenéutica, fenomenológica y poetológica cuyas ideas instauran al texto literario como discurso contenedor de mundo y experiencia humana, los participantes evidenciaron una importante toma de conciencia respecto a los elementos mundanos ficcionales que lo conforman y, en consecuencia, el desarrollo progresivo de una postura desde la alteridad que coadyuvó a una comprensión hermenéutica de las situaciones ficcionales representadas en los textos narrativos abordados.

Palabras clave: poetología, fenomenología, hermenéutica, mundo-de-la-vida, mundos ficcionales, lectura literaria

ABSTRACT

Guiding the reading of literary texts from an aesthetic approach in the field of teaching can be a complex assignment, considering that hermeneutics and the concept of aesthetics itself descend directly from philosophy. However, for the teacher interested in reading education or the implementation of tasks for the interpretation of literary texts from this perspective, it is essential to carry out a general immersion in the currents of the hermeneutic discipline in order to first answer the questions on which the teaching and learning process will be based during the classroom approach to reading in the context of literary studies: what is a literary text? and how to teach the reader in training to recognize the literary characteristics of a text? Through the methodological foundations of phenomenology and poetology, this investigation develops a didactic recommendation, consolidating the answer to the previous questions as the axis of the project. With the objective of fostering awareness of literary art in readers who are not specialized in literary studies, the proposal of this work has been concretized in the implementation of a brief classroom reading course intended for an adult audience taught at the Centro de las Artes de Querétaro. The results demonstrate that the design of a reading instruction program based on poetological thinking facilitates a clear orientation for the exercise of literary comprehension. From the hermeneutic, phenomenological and poetological dimension whose ideas establish the literary text as a container discourse of (a fictional) world and human experience, the participants evidenced an important awareness of the fictional elements that make it up and, consequently, the progressive development of a posture based on otherness that contributed to a hermeneutic understanding of the fictional situations represented in the narrative texts approached.

Keywords: Poetology, phenomenology, philosophical hermeneutics, life-world, fictional worlds, literary reading

Agradecimientos

Agradezco en primera instancia a mi casa de estudios, la Universidad Autónoma de Querétaro, por abrirme las puertas para la continuidad de mi formación académica. Estoy en gratitud con la Facultad de Lenguas y Letras especialmente con la otrora coordinadora de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, la Dra. Araceli Rodríguez López, quien recibió mi postulación y con quienes así consideraron que merecía la pena otorgarme un lugar en este programa de estudios.

Por supuesto, dirijo también este agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el respaldo financiero que me ha otorgado, ya que sin éste habría sido imposible dedicarme de tiempo completo a esta investigación, y por qué no, agradezco también a todas y todos los contribuyentes cuyos esfuerzos abonan al progreso de mi noble país.

Naturalmente, agradezco también a las profesoras y los profesores que determinaron y que continúan marcando positivamente mi senda en el conocimiento, especialmente en la del conocimiento literario, filosófico y pedagógico.

Por ello, de manera muy particular dirijo esta sección a mi director de tesis, el doctor Gerardo Argüelles Fernández, quien a través de su investigación y cátedra – y los libros de su vasta biblioteca que me facilitó durante estos dos años – me ha mostrado un mundo de visiones y concepciones, además de las literarias, que no habría podido conocer en ningún otro espacio. La curiosidad por conocer los orígenes de estos pensamientos me ha llevado a cruzar el Atlántico, por lo que no tengo manera de agradecerle aquello que ya considero un acto de nobleza, generosidad y paciencia: el haberme orientado desde mis nulos conocimientos.

A las miembros de mi comité sinodal, agradezco el tiempo invertido en la lectura de esta investigación y los puntuales cuestionamientos que considero, seguirán siendo una pauta de reflexión para la continuación de mi carrera y, sobre todo, para seguir puliendo mi propia formación como docente en el día a día.

Agradezco al Servicio Alemán de Intercambio Académico, por permitirme una estancia para el aprendizaje de la lengua alemana y todas las facilidades que me otorgaron.

Y sin lugar a duda, dedico todo este esfuerzo a mi familia ya que sin ella no habría podido llegar al final de este desafío. A mi madre María Xóchitl, a mi padre Juan Carlos y a mi hermana María José, a quienes considero mis ángeles terrenales. Porque en la naturaleza de su espíritu me brindan ejemplarmente cada uno de ellos a su manera, los valores que necesito para ser una persona de bien y para mantenerme consistente tanto en la dicha como en la adversidad. Gracias por su amor, su paciencia y respaldo. Todo lo que hago es por ustedes y para ustedes, mi amor y gratitud hacia ustedes es infinito y no me alcanzan las palabras.

También, quiero extender este afectuoso agradecimiento a Fahad A., cuya compañía en los últimos ocho años ha representado para mí una lección y cimiento espiritual imprescindible en esta vida y de la cual aprecio su guía tanto en el ámbito personal como el profesional. Gracias por el ejemplo de perseverancia y determinación.

A mi mejor amiga Karla Andrews, quien a pesar de la distancia que nos separa siempre ha sido ella un refugio para mi alma cuando las circunstancias no son las mejores.

A mis compañeras y compañeros quienes, en la particularidad de sus personalidades e intereses, hicieron de esta experiencia una panoplia de ideas y pasiones, que estoy segura, a todas y todos nos enriqueció enormemente. Gracias a aquellas y aquellos cuya presencia me hicieron el camino más llevadero.

A mis alumnos quienes día con día sin darse cuenta me aleccionan y me entusiasman con cada uno de los quehaceres de la bella labor docente. Por brindarme una luz respecto al derrotero de mi existencia.

Por último y no menos importante, agradezco al padre del Universo, cuya voz en mis sueños nunca ha dejado de resonar y cuyo aliento es el céfiro que me conduce a pisar los suelos más inimaginables, a mirar reflexivamente los misterios del mundo, a dar fe sobre aquello que Jaspers enmarcaría como “la verdad del aquí y el ahora”.

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre el prodigio que representa para el ser humano poseer naturalmente una conciencia científica y el reconocimiento de que producto de su inteligencia e interacción con su mundo circundante ha logrado asegurar su progreso y subsistencia pragmáticamente como especie, ha sido de gran inspiración para el desarrollo de la presente investigación. No obstante, la contemplación de que también la humanidad ha sabido simbolizar y representar *genialmente* todo aquello que se encuentra en el orbe, haciendo del arte su medio para su enriquecimiento estético y validación espiritual, es, sobre todo, el origen de mi entusiasmo para llevar a cabo estudios acerca del quehacer hermenéutico: ¿cómo comprendemos el sentido del arte?, pero, sobre todo, ¿cómo enseñar dicha labor para convencer al individuo de que la lectura es una actividad de gozo?

Habiendo hecho explícita mi ingenua admiración por la capacidad humana, ya en un campo concerniente a la enseñanza de los estudios literarios, no es mi intención insinuar un presunto interés por averiguar acerca del proceso creativo del hombre en sus expresiones literarias que implicaría un tipo de estudio en donde correría el riesgo de cruzar los lindes de diversas disciplinas en las que carezco de instrucción.

El interés del presente trabajo más bien gira en torno a las teorías que explican el fenómeno de la comprensión. Específicamente, del modo en que impacta la propia definición del texto en el proceso que llevamos a cabo durante un acto de lectura y, finalmente, de cómo nuestra apreciación de lo que se considera una obra de arte literaria impacta en nuestros comentarios interpretativos.

Sin embargo, como especialistas en los estudios literarios podemos concebir que la determinación de la actitud epistémica que como lectores adoptamos para aproximarnos a la literatura como objeto de nuestros estudios es crucial para que partir de ello, fomentemos el ejercicio natural de metacognición en el ámbito de la docencia. Se trata de observar y demostrar cómo a partir de nuestra disposición y la formulación sobre el carácter de lo literario que adoptemos, se define el modo de comprender la literatura y, por ende, de enseñarla.

Con esta meditación y el involucramiento de los términos de lectura y comprensión mi intención es apuntalar el provecho que nos ofrece la filosofía y sus hipótesis – acerca de estos procesos humanos de aprehensión – para definir el grado de objetividad o subjetividad de nuestro entendimiento, en este contexto, de la literatura y de lo atractivo que podría ser insistir en estas precisiones para lograr una inmersión genuina al texto literario en tanto *discurso contenedor de mundo*.

Para tales fines, la presente investigación estudia el potencial de la hermenéutica con el fin de proponer actividades de reflexión siguiendo un modelo de lectura para la formación lectora que responda al desarrollo de las capacidades interpretativas y de comprensión desde un tratamiento interdisciplinar en donde convergen, como ya he anticipado, la teoría literaria, la filosofía, la pedagogía y la didáctica.

Siguiendo a los intereses particulares expuestos, estimo que el provecho de las consideraciones filosóficas en un proyecto de enseñanza de la lectura literaria puede ser amplio, especialmente si en nuestra preocupación como docentes y mediadores se halla presente la finalidad de fomentar en nuestra comunidad el placer y el hábito de la lectura, ya que de lograr el diseño de un programa que integre tales consideraciones e hile su pertinencia con el ejercicio de la lectura literaria, es decir, considerando en todo momento la contextualización del grupo receptor a quien va dirigido, se alentaría a que los participantes de un curso de lectura logren apropiarse de sus propias consideraciones estéticas, promover el desarrollo de su pensamiento crítico y no menos importante, su capacidad de alteridad.

Así, para llevar a cabo la empresa anterior propiamente en un proyecto dirigido a la práctica de la interpretación literaria, es necesaria la exposición didáctica de una metodología hermenéutica que responda positivamente a los intereses ya mencionados. Específicamente, que permita aguzar los procesos de “aprehensión” de la “conciencia lectora” en un sentido ontológico; es decir, si por aprehensión brevemente se entiende como el proceso de concretización que analiza el “modo de ser” de la obra literaria valorada como un objeto estético intencional (Argüelles, 2015: 27) (*dixit* Ingarden) y por ende absolutamente inteligible al momento de su recepción (Gerigk, 1989; 2002; 2016).

En lo que concierne al objetivo pragmático de la presente investigación, mi prioridad es instruir al lector no especializado en teoría literaria a ocuparse en primer lugar del sentido literal de la obra literaria, es decir del contenido o discurso del texto literario, de modo que estime el valor de los elementos que lo erigen como mundo ficcional, y que, ulterior a esta comprensión primaria tenga la disposición de elucidar y verbalizar su percepción a través de una actitud hermenéutica que contemple o perciba la idea ahí vertida o mejor dicho, trazada por el autor en su función como *inteligencia artística* (Gerigk 2002; 2016). De modo que la finalidad didáctica se perfila al desarrollo de una actitud estética durante el acto de lectura y asiente consecuentemente en sus criterios, una noción definida de literariedad.

Como ya se ha mencionado, orientar este trabajo hacia el estudio de la comprensión e interpretación de la literatura desde la perspectiva estética, condujo indiscutiblemente a analizar los aspectos fundamentales de la hermenéutica. No obstante, la oscilación de esta disciplina entre el ámbito filosófico y el filológico me ha llevado a realizar una serie de distinciones imprescindibles debido a la amplitud y alcances de sus averiguaciones y búsquedas a lo largo de la historia de su propia evolución.

Sobre esta acotación, primeramente, considero necesario apuntar con ayuda del filósofo alemán contemporáneo Hans Ineichen - catedrático de la Universidad de Erlangen-Núremberg - que la hermenéutica filosófica mantiene “tres niveles immanentes en sus consideraciones”, a saber:

el nivel de una doctrina general de comprensión e interpretación de textos, el nivel de la comprensión general de obras y acciones humanas y el nivel de la comprensión de la determinación ontológica del hombre (Ineichen, 1991: 22 en Joisten, 2009: 16).¹

De una aguda observación al respecto, Karen Joisten (2009) de la Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia, explica que en estos tres niveles mencionados podemos identificar al menos un fin inmediato para cada uno de

¹ En adelante, mientras no se especifique lo contrario, las traducciones son nuestras. Así en el original: “die Ebene einer allgemeinen Lehre vom Verstehen und Auslegen von Texten, die Ebene des Verstehens von menschlichen Werken und Handlungen überhaupt und die Ebene des Verstehens als ontologischer Bestimmung des Menschen schlechthin.”

ellos; el primero se ocuparía concretamente de la correcta elucidación y comprensión del texto por medio de una metodología; en el segundo, se hablaría de la búsqueda de la comprensión ya no sólo de los textos sino de cualquier tipo de expresión humana; y en el tercero, se atendería al concepto de entendimiento como un principio inherente al ser humano (17).

Me interesa distinguir las observaciones de los tres niveles de la hermenéutica filosófica de Ineichen (en Joisten, 2009) porque si bien es obvio que a pesar de que la implicación del lenguaje en la disposición de comprensión de los tres es consustancial estimo necesario acotar que, en el área de los estudios literarios, las hermenéuticas del segundo y tercer nivel son incompatibles en efecto para el planteamiento de la hermenéutica literaria que compete mi propuesta y de la que en apartados posteriores iré resumiendo.

Volviendo a Joisten (2009) se nos explica que, al estimar el papel del lenguaje en los procesos de comprensión, la representación del significado en general estaría implícita dando por resultado que el objeto de la comprensión se universalizase. Así este giro hermenéutico sería el parteaguas de un nuevo enfoque ecuménico que se apartaría de los propósitos de las hermenéuticas filológicas de la antigüedad (del primer nivel). A partir de la hermenéutica de Dilthey y destacados filósofos legatarios (véase apartado 1.2) el objeto de estudio o el interés de la disciplina abarcaría entonces las impresiones del mundo que nos rodea (16).

En este sentido habría que distinguir correctamente las diferencias entre cada uno de los tres objetivos anteriormente descritos con el fin de evitar la ambigüedad que la noción de hermenéutica presupone en un trabajo de investigación, y en este caso particular, de atender la repercusión epistemológica en el tratamiento de la literatura y la enseñanza del acto de su lectura que derivaría de no esclarecer estas distinciones en un proyecto con las bases teóricas como las que aquí sugiero.

Habiendo hecho el apunte anterior, habría que hincar que el proyecto que aquí introduzco se decanta expresamente hacia las indagaciones del primero de los tres niveles mencionados, quiero decir, mi propósito es reunir aquellos conceptos hermenéuticos y filosóficos consagrados al análisis textual de la

literatura en donde se destaca la importancia de incluir la noción de mundo o mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) (Argüelles, 2017; 2021) para sus investigaciones.

De ahí que para trazar una discusión didáctica de este concepto clave me resulta fundamental recuperar conceptos clave tales como las diversas unidades de comprensión (*Verständniseinheiten*) o situaciones (Gerigk, 1989: 201) que *conforman* al texto literario.

Hasta este momento, me parece pertinente señalar que, para garantizar el propósito anterior, esta iniciativa se sostiene en la teorización del acto de lectura sobre el andamiaje hermenéutico fenomenológico² de la *diferencia poetológica*, postulado de la autoría del profesor emérito alemán de Literatura Comparada y Eslavística de la Universidad de Heidelberg, Horst-Jürgen Gerigk, cuya investigación contrasta significativamente de la tesis hermenéutica de la “aplicación de lo comprendido”³ perteneciente a la tradición filosófica derivada de la obra *Verdad y Método* (1960) en los estudios literarios y su didáctica. Así, a partir del presente contexto mis pretensiones son únicamente indagar y valorar los resultados posibles de una práctica didáctica cuyos pilares teóricos me permitan fomentar en primera instancia y en la medida de lo posible, una comprensión lectora fiel a la literalidad del texto y desarrollar paralelamente las aptitudes de alteridad⁴ de los participantes – bajo los criterios de un acto de interpretación que responde a la obra de arte literaria en tanto conjunto de elementos de modo que, tal cual señala Argüelles Fernández, catedrático de la Universidad Autónoma de Querétaro,

² Tal como indiqué en párrafos anteriores, he insistido en la distinción de ciertos criterios y conceptos que devienen de la disciplina hermenéutica fenomenológica debido a que, de la filosofía al ámbito académico literario de la actualidad, la noción de la interpretación hermenéutica suele vincularse a la teoría literaria – heredera de las ideas filosóficas de Hans-Georg Gadamer – llamada la estética de la recepción propiamente de los teóricos alemanes, alumnos del primero, Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser (véase apartado 1.1.2).

³ La comprensión del arte ha sido un asunto abordado por la teoría desarrollada por Hans-Georg Gadamer en su obra célebre *Verdad y Método*. Algunas de las preguntas elaboradas por el filósofo de Marburgo y Heidelberg, explica Gerigk (1989: 9-17), fueron aquellas que cuestionaban el proceder de la comprensión ante la obra de arte, pero también el origen de las diversas comprensiones de un mismo texto, como ya lo anticipa la propia teoría de la historia efectual (*Wirkungsgeschichte*).

⁴ Cabe señalarse que aquí no me refiero a la alteridad en el sentido del acto ético de Bajtín, sino en el sentido de una comprensión fenomenológica en tanto interpretación de la otredad presente dentro de la dimensión ficcional.

[*advierta*] lo que suele ser inevitable en los estudios literarios, lo cual es confundir el despliegue del mundo cultural que emana la obra literaria con el mundo de cultura del propio lector (Argüelles, 2015: 156).

No obstante quisiera remarcar que con la investigación que aquí presento, de la misma manera en que asevera Günter Waldmann otrora profesor emérito de la Universidad de Educación de Friburgo, estimo y sostengo convencida de que la literatura representa una *oferta cultural extraordinaria* para el individuo interesado en la lectura fuera del ámbito académico – y quizá para el lector en proceso de formación – en tanto que el arte, como bien señala Waldmann, permite conocer mundos desconocidos de sentimiento y fantasía (2000: 1), pero sobre todo posibilita un acceso a siempre en cada caso nuevos esquemas de experiencias del mundo en virtud de la eficacia de la exposición de sus particulares.

Estas convicciones recobran validez en mi proyecto, debido a que la hermenéutica interpretativa por la que me decanto como ya anticipaba, sustenta el acto de interpretación de la literatura en tanto lectura de mundo (posible) y por ende nos permite poner en práctica la comprensión de la *complejidad humana* en el sentido que enmarcan, por ejemplo, las ideas de alguien como Edgar Morin (1999: 54).

Sin embargo, al hablar de comprensión humana y las posibles implicaciones éticas que ello conlleva, insisto, no trato de abogar meramente por la práctica de la interpretación *tropológica* – aunque bien podría decirse, es parte de nuestro proceso natural de comprensión y no le desestimo respecto a su relevancia para los debates éticos y morales tan necesarios en la actualidad –, más bien con ello amparo el interés por desarrollar en los lectores en formación, la capacidad y apertura de comprender la conducta y el proceder de los caracteres ficticios a los que, como *espectadores poetológicos*, se confrontan en los mundos ficticios de la literatura. Entendiendo esto como una guía para la inmersión en la intraficcionalidad.

Esto se traduce a que a través de una serie de ejercicios de reflexión busco transmitir el modo de valorar y rescatar en todo momento la importancia de las *situaciones* y el estado de cosas (*Sachverhalt*) particulares concebidas por la inteligencia artística en la obra de arte literaria y apreciar, sobre todo, las

cualidades o esencias metafísicas propias de la condición humana ahí representadas, de cómo son descritas en la literatura y de la manera en que derivan de la reacción del hombre ante una circunstancia según sus pensamientos y comportamientos.

Bajo esta lógica, mi pretensión fundamental radica en conseguir que, sobre la exposición didáctica de algunas reflexiones de la filosofía y su vinculación en el análisis de ciertos textos narrativos sea posible que el lector considere en primera instancia la trascendencia de tales conceptos y orientar sus ejercicios de interpretación literaria en concomitancia a la teoría de la diferencia poetológica y al pensamiento esjatológico – *esjaton* del griego lo último; lo máximo y *logos* discurso – (inspirado esto por las disertaciones de Gerigk que más adelante referiré), de modo que el curso de una lectura interpretativa que aquí se propone responda a un esquema de trabajo a manera de peldaños, fases o etapas.

Siguiendo la discusión del teórico de Heidelberg en cuanto a la validez del Cuádruple Sentido de la Escritura en los estudios literarios (Gerigk, 2002; 2016), mi intención es proponer un plan de lectura que permita realizar o dar cuenta de estas cuatro aproximaciones – que más adelante explicitaré –, de modo que el estudiante sea capaz de reconocer la disimilitud de los “múltiples sentidos” manifiestos en el texto literario si así se le contempla.

Bajo este modelo de comprensión se buscaría que el lector diese cuenta de la *distancia del mundo del texto respecto a* [su] *empirismo cotidiano*, reconocer aquello a lo que aquí se denomina *premisa antropológica* o *bosquejo de humanidad* (Gerigk, 2016: 152-159), identificar con claridad sus juicios o consideraciones subjetivas y percibir, finalmente – y de ser posible –, la peculiaridad de la obra en tanto “estructura como conformación artística” (*Gebilde*) (Argüelles, 2015: 35).

El punto de partida acerca del ejercicio de comprensión e interpretación que en un ámbito literario un lector-hermeneuta lleva a cabo en este contexto, como ya he dicho, radica en la obligación ineludible de fijar una postura epistemológica que establezca una actitud en cuanto a esa relación entre lo escrito, la historia efectual y el acto de lectura, por lo que parte de mi investigación es

también abordar los fundamentos teóricos de los actores del fenómeno literario aquí mencionados.

Ya he advertido al inicio de este escrito la importancia de establecer la relación entre el texto y el lector precisamente porque ésta ha dado lugar al debate abierto por la misma ciencia de la exégesis a lo largo de su historia (como disciplina encargada de la comprensión de textos), y que además en consecuencia, ha desencadenado hasta nuestros días en una serie de postulados diversos que estudian la naturaleza de la literatura bajo diversas ópticas y premisas.

Para determinar lo anterior, propongo consolidar los fundamentos teóricos del postulado que aquí me ocupa y esbozar un modelo hermenéutico de trabajo para la enseñanza de la literatura inspirada en algunas consideraciones del propio Gerigk. Así, además de asentar la pertinencia de la noción de mundo-de-la-vida como un punto de partida para el proceso de inmersión al texto literario, mi propuesta pretende, sin necesidad de una densa erudición, propiciar en los discentes una reflexión acerca de la diferencia entre las actitudes lectoras ya sugeridas para, de ser posible, llegar a un fin último: reconocer la inmanencia del texto literario, ya que considero, los ejercicios de reflexión de esta naturaleza podrían contribuir no sólo al desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes y lectores sin formación profesional en el área humanística de los estudios literarios o la filosofía sino en precisar el carácter especial de lo literario.

En aras de justificar la pertinencia de aproximarme a la teoría poetológica para este fin, algunas de las preguntas que me he planteado en un inicio han sido: ¿cuáles son los modelos hermenéuticos que los libros de texto de introducción a los estudios literarios incorporan o privilegian en sus tablas de contenidos?, ¿entre ellos, acaso hay alguno que responda a apreciar el aspecto sistemático y sincrónico de la literatura tal como lo sugiere la *diferencia poetológica*? Para mi asombro, los resultados de mis búsquedas (que se ratifican en el apartado 1.2), han sido un tanto desalentadoras.

A propósito de lo anterior, considero oportuno mencionar que la teoría que en el presente trabajo hincó proviene del contexto alemán, y por ello, me di a la tarea de asentar la noción de “hermenéutica” con ayuda de diversos libros de texto de la academia alemana dedicados a la introducción a la disciplina de los estudios

literarios con dos propósitos: el primero como he dicho i) indagar si en los libros de texto aquí revisados incorporan en sus contenidos el esbozo de la hermenéutica fenomenológica y poetológica que me interesa averiguar a profundidad en la medida de lo posible con este trabajo y ii) para realizar un somero repaso histórico del “arte de interpretar” que en caso de ser necesario, me permita en la práctica ilustrar al lector no especializado la versatilidad de sus objetivos que ya he preludiado someramente con ayuda de la breve síntesis de Joisten (2009).

No obstante anticipo que, para el primer objetivo de mi búsqueda, los resultados fueron nulos. Sin embargo, en este sentido, justificada parcialmente la pertinencia de reunir las premisas de Horst-Jürgen Gerigk a manera de un sumario que guíe didácticamente el tratamiento del texto literario, conviene ahora delimitar que la finalidad de mi investigación se dirige a la enseñanza de una lectura de textos narrativos literarios, coligiéndola en todo momento a los conceptos que conforman el marco teórico.

En consideración a esta idea, lo anterior nos permite aproximarnos a la literatura desde los tres aspectos de su ilustración de acuerdo con lo que Gerigk esclarece en la siguiente cita:

El texto literario aspira a una triple ejemplaridad: relacionada con la situación central [*ahí representada*], su imagen de humanidad y su nivel de realidad. [*Entendiendo lo anterior en tanto que*] la situación es un ejemplar estado de ánimo, la imagen de humanidad es una actitud ejemplar hacia el ente en su conjunto, el nivel de realidad es un ejemplar estilo [*del modo en que se*] representa (Gerigk, 1989: 209).⁵

Siguiendo por el momento la dialéctica tripartita de Gerigk, el planteamiento de la reflexión interpretativa para la primera fase, estimo plantear como ya he concertado, la trascendencia de la noción del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) (Argüelles, 2021), así como de las nociones de situación central (*zentrale Situation*) – respecto a los personajes, sus acciones y al despliegue del tiempo (narrativo y narrado) y al espacio (*erlebter Raum*) en la obra así como de

⁵ “Der literarische Text strebt nach dreifacher Exemplarik: im Hinblick auf seine zentrale Situation, sein Menschenbild und seine Realitätsebene. Die Situation ist exemplarische Befindlichkeit, das Menschenbild exemplarische Haltung zum Seienden im Ganzen, die Realitätsebene exemplarischer Stil des Vorstellens.”

las nociones que vinculadas a lo anterior, se precisan dentro de un relato como situación objetiva, situación subjetiva; estados de ánimo y correlato objetivo (Gerigk, 2002; 2016; 1989), y que nos conducirían a la comprensión minuciosa del conjunto de circunstancias representadas en la literatura.

Atendiendo a la segunda fase, que en términos esjatológicos apuntaría a una apreciación del mundo literario en términos alegóricos (Gerigk, 2002: 120), considero necesario esbozar los conceptos de la imagen o bosquejo de humanidad (*Menschenbild*) o premisa antropológica (*anthropologische Prämisse*) y los axiomas implícitos (*implizite Axiome*) con el fin de esclarecer, de acuerdo a Gerigk, el modo en que el lector lleva a cabo una valoración de la realidad ficticia y de cómo, a través de los dictámenes que realizamos damos cuenta de los criterios de un autor para representar su concepción de la *esencia del hombre* o de la condición humana a través de la edificación de una trama y la respectiva invención de sus personajes (Gerigk, 2016: 153).

Sin embargo, asentadas estas primeras dos fases de elucidación de sentido (ya sin necesidad de desarrollar la tercera dedicada a la actitud tropológica), me interesa contrastar y apuntalar los planteamientos de Ricœur para la última de las fases, dada su amplia recepción y familiaridad en contextos no estrictamente “alemanes”, y con ello lograr una apertura al diálogo con tradiciones hermenéuticas afines o inspiradas en el legado del pensador francés. Todo lo anterior también lo promuevo y desarrollo, debido a que existen puntos de encuentro entre los señalamientos respecto a la ontología del texto y las cinco tesis que Horst-Jürgen Gerigk inscribe para la definición del texto literario (véase apartado 2.1 y subapartado 2.1.1) (Gerigk, 1989: 201-225).⁶

Advertido lo anterior, la pregunta que conviene plantear hasta este momento es, ¿qué se entiende aquí por experiencia estética? Para esclarecerlo, pensemos en aquello que el filósofo francés denomina el *aura que despliegan las obras* (2002: 131). Para Ricœur, ello refiere a la intención de decir del imaginario

⁶ Esto, además, en virtud de que la obra del filósofo francés –conocida y apreciada por sus traducciones al español– y cuyo cometido versa sobre el tratamiento hermenéutico en tanto experiencia estética (véase apartado 2.1), nos permite tender un puente fundamental para ratificar que el pensamiento de teórico alemán no se presenta ajeno o muy alejado de ideas o teorías del canon filosófico, considerando que la obra de Ricœur es un tema de estudio reiterado a nivel internacional.

literario como discurso de la otredad en tanto propuesta estética del autor. Gerigk en una orientación similar, acota que el rango artístico de una obra de arte literaria obedece a la originalidad de la situación representada que compone la obra subrayando que ésta “debe estar diseñada de modo que tenga sentido en tanto situación peligrosa, desesperada o esperanzadora, en cualquier momento, independientemente de la posición histórica del lector” (Gerigk, 1989: 217).⁷

Las consideraciones descritas me remiten a averiguar lo que el catedrático alemán denomina la *inteligibilidad de las condiciones de la poesía (Dichtung)* (Gerigk, 2002: 127) de tal manera que la pregunta que conduce mi proyecto de intervención es:

¿Hasta qué punto es posible el abordaje desde el tratamiento ontológico del texto literario, la exposición de conceptos tales como mundo-de-la-vida, situación (y demás elementos) etc., a través de la didáctica de una metodología hermenéutica que permita al lector en formación una comprensión de la obra de arte literaria – en su *plenitud fenoménica* – así como el desarrollo de su capacidad de alteridad, pensamiento crítico y gusto por la lectura?

Recapitulando el fondo de mis consideraciones hasta el momento, a través de una propuesta didáctica, mi pretensión es recuperar las premisas de una teoría que se dirija a la comprensión estética del arte literario a través de la reflexión de algunas consideraciones de la fenomenología, y con ello distinguir el tipo de relación que se establece entre la tríada – autor, lector, texto – en un acto de lectura e interpretación al menos bajo los conceptos claves que engloban la *diferencia poetológica*.

Planteadas mis justificaciones para la pertinencia de mi iniciativa, ya en términos de su aplicación práctica, estas ideas se han sintetizado en un breve curso de lectura interpretativa en la modalidad de la educación no formal dirigida a un público adulto⁸ no especializado en los estudios literarios con el objetivo de brindar una orientación didáctica ceñida, en la medida de lo posible, a la teoría literaria y filosófica aquí expuesta; por lo que el objetivo general se consolida en

⁷ “Die Situation muß so angelegt sein, daß sie zu jeder Zeit, unabhängig vom geschichtlichen Standort des Lesers als gefährlich oder ausweglos oder hoffnungsvoll einleuchtet”.

⁸ Es necesario destacar que debido a que los títulos literarios empleados no forman parte del canon escolar, se ha especificado como requisito de admisión la mayoría de edad en los participantes interesados.

el diseño de secuencias didácticas que permitan una visión esquematizada de los fundamentos de la *diferencia poetológica* de Horst-Jürgen Gerigk para fomentar en el lector una serie de ejercicios metacognitivos con los que asegure una comprensión ontológica de los mundos ficcionales representados en los textos literarios y, a partir de ello, discierna claramente entre las actitudes lectoras posibles ante la lectura de éstos.

De modo que los objetivos particulares se desglosan de la siguiente manera: i) advertir el dilema de la comprensión hermenéutica mediante un recuento histórico de sus representantes principales y la evolución de sus teorías con el fin de esclarecer el estatuto epistemológico de la diferencia poetológica en tanto vía para interpretación de los textos en los estudios literarios; ii) diseñar instrumentos didácticos que propicien el *saber ser* desde la toma de conciencia reflexiva del *ser en el mundo* para favorecer la comprensión de lo que se entiende por análisis ontológico de manera que el discente pueda establecer una vinculación en su modo de comprender la literatura en sus ejercicios de elucidación de los títulos que constituyen el corpus elegido (Kafka, Chéjov, Poe) en concomitancia con los presupuestos teóricos de la *diferencia poetológica*; y iii) poner en práctica la eficacia de los instrumentos interpretativos mediante un curso de lectura dirigido a adultos en la modalidad presencial en una institución afiliada a la Secretaría de Cultura del Estado de Querétaro.

CAPÍTULO I. SOBRE EL DILEMA DE LA COMPRESIÓN HERMENÉUTICA

1.1 Antecedentes

1.1.1 Del contraste entre la hermenéutica clásica y los debates de la hermenéutica moderna hasta la actualidad

Tal como indiqué a lo largo de la introducción, considero necesario destacar en una investigación que compete a la disciplina hermenéutica el dilema histórico del concepto en sí mismo para ilustrar y orientar acerca de la evolución de sus enfoques. De esta manera, justifico el objetivo general de esta investigación: constituirse como una guía para la docencia de la literatura sobre el fundamento metodológico de la hermenéutica fenomenológica y poetológica.

Observar la teoría literaria con fundamentos hermenéuticos nos remite a un campo de reflexiones muy amplio, al grado que es necesario acotar primeramente la forma cómo cada sector disciplinar en los estudios literarios adopta para sí la propia noción ancestral de hermenéutica.

Haciendo una breve recapitulación, los autores más destacados gracias a su obra de vida acaban siendo, al parecer, los mismos: Gadamer y Ricœur; y en un área de estudios literarios muy concreta relativa a los privilegios o virtudes de la recepción literaria: Iser (1976; 1987) y Jauss (1992) entre otros no menos importantes. Al intentar una mirada con mayor rigor, se tiene que una “hermenéutica” del texto que ayude al abatimiento de la obsolescencia natural de las obras literarias que privilegie en primera instancia el sentido literal, en tanto propuesta estética de los autores literarios, y no de sus lectores, por el contrario, ha sido apenas desarrollada.

Tal vez pueda pensarse en el Formalismo Ruso, el *New Criticism* y en la semiótica temprana de Umberto Eco (1962; 1990), como algunas de las corrientes que han mirado con esta forma de hermenéutica “estructural” si así se quiere, a la literatura. Muy concretamente, sin embargo, tenemos la idea de que, en una mirada retrospectiva, no es hasta Ingarden que se puede hablar de una “hermenéutica” que antes de fungir pragmáticamente en la recepción de los lectores (*cfr.* Argüelles, 2015), primero se ofrece como una ontología

fenomenológica inmanente, desde la cual se entienden muchos de los conceptos y axiomas estéticos adoptados también fuera del ámbito literario como en las escuelas norteamericanas de análisis literario detonados por Susanne K. Langer (1953), Etienne Gilson (1958) y Stephen C. Pepper (1955)⁹ (*cf.* Ingarden en Argüelles, 2015: 73), sin olvidarse de los estructuralistas de Praga, como Vodička y Wellek que trascienden más allá de la culminación violenta de ese movimiento por la intromisión nacionalsocialista alemana en 1937.

Entre las fuentes de los teóricos mencionados, en su mayoría sin traducir al español, y por tanto quizá en esa medida ignoradas en Iberoamérica, Argüelles Fernández (*cf.* 2015), apenas ha logrado acercarse a estas referencias tratando de resolver el problema mismo de la recepción de la obra de Ingarden al español.

Dentro de estas búsquedas, es que resalta la obra de Horst-Jürgen Gerigk, quien sin citar a Husserl ni a Ingarden o acaso a Ricœur, explícitamente, ofrece una hermenéutica, como él llama “poetológica”, la cual, según los trabajos que he consultado de Argüelles – exalumno suyo en la Universidad de Heidelberg y principal comentarista al español de su obra – coincide ampliamente a nivel gnoseológico y ontológico con los presupuestos teóricos sobre la creación literaria tal como la entiende la fenomenología objetiva-descriptiva del “primer” Husserl, y por ende Ingarden (Argüelles, 2015).

Si miramos con mayor profundidad, entonces detrás de todo ello se tiene como base filosófica a la fenomenología de Husserl. De aquí que en la historia de la teoría literaria se tengan autores como Leibfried (1970), Konstantinovič (1973) y Lobsien (1988) (*cf.* 2015), por ejemplo, que han marcado una todavía muy tenue tendencia fenomenológica - ajena a la fenomenología que se entiende desde Iser - en los estudios literarios, si se les quiere mirar como “fundadores de una escuela”, lo cual desde luego no ha sido así y que oportunamente he podido corroborar en la revisión de la literatura académica alemana que desplegaré en este apartado.

⁹ Aquí menciono a estos autores a pesar de que a lo largo de este trabajo no son citados con el único fin de destacar la minuciosa investigación de Argüelles Fernández (2015), que inspiró y dio origen a este trabajo.

Tal como lo he establecido anteriormente, mis intereses me remiten a una imprescindible revisión general de la teoría literaria reciente con fundamentos hermenéuticos (Becker, 2006; Joisten, 2009; Nünning y Nünning, 2010; Geisenhanslüke, 2013; Köppe y Winko, 2013) con el fin de identificar qué enfoques y propuestas metodológicas para el estudio de los textos literarios sobre este paradigma se han privilegiado y reconocido ampliamente en el ámbito universitario leal a una cierta tradición de pensamiento promovido en la academia alemana, la cual a menudo nos sirve de parámetro de comparación respecto a las prácticas hermenéuticas, digamos, iberoamericanas, como las que se pueden advertir localmente en diferentes sectores académicos como en Colima y en las grandes Universidades privadas como públicas de la Ciudad de México.

De esta manera además de esbozar la diversidad del concepto de hermenéutica y delimitar los lindes de sus tendencias a lo largo de las épocas, será posible lograr un entendimiento general sobre esta tradición hasta la posición actual de la misma como teoría literaria. Al mismo tiempo, mi interés es llevar a cabo una reflexión de sus consideraciones para estimar los senderos que cumplan con la intención del presente trabajo: cavilar someramente acerca de la importancia de la filosofía en las consideraciones estéticas de la literatura en nuestra labor como docentes y/o mediadores de la lectura.

1.1.2 Sobre la noción de hermenéutica en el contexto de esta investigación-intervención

Sobre la definición de la disciplina hermenéutica, Becker (2006) apunta que, como arte de la interpretación, ésta tiene el objetivo de elucidar el sentido que un autor quiso pretender para la construcción de su obra. Con ello señala que, para la hermenéutica literaria, la cuestión primordial de la elucidación es la significación de los textos (222). En palabras de la académica de la Universidad de Friburgo, la hermenéutica podría “tenerse como la base sistemática de la interpretación y acaso ya de la interpretación y de toda comprensión de textos, logrando entonces

constituirse como una metodología para la aproximación y tratamiento de la literatura” (Becker, 2006: 222).¹⁰

Sin embargo, a pesar de que Becker (2006) hable ya de una hermenéutica literaria en su estudio introductorio, en esta definición admite que hay ciertos puntos que valdría la pena discutir ya que históricamente, como doctrina del entendimiento, los orígenes de esta disciplina se encuentran en la Antigüedad y en principio no se fundamentaban en un interés puramente literario y secular.

Disertar acerca de una hermenéutica general como el arte de la interpretación de textos canónicos y seculares, en primera instancia puede parecernos una honda raigambre de enfoques y posturas debido a que las premisas y objetivos de sus principales exponentes a lo largo de la historia, han diferido notablemente entre sí.

Además, habría que decirse, esta evolución de enfoques ha influido notablemente en las teorías literarias actuales debido a que poseen vínculos o posturas críticas que han sido otrora desarrollados (Köppe y Winko, 2013: 1) por lo que una revisión general de la historia de la hermenéutica es fundamental para entender las reflexiones que, desde tiempos remotos, tradicionalmente se han llevado a cabo.

A modo de introducción a la disciplina hermenéutica, Nünning y Nünning (2010) explican que sus orígenes etimológicos pueden rastrearse desde la edad antigua, argumentando que:

El verbo griego *hermeneúein* significa “esclarecer, elucidar, interpretar, traducir”; mientras que el sustantivo derivado *hermeneía*, denomina la “facultad de expresarse, habla, discurso construido”, antes en el griego del Nuevo Testamento, también “elucidación, explicación” (Gemoll, 1985: 329 en Nünning y Nünning, 2010: 29).¹¹

¹⁰ “Damit lässt sich die Hermeneutik als die systematische Grundlage nahezu jeder Interpretation und jeden Textverstehens umschreiben, sie benennt den Verstehens- und Auslegungsprozess, der jeglichem methodischen Zugang und Umgang mit Literatur zugrunde gelegt sein muss.”

¹¹ “Das griechische Verb *hermeneúein* bedeutet ‘erklären, auslegen, verdolmetschen, übersetzen’; das dazu gehörige Substantiv *hermeneía* bezeichnet die ‘Fähigkeit sich auszudrücken, Sprache, geformte Rede’, erst im neu-testamentlichen Griechisch auch ‘Auslegung, Erklärung’ (*cfr.* Gemoll 1985: 329).”

Sin embargo, siguiendo la explicación de los académicos alemanes citados hasta ahora, todos coinciden en que el verdadero inicio de la hermenéutica como disciplina de la interpretación se encuentra, más precisamente en un ámbito judeocristiano, en el debate sobre la correcta exégesis de las Sagradas Escrituras (*cfr.* Becker, 2006; Nünning y Nünning, 2010). Por ende, el tratamiento de ésta con los textos canónicos, más que tratarse de un estudio exclusivamente filológico, se ocupaba de fundamentar y actualizar sus interpretaciones a través de reglas y procedimientos (Nünning y Nünning, 2010: 30) es decir, legitimaba textos a través de una técnica, un método y una doctrina.

No obstante, habría que citar a Szondi (1997), un pilar de la hermenéutica literaria y la literatura comparada, quien esclarece que estos principios exegéticos comprendidos como una ciencia reguladora en el análisis de comprensión de textos (entonces de carácter ahistórico) (64), podemos extraerlos y ubicarlos claramente en la antigüedad tardía, ya que, en aras de considerar no sólo el carácter estético de los textos, bajo el enfoque de la hermenéutica clásica, ésta también convertía la exégesis en premisa.

Siguiendo todavía a Szondi (1997: 59-74) las dos intenciones primordiales de la hermenéutica clásica consistían en la interpretación del *sensus literalis* y el *sensus spiritualis*, en tanto sentido como la objetividad del texto y la significación procedente del imaginario del intérprete (68), respectivamente.

El primero consistía en actualizar al texto en su aspecto lingüístico, es decir, hacer comprensible un texto para una audiencia actual al ejercicio de interpretación, mientras que el segundo denominado también sentido alegórico, buscaba la interpretación del sentido de las palabras, es decir, su significación acorde a una extrapolación del régimen semántico originario. Y en este ejercicio filológico o de restauración, por llamarle de alguna manera, se tenía el objetivo de acercar estos textos canónicos a una audiencia que en principio no estaba relacionada con los mismos debido a una notable evolución de la lengua y en cierta medida con el tiempo “mítico” al que remiten la mayoría de estos escritos.

Tenemos el ejemplo en un ámbito secular, según Szondi, en la obra de Homero, que por medio de la exégesis gramatical se buscaba hacerla comprensible para los atenienses de la época clásica y los alejandrinos; en un ámbito judaico la

exégesis alegórica fue visible en el trabajo interpretativo de Filón de Alejandría [ca 20 a.C. – 50 d.C.], teólogo judío quien buscó encaminar su lectura del Antiguo Testamento al terreno de la mística filosófica.

La elucidación ya en un ámbito meramente cristiano se puede observar en la *Epístola a los Gálatas* (Szondi, 1997: 67) en la que Pablo de Tarso comenzaba a interpretar alegóricamente el Antiguo Testamento para relacionarlo con el Nuevo Testamento y, por ende, justificar la legitimidad ancestral de su narrativa frente a una audiencia ya en cierto modo ajena a tales tiempos remotos.

Con estos ejemplos encontramos que en la hermenéutica clásica se realizaba una interpretación gramatical para evitar que, al texto en el proceso de modificación y transformación que experimenta una lengua en su evolución histórica, evite que la audiencia actual – al tiempo de la interpretación – lo encuentre obsoleto y completamente incomprensible. El sentido literal permanece; en cuanto a la interpretación alegórica, la significación surge meramente del intérprete para suturar ese anacronismo entre el texto y la época en la que se interpreta o como ya he mencionado antes, autenticar al texto canónico.

En este somero preámbulo histórico encontramos que el binomio de la exégesis gramatical y alegórica juega un papel importante en los fundamentos originarios de la disciplina hermenéutica. Ambos conceptos, *sensus literalis* y *sensus spiritualis*, constituyen la idea de la posibilidad de un múltiple sentido procedente de un texto tenido por sagrado, pero también secular, otrora visible en la lectura de los griegos de Homero y su genuina preocupación por el sentido gramatical de las palabras.

Los enfoques hermenéuticos patentes desde la Antigüedad, tal como lo he bosquejado con ayuda de Szondi, ya en la Edad Media armonizan por primera vez lo que podemos denominar un método hermenéutico para la comprensión de textos (Nünning y Nünning, 2010: 31). Podemos pensar en el mérito de los aportes de la tradición católica a través del pensamiento del filósofo cristiano Agustín de Hipona (354-430) quien, influenciado por la doctrina clásica de Orígenes y Filón de Alejandría, esquematizó la doctrina del Cuádruple Sentido de la Escritura desarrollado en su *De doctrina christiana* (Grondin, 2008: 24; Nünning y Nünning, 2010: 31). Sobre ésta esclarece Grondin (2008):

Su principio fundamental es que toda ciencia trata o bien de cosas (*res*) o bien de signos (*signa*). Hay que reconocer ciertamente la prioridad de las cosas respecto de signos, porque el conocimiento de los signos presupone necesariamente el de las cosas designadas por ellos. El primer libro de *De doctrina christiana* se dedicará por consiguiente a la exposición de la “cosa” que quiere estar representada por el texto bíblico, a saber, el relato de la creación fundada en el Dios trinitario y la salvación que él propone (Grondin, 2008: 24-25).

Este método consistía en un procedimiento de cuatro etapas en el que de un sentido literal del texto era posible pasar a un sentido alegórico, posteriormente de un sentido moral a un sentido anagógico (Nünning y Nünning, 2010: 31). No obstante, a partir de la época de la Reforma de Martín Lutero, el método del Cuádruple Sentido de la Escritura pierde su preponderancia debido a que el principio del movimiento del protestantismo [1483-1546] dictaba una lectura literal del texto bíblico sin la necesidad de una mediación por parte de la Iglesia (32).

De acuerdo con los académicos Nünning y Nünning (2010), es hasta los siglos XVII y XVIII que “se produce el apogeo de la hermenéutica teológica y filológica, sobre todo en Alemania que avanza lentamente desde las cuestiones de la interpretación bíblica hasta la interpretación de los textos seculares”¹² (Nünning y Nünning, 2010: 32).

Habría que mencionar que, en efecto, a partir de esta época se realiza una bifurcación en la disciplina hermenéutica creándose así dos grupos. En el primero se encontrarían las hermenéuticas que se constituyen como metodología de la interpretación en un ámbito teológico y filológico, mientras que, en el segundo grupo, se congregan las hermenéuticas filosóficas que: “se ocupan de los aspectos de la experiencia humana del mundo y del yo [*que además*] pretenden ir más allá de la representación, explicación y justificación de las metodologías interpretativas” (Köppe y Winko, 2013: 20).¹³

¹² “Im 17. und 18. Jahrhundert kommt es v.a. in Deutschland zu einem regelrechten Boom theologischer und philologischer Hermeneutiken, die nur langsam von Fragen der Bibelauslegung zur Interpretation auch weltlicher Texte fortschreiten.”

¹³ “philosophische Hermeneutiken, die Aspekte der menschlichen Welt- und Selbsterfahrung behandeln und über die Darstellung, Erläuterung und Begründung interpretationsbezogener Methodologien hinauszugehen beanspruchen.”

En torno a la clasificación que Köppe y Winko (2013) identifican, me parece pertinente acotar que de hecho, los libros de texto de introducción a las teorías y estudios literarios o métodos de análisis de textos literarios, al menos del ámbito universitario de coordenadas germano-parlantes, si bien los primeros capítulos están dedicados a la revisión de la hermenéutica y el concepto de comprensión, suelen centrar su atención en la teoría del teólogo Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher y Hans-Georg Gadamer, considerados los máximos exponentes de las dos tendencias ya mencionadas, prescindiendo así de un desarrollo minucioso de los presupuestos de la hermenéutica antigua y medieval; a excepción de la propuesta de Nünning y Nünning (2010) y Szondi (1975; 1997), a pesar de que el pensamiento esjatológico podría ser útil para el concepto de la interpretación en los estudios literarios, según lo ha mostrado plausiblemente el propio Gerigk (2002: 123) (véase apartado 2.4).

Y es que en la impetuosa tendencia de los estudios literarios hacia la hermenéutica filosófica desde Dilthey hasta los años setenta con la oposición crítica del Estructuralismo, es donde encontramos los fundamentos del serio reclamo de Szondi en el sentido de que hasta el momento, no se habían llevado a cabo investigaciones que respondieran al desarrollo de una hermenéutica puramente literaria sobre el andamiaje del pensamiento de Schleiermacher (Geisenhanslüke, 2013: 57) quien en su obra todavía valoraba el sentido literal-gramatical de los textos de la misma manera que la doctrina hermenéutica teológica cristiana (protestante):

Por qué a saber, los estudios literarios, que deben dirigir su tarea hacia la perfecta comprensión de la escritura, no sólo no han desarrollado más la doctrina exigida por Schleiermacher y también esbozada en las disertaciones teológicas, sino que incluso han cerrado su mente a los problemas de la hermenéutica (Szondi 1978: 263 en Geisenhanslüke, 2013: 57).¹⁴

Continuando por este recorrido histórico, me concentraré en Schleiermacher [1768-1834] quien considerado fundador de la hermenéutica moderna (42), desarrolla un pensamiento que influye notablemente en la

¹⁴ “warum nämlich die Literaturwissenschaft, die im vollkommenen Verstehen einer Schrift ihre Aufgabe sehen muß, die von Schleiermacher geforderte und in theologischen Vorlesungen auch entworfene Lehre nicht nur nicht weiterentwickelt hat, sondern sich den Problemen der Hermeneutik so gut wie ganz verschließt.”

idealización de la interpretación. Además de buscar una “teoría universal del entendimiento” (Köppe y Winko, 2013: 21) pacta un interés por el aspecto filológico y filosófico. Con ello, la tendencia se inclina por una metodología hermenéutica que entonces definió como el arte de la comprensión (*Kunstlehre des Verstehens*) (Köppe y Winko, 2013; Geisenhanslüke, 2013).

El teólogo protestante alemán, en referencia a la exégesis bíblica plantea el objetivo de lograr la unidad entre el autor, la obra y el lector (Becker, 2006: 222). Con ello determina que la interpretación, o el enfoque de la hermenéutica se bifurca de la siguiente manera: i) la gramatical, que se relaciona con el lenguaje, entendido como el estudio de la generalidad lingüística del texto ligado a un contexto histórico y ii) la psicológica, que valora las circunstancias biográficas del autor que podrían vincularse a la peculiaridad de una obra (Köppe y Winko, 2013: 24).

Becker esclarece lo anterior de la siguiente manera: “se trata de comprender la vida de un texto [*así como*] [...] comprender y revivir lo que el autor quiere decir” (Becker, 2006: 223).¹⁵ Por lo tanto, la última etapa para la reconstrucción de la significación es el método adivinatorio (*Divination*) cuya función es la de mediar las interpretaciones gramaticales y psicológicas: “La adivinación se ha entendido como la capacidad del intérprete de recrear, [*o como*] un modo de empatía o actitud de conciencia correspondiente a “la productividad estilística del autor” (Frank, 1977: 47 en Köppe y Winko, 2013: 24).¹⁶

Con Schleiermacher entendemos que para comprender integralmente un texto deben vincularse entre sí los dos aspectos anteriores; en esta doctrina, la interpretación es “inherente a este ‘revivir’, por lo que la interpretación (*Deutung*) se entiende como una co-construcción de mensajes por parte del intérprete y el lector” (Becker, 2006: 223).¹⁷

¹⁵ “Zum einen gilt es, dieses Eigenleben eines Textes zu verstehen. Zum anderen geht es darum, das vom Autor Gemeinte nachzuvollziehen und nachzuerleben.”

¹⁶ “In der Rezeption seiner Hermeneutik wurde unter ‘Divination’ die Fähigkeit des Interpreten zur Nachschöpfung, ein Einfühlungsmodus oder eine korrespondierende Bewusstseinshaltung verstanden, die ‘der stilistischen Produktivität des Autors’ entspricht” (Frank 1977, 47).

¹⁷ “Innerhalb der hermeneutischen Lehre vom Verstehen ist diesem “Nacherleben” das Moment der Deutung immanent, wobei Deutung als ein Mit-Konstruieren von Botschaften seitens des Interpreten und Lesers verstanden wird.”

Así, de acuerdo con el pensamiento de Schleiermacher, un intérprete debe “empatizar con el espíritu del autor” (223).¹⁸ No obstante, habría que destacar que, para el filósofo y teólogo protestante alemán, es el lector quien consigue comprender a través de las estructuras lingüísticas. Lo anterior, Becker lo explica como la comprensión de aquella relación entre palabra, oración, párrafo y texto en conjunto (224) en donde sólo entonces es posible realizar un análisis posterior a partir de un contexto histórico como demanda la filología.

Siguiendo los hitos de la evolución de la hermenéutica como doctrina del entendimiento durante el siglo XVIII, con la teoría de Schleiermacher son manifiestos los procesos de secularización y cambios epistemológicos (Becker, 2006; Geisenhanslüke, 2013), mas no fue hasta 1900 en que, con las ideas de Dilthey en su estudio sobre *El origen de la hermenéutica* nace una propuesta en la que la hermenéutica se universaliza para aportar su visión a las ciencias del espíritu con el concepto de verdad (Grondin, 2008: 39); ahora paralelamente a una teoría de la comprensión comienza una tendencia importante posterior en las escuelas hermenéuticas.

Habría que acotar que a raíz de las ideas de Wilhelm Dilthey [1833-1911], la interpretación gramatical o de un talante filológico amparada por Schleiermacher pasa a un segundo término mientras que una justificación metodológica de las ciencias del espíritu se convierte en la prioridad de su propuesta con un modelo que centra su atención en la “historicidad de la comprensión” (Geisenhanslüke, 2013: 47).

Además, en respuesta al reclamo del positivismo empírico sobre la ausencia de un método específico para la comprensión en las humanidades, el objetivo de la hermenéutica diltheyana ahora se constituye teóricamente como la búsqueda de una interpretación de validez universal (Geisenhanslüke, 2013: 42). Estas ideas marcan la pauta para un nuevo rumbo en las búsquedas hermenéuticas.

Dicho lo anterior Geisenhanslüke (2013) esclarece que una vez establecida dicha dirección en los fundamentos de la hermenéutica gracias a los aportes de Dilthey sobre “la reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu” (Grondin, 2008: 18), Heidegger y

¹⁸ “[der Interpret] muss sich in den ‘Geist’ des Autors einföhlen.”

Gadamer [1900-2002] continúan desarrollando la idea de universalización del pensamiento hermenéutico: “El primero trasladó el concepto filosófico de verdad al campo del arte y la literatura, mientras que el segundo elevó la forma de verdad, que en la literatura hace su aparición, al paradigma de las humanidades en general” (Geisenhanslüke, 2013: 42-23).¹⁹

Ya en 1927 el concepto de comprensión se acentúa con Heidegger al analizarle este bajo una óptica existencial y, por tanto, desde una perspectiva filosófica cuyas consideraciones, explican los Nünning, defienden la importancia de “los procesos de interpretación para la interpretación humana del ser y del mundo” (Nünning, 2010: 29).²⁰

Para introducirnos a la tesis central de estas ideas pioneras y entender por qué se consolidan en una *teoría vanguardista difícil de refutar* de modo que incluso permean en el estudio de las letras, de la explicación de Leibfried se desprende primeramente que el razonamiento heideggeriano:

apunta hacia un discernimiento central hoy en día: que el *Dasein* [como ente que] comprende, pertenece al ser que se comprende a sí mismo [entender esta visión implica admitir que] al comprender los "objetos", me comprendo a mí mismo. Específicamente para los estudios literarios [las meditaciones anteriores nos llevan a adoptar una postura que reconoce que el contenido de]: los textos versan acerca de asuntos que a mí me siguen concerniendo. Por este motivo, [descubro que] poseo una precomprensión: lo que se ha sedimentado en los textos son las luchas, la experiencia, los obstáculos, interrogantes y sentencias de la humanidad (Leibfried, 1980: 77).²¹

¹⁹ “[...] der eine den philosophischen Begriff der Wahrheit auf das Gebiet der Kunst und der Literatur übertrug und der andere die Form der Wahrheit, die in der Literatur zur Erscheinung komme, zum Paradigma der Geisteswissenschaften überhaupt erhob.”

²⁰ “In der Philosophie des 20. Jahrhunderts wird sie zur Daseinshermeneutik (Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer), erweitert, die Interpretationsprozesse als grundlegend für die menschliche Selbst- und Weltdeutung ansieht”.

²¹ “Sein Vor-Struktur-Theorem weist auf eine heute zentrale Einsicht hin: dass das verstehende Dasein mit zum Sein, das verstanden wird, gehört. Indem ich 'Objekte' verstehe, verstehe ich gleichzeitig mich. Konkret für die Literaturwissenschaft: in den Texten geht es um Angelegenheiten, von denen ich selbst noch immer betroffen bin. Deshalb habe ich auch ein Vor-Verständnis: in den Texten haben sich die Kämpfe, Erfahrungen, Schwierigkeiten, Fragen und Antworten von Menschen sedimentiert”.

A partir de la reflexión que Leibfried nos brinda expresamente en su *Introducción a la historia y problemas de la hermenéutica literaria* (1980), es indispensable puntualizar que gracias a la obra de Heidegger fue posible el desarrollo de una teoría hermenéutica moderna que contrastando notablemente con el pensamiento racional de la Ilustración (Leibfried, 1980: 75-97; Nünning, 2010: 29) entrañó una interesante revolución en el pensamiento humano.

Los conceptos centrales²² influyeron no sólo en la continuación del desarrollo de los estudios filosóficos como podría esperarse, sino que también se incorporaron en la reflexión teológica protestante.

Rudolf Bultmann fue uno de los primeros pensadores en precisar o *concretar* las ideas filosóficas existencialistas del autor de *Ser y Tiempo* en el dominio de la comprensión de los textos, germinando tal existencialismo profusamente en las formulaciones hermenéuticas que desarrolló especialmente en su propuesta para la interpretación de los testimonios del Nuevo Testamento inscrito en su insigne obra *Glauben und Verstehen* (1933) y *Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlich Verkündigung* (1941) (Leibfried, 1980: 78-88).

La senda del desarrollo de la controvertida hermenéutica moderna de Heidegger continuó su camino en la exposición de la teología protestante, para después adoptar una postura laica, por así decirlo, en la hermenéutica literaria precisada en las aportaciones teóricas e ideológicas de Hans-Georg Gadamer.

Si bien puede decirse que Heidegger se consolida como el punto de partida de una corriente de pensamiento, ¿cuál es la distinción convergente en la

²² Primeramente, hay que establecer que, para Heidegger, el hombre es un ser que irrefutablemente pertenece al mundo y ambos, sujeto y objeto son inseparables. El concepto fundamental del ser-ahí, revela al hombre como un ente existencial en estado de *arroyo* hacia el mundo cuya contingencia flagrante consiste en todo momento, en el establecer éste relaciones con ese mismo mundo suyo según sus proyectos. Por esta razón, el filósofo alemán se decanta por acuñar que la noción del ser-en-el-mundo confiesa al hombre como un ser que se preocupa por sí mismo, que mira desde el presente al futuro, que naturalmente “es arrojado hacia el futuro y hacia sus posibilidades” (Leibfried, 1980: 76). En otras palabras, los fenómenos del mundo se encuentran ahí, pero únicamente el hombre es capaz de otorgar un sentido a dichos fenómenos según su experiencia o la verbalización de su vivencia. Siendo así el lenguaje, explica Leibfried, el único medio del ser-ahí que favorece la separación abstracta entre “sujeto” y “objeto”.

comprensión del mensaje evangélico propuesta por Bultmann y la hermenéutica filosófica para la comprensión histórica del mundo de Gadamer?

Especular acerca de la envergadura de las contribuciones del exegeta luterano alemán con respecto a los contenidos de *Verdad y Método*, nos obligaría, como advierte Leibfried (92), a tomar nota sobre cómo la noción de la precomprensión (*Vorverständnis*) que Bultmann esboza – a partir de conceptos como la *estructura del 'previo' (Vor-Struktur)*²³ de Heidegger por ejemplo –, influencia notablemente en el proceso de comprensión desarrollado en el pensamiento gadameriano y el papel que ahí juega el concepto de prejuicio (*Vorurteil*).

No obstante, regresando a la concepción de Bultmann, conviene recordar que la precomprensión (*Vorverständnis*) como *categoría* fundamental de sus reflexiones parte de la idea de que una interpretación sin prejuicios simplemente no sería posible debido a que, la interpretación está siempre predispuesta por una pregunta o cuestión particular que eclosiona en el exégeta ya que éste

no es una *tabula rasa*, sino que se aproxima al texto con determinadas preguntas o una respectiva línea de investigación [*además de que naturalmente*] posee ya una noción acerca de lo que versa el texto (Bultmann, 1952: 216 en Leibfried, 1980: 78).²⁴

Tal como es explícito en la cita anterior, la “base de la precomprensión” es para Bultmann un medio imprescindible que guía las interrogantes del intérprete y su respectiva interpretación; cualquier asunto humano se halla en las posibilidades detrás del proceso de comprensión, por ende, estriba en todo momento sobre acceder a ideas específicas e innatas a la razón humana (78).

Entre las formulaciones o tesis centrales del teólogo alemán, Leibfried ilustra aquellas que son relevantes a través de diversas citas a las obras ya mencionadas anteriormente. Entre ellas, considero necesario destacar aquella que

²³ V § 32 (SuZ: 151 / SyT: 169), traducción de José Gaos.

²⁴ “der Exeget keine *tabula rasa* ist, sondern mit bestimmten Fragen bzw. einer bestimmten Fragestellung an den Text herangeht und eine gewisse Vorstellung von der Sache hat, um die es sich im Texte handelt”.

denomina como “condición de vida del intérprete ante el asunto”²⁵ (*Lebensverhältnis des Interpreten zur Sache*).

Como anota Argüelles Fernández (2020), la meditación sobre el contexto vital ejercería un efecto catalizador en las concepciones posteriores en el pensamiento del propio Gadamer ya que en virtud de la trascendencia de la *situación fáctica del sujeto-lector* para el resultado de la comprensión del texto en cuestión (2020: 328), la noción de “prejuicio” (*Vorurteil*) cobraría especial relevancia tal como lo he anticipado.

La cuantía del contexto vital del intérprete respecto a su comprensión previa, en palabras de Bultmann radica en que necesariamente:

la condición para cada interpretación comprensiva es *la relación previa ante el asunto* que se refiere directa o indirectamente en el texto y que [además] guía la interrogación. Sin ese contexto vital, en donde el texto y el intérprete se corresponden, la interrogación y la comprensión serían imposibles; y no habría motivación para la pregunta. Ello implica que toda interpretación depende necesariamente de una determinada *comprensión previa* del asunto en cuestión o que se está discutiendo [...] (Bultmann, 1952: 227 en Leibfried, 1980: 80).²⁶

Con ello asumo que en la visión de Bultmann respecto a la objetividad de la comprensión, no es imperativo enmudecer la subjetividad del intérprete – como sucede en la investigación científica – porque en efecto si así lo exigiese, el carácter humano del proceso se ausentaría o en sus palabras, *la esencia de la verdadera comprensión* o el *despliegue de la individualidad del sujeto comprensivo* se estaría rechazando naturalmente (*cfr.* Leibfried: 82).

En este contexto, si bien la comprensión de textos se determina sobre el modo en que el asunto nos *conmueve*, es necesario rescatar que de acuerdo con sus investigaciones lo único que el exégeta debería sosegar en el transcurso de su tratamiento con el texto, es su pretensión de que la *visión del mundo* del texto

²⁵ Traducción de Gerardo Argüelles Fernández.

²⁶ “Voraussetzung jeder verstehenden Interpretation ist das vorgängige Lebensverhältnis zu der Sache, die im Text direkt oder indirekt zu Worte kommt und die das Woraufhin der Befragung leitet. Ohne ein solches Lebensverhältnis, in dem Text und Interpret verbunden sind, ist ein Befragen und Verstehen nicht möglich, ein Befragen auch gar nicht motiviert. Damit ist auch gesagt, daß jede Interpretation notwendig von einem gewissen Vorverständnis der in Rede oder in Frage stehenden Sache getragen ist [...]”.

sagrado²⁷, confirme o constate algún dogma o instrucción de práctica como hacen diversas doctrinas religiosas con los textos sagrados que las fundamentan: “La interpretación ‘más subjetiva’ es aquí la ‘más objetiva’, es decir, sólo el que se conmueve por la cuestión de su propia existencia es capaz de escuchar la pretensión del texto” (Bultmann, 1952: 227 en Leibfried, 1980: 82).²⁸

Dicho lo anterior, las ideas bultmanianas insisten en admitir la trascendencia de la experiencia vital del intérprete en la comprensión previa del asunto contenido en el texto sagrado. Hay que destacar que, apartándose de las preocupaciones – originalmente teológicas – de estas ideas, los posicionamientos de la filología comenzaron a hallar un lugar de encuentro para los enfoques metodológicos de sus búsquedas (*cf.* Leibfried: 82).

A propósito de dicho acto de *comprensión participativa* en este caso, de la obra de arte literaria desde la concepción existencialista, el exegeta alemán aporta una serie de discusiones que precisa sus planteamientos respecto al *asunto* que concierne al intérprete desde el análisis estético. En un tenor aristotélico según Bultmann el primer logro intencional del autor de la *poiesis* es asegurarse de producir una catarsis en el lector. Potenciar la participación del lector en la ficcionalidad de modo que sea capaz de vivenciar un argumento narrativo, puede considerarse el fin último del poeta sustentando la tesis de que, a partir de lo anterior, lo verdadero en las *obras de la auténtica poesía* no es más que el descubrimiento de la existencia humana, es decir:

[*las obras*] abren a tal comprensión participativa, las posibilidades de la existencia humana [*así como*] las propias posibilidades de quien [*las*] comprende. [...] por lo que la interpretación debe permitir [*esa*] la comprensión de las

²⁷ Aquí hay que señalar que para Bultmann la visión del mundo de los textos sagrados, privativamente para sus búsquedas, del Nuevo Testamento, es un mito o cosmovisión mítica que debe someterse a un proceso crítico que permita rescatar su relevancia para la vida actual. A este proceso de discernimiento en donde se intenta rescatar del mito una comprensión del sentido de la existencia humana, lo denomina *desmitologización* (Bultmann, 1941: 15-24, en Leibfried, 1980: 84-87).

²⁸ “Die ‘subjektivste’ Interpretation ist hier die ‘objektivste’, d.h. allein der durch die Frage der eigenen Existenz Bewegte vermag den Anspruch des Textes zu hören.”

posibilidades del ser humano que se revelan tanto en la poesía como en el arte (Bultmann, 1952: 221 en Leibfried, 1980: 83).²⁹

De la cita anterior se determina que un lector comprende en la medida que se ve afectado o *consternado* por la situación posible representada en el discurso poético. La catarsis que de ahí se desprenda de la vivencia que supone el acto de la lectura termina por ser el paraje que desvela las posibilidades de la existencia humana en la poesía (*Dichtung*), es decir, en la conjunción de lo *verdadero* y lo *bello* (cfr. Leibfried, 1980: 83).

Para Bultmann este proceso de apertura existencialista que denomina “comprensión participativa” (*teilnehmendes Verstehen*) permite la aprehensión del arte desde una actitud estética (83).

Entre tanto Gadamer, emancipándose de un paradigma metodológico de la hermenéutica clásica y siguiendo las tendencias de Heidegger y Bultmann que someramente aquí recupero, puede decirse que el filósofo alemán se decanta más hacia las ciencias del espíritu en un tenor diltheyano y “la dimensión lingüística e histórica de la comprensión humana” (Grondin, 2008: 20 y 71), dando como resultado la pauta a un prolífico empleo de la hermenéutica en los estudios literarios a través de la ya mencionada obra *Verdad y Método* en la que:

[*se*] entiende [*a*] los textos literarios como una forma posible de “experiencia del mundo”: “La comprensión y elucidación de los textos no es sólo un objetivo de la ciencia, sino que manifiestamente pertenece a la experiencia humana del mundo en su conjunto (Gadamer, 1972 en Becker, 2006: 226).³⁰

De esta manera Gadamer construye un pensamiento filosófico a partir de la premisa que dicta: “la verdad no es sólo cuestión de método” (Grondin, 2008: 71). Con ello sugiere que el positivismo científico no es la única senda del conocimiento; además sostiene que la indagación estética en relación con una obra de arte es un asunto metódico por lo que, en oposición a este enfoque, defiende

²⁹ “Und sie erschließen solchem teilnehmenden Verstehen *das menschliche Sein in seinen Möglichkeiten als den eigenen Möglichkeiten des Verstehenden*. [...] so gilt es, daß die Interpretation die in der Dichtung wie in der Kunst aufgedeckten *Möglichkeiten des menschlichen Seins* zum Verständnis bringen soll.”

³⁰ “Literarische Texte versteht er entsprechend als eine mögliche Form der ‘Welterfahrung’: ‘Verstehen und Auslegen von Texten ist nicht nur ein Anliegen der Wissenschaft, sondern gehört offenbar zur menschlichen Welterfahrung insgesamt’.”

que el concepto de verdad vertido en la obra de arte sólo es posible extraerla por medio de “un acontecimiento que se apodera [*de su espectador o lector*]” más no a través de una metodología (76).

Argüelles Fernández (2020: 324) explica que la influencia que ejercieron los planteamientos de Gadamer sobre todos aquellos filólogos de Heidelberg que posteriormente fundaron la Escuela de Constanza (el germanista Iser, el romanista Jauss y el anglicista Preisendanz), dio lugar al auge de una corriente que buscó presentar un método aplicable a los estudios literarios con base en el modelo de comprensión de la hermenéutica del autor de *Verdad y Método: la Estética de la Recepción*.

Respecto a esta fértil tendencia en el ámbito de los estudios literarios, que en la actualidad siguen vigentes en Iberoamérica (327), los conceptos de la “historicidad de la comprensión” y los “horizontes de comprensión” dieron lugar a un paradigma que terminó por privilegiar aquello que denominan “una transferencia de significación dialógica entre la obra y el lector” (Argüelles, 2020: 328) de modo que los juicios de un lector-intérprete dejaron de presumir la objetividad que busca una ciencia, en este caso, la ciencia literaria debido a que se rechaza la idea de las obras literarias como objetos autónomos.

Las reflexiones de esta corriente parten de la idea de que un texto literario ha sido pensado o creado para ser leído, o, en otras palabras, para ser consumido. Esta aseveración le otorga al lector una importancia particular ya que aquello que se le denomina efecto estético se genera precisamente durante el acto de lectura.

Ya lo precisaba Iser en la introducción a sus “Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético” (1993: 121-143) que, si bien se puede establecer al texto como un compendio de “perspectivas esquematizadas” - creado por su autor - éste aún no podría elevar su posición para considerarse obra literaria sin haber sido leído. Es decir, no se puede denominar que un texto es una obra de arte literaria en la ausencia de la concretización del lector. De modo que, ahora el lector es esencial en el proceso lector.

Así, por más obvio que parezca reafirmar lo siguiente, el acto de lectura requiere del trabajo de *constitución de una conciencia*, por tanto, en lo que Iser denomina el *carácter virtual* de este proceso, la obra de arte literaria sólo puede

reconocerse precisamente en el llamado “proceso de constitución” a lo que explica lo siguiente:

[...] una descripción de la interacción entre texto y lector debe referirse, primordialmente, a los procesos de constitución, a través de los cuales los textos son experimentados al leerse. Una experiencia tal precede siempre a todo significado atribuido a las obras, ya que este significado se basa en ellas. Comprender este significado quiere decir: despertar la conciencia para los actos de los cuales surgen nuestros juicios sobre el arte y cuya afirmación se encuentra en su experiencia. Lo que caracteriza a la naturaleza del efecto estético, es que no se puede fijar en lo existente (Iser, 1993: 123).

Sin embargo, la teoría de Iser implica la imposibilidad de hablar de la *realidad del texto*, pero también acerca de las *predisposiciones* del lector. El acto de leer se instala como una dinámica equilibrada que, además se posiciona como una condición necesaria para el llamado *efecto provocado por la obra*.

En este contexto, el ‘significado’ es un efecto en el lector que resulta tras el acto de la lectura, en donde lo estético no puede reflexionarse como “una idea pretendida en la obra, que se manifestaría a través de la obra” (124) sino como una interpretación que se eleva meramente a un *potencial de significado*. En resumidas cuentas, los juicios estéticos son la consecuencia - en tanto experiencia - que se exponen tras el *proceso de actualización* consolidado a través de la lectura.

Por otra parte, recordemos las tesis enlistadas en la teoría de la historia de la literatura de Hans Robert Jauss cuyas ideas, resumidas en siete tesis, se posicionarían como un llamado a rescatar el prestigio de la filología con una propuesta para el cambio de paradigma en el estudio de la literatura. Sobre el mismo talante que ya anticipaba en el breve resumen previo acerca del pensamiento de Iser, Jauss prioriza la experiencia del lector por sobre los ‘hechos literarios’ o el objetivismo histórico (56).

Pero ¿a qué se refiere Jauss con esto? El académico alemán señala en su primera tesis que el filólogo “deberá permanecer consciente de su posición actual como lector, antes de poder justificar su propio juicio a través de la sucesión histórica de los lectores” (56). Por lo cual, el camino para apartarse de una

comprensión psicologista, explica en la segunda tesis, consiste en realizar un estudio o descripción de la “recepción y efecto” que las obras tuvieron en el momento de su publicación, pero además deberá poseer conocimiento del género y la temática de la obra.

Dicho esto, la coyuntura histórica de la recepción juega un papel esencial. Tal como se explicita en este tratado, la manera de erigir el “horizonte de expectativas” (*Erwartungshorizont*)³¹ es llevando a cabo el estudio de la recepción que ha tenido una obra en un público específico. Siendo así, que el horizonte es un fenómeno dinámico a través del tiempo debido a que está sujeto a las “reacciones de los lectores”, mismas que estarán ligadas íntimamente a las circunstancias históricas del lector.

De esta forma, Jauss encuentra en la historia de la recepción la fórmula para conciliar la divergencia entre lo que se comprende de una misma obra en diferentes épocas, pero también, conduce a la objeción de la idea que defiende la inmanencia de la poesía en la literatura.

Así que la teoría de la recepción literaria, más allá de permitirnos conocer el “sentido y forma” de la obra literaria históricamente hablando, confiere la posibilidad para dimensionar su importancia como suceso literario posicionando al lector o crítico literario en un elemento activo en el acto de la lectura que “soluciona problemas formales y morales” (57) que pudieron haberse transmitido de una obra en particular.

En el apogeo de la hermenéutica filosófica originada en las premisas de Gadamer, es visible el contraste con la hermenéutica filológica debido a que las búsquedas de ambos paradigmas difieren notablemente, es decir, mientras que la hermenéutica filológica tradicional estaba orientada a la aplicación de sus interpretaciones con un sustento literal en pos de abatir la obsolescencia de los textos a través de una metodología (*cfr.* Argüelles, 2020), la hermenéutica contemporánea se ocupó no sólo de la interpretación de los textos literarios “sino del entendimiento humano y sus procesos de creación de sentido”³² (Nünning y

³¹ El análisis del horizonte de expectativas de acuerdo con las ideas de Jauss, posibilita visibilizar el “carácter artístico de la obra” (57).

³² “sondern um das menschliche Verstehen und um menschliche Sinnbildungsprozesse im Allgemeinen zu tun.”

Nünning, 2010: 31) basada en el subjetivismo del lector-intérprete y en la ausencia de un método específicamente normado.

En lo que atañe a la observación anterior, Becker (2006: 226) puntualiza que el mérito de Peter Szondi en 1975 ha sido reconocer críticamente que hasta entonces la hermenéutica de Dilthey, Heidegger y Gadamer se había fundado sobre bases filosóficas y que no era posible hablar de una hermenéutica cabalmente apegada a lo literario, a pesar de los esfuerzos posteriores de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser como los fundadores principales de la teoría de la recepción.

En respuesta a esa exigencia, los esfuerzos de Szondi se concentraron en la edificación de una “hermenéutica específicamente literaria en la sucesión de Schleiermacher” (227) como ciencia de la exégesis o doctrina del entendimiento cuya tarea debería ser la comprensión absoluta, pensando en integral, de un texto literario (Geisenhanslüke, 2013: 57):

De manera totalmente tradicional, Szondi distingue primero la tarea de la hermenéutica como la de asegurar el sentido literal y el sentido figurado de un texto [...] parte de la base de que sólo la interpretación gramatical y la alegórica junta son capaces de definir un concepto válido de hermenéutica (Geisenhanslüke, 2013: 58).³³

En ese mismo orden de ideas, Szondi concluye en su *Introducción a la hermenéutica literaria* (1975: 9-26; 1997: 59-74) que históricamente, la hermenéutica se caracteriza por esa oscilación entre los dos enfoques de la exégesis gramatical y la exégesis alegórica. Señala que si bien la hermenéutica filológica histórica presume la posibilidad de conocer el pasado (una intención ajena a la hermenéutica literaria que reclama), no sería inviable que un hermeneuta estuviese capacitado para “la revelación del sentido original de los textos” (72) y subraya; “queremos entender bajo el lema hermenéutica literaria no una ciencia

³³ “In durchaus traditioneller Weise unterscheidet Szondi zunächst die Aufgabe der Hermeneutik als Sicherung der wörtlichen und der übertragenen Bedeutung eines Textes [...]erst die grammatische und die allegorische Auslegung zusammen einen gültigen Begriff der Hermeneutik zu definieren vermögen”.

a(anti)filológica, pero sí una enseñanza exegética que reconciliaría la filología con la estética” (Szondi, 1997: 74).³⁴

Después de llevar a cabo una revisión rudimentaria de las teorías hermenéuticas predecesoras y a propósito de lo planteado por el filólogo húngaro casi a finales del siglo pasado, necesariamente habría que preguntarse si acaso hasta nuestros días se han desarrollado teorías hermenéuticas literarias que respondan al calado filológico y estético de su demanda.

En la actualidad, al menos las disertaciones académicas al respecto en la región germánica, en aras de objetivar racionalmente las búsquedas hermenéuticas, se ha desarrollado una teoría de carácter lingüístico (teoría de los actos de habla) y filosófico que dirige sus esfuerzos llanamente a la “cognición intencionalista del autor empírico” (Argüelles, 2020: 334), es decir, al autor se le ha re-descubierto como una entidad esencial para la comprensión e interpretación de texto.

El supuesto del concepto de intención que guía las búsquedas de la teoría del “intencionalismo hermenéutico” (*hermeneutischer Intentionalismus*) o “neohermenéutica” (*Neohermeneutik*) parte del hecho de que cualquier acción humana puede contener diversas intenciones expresables lingüísticamente (335); no obstante, este presupuesto en el marco de los estudios literarios sugiere que:

No se trata de acciones en general, sino de los resultados de acciones lingüísticas concretas, relacionados a los textos literarios. [...] Una obra literaria se basa en enunciados lingüísticos; es una composición cuyos componentes individuales no se han dejado al azar en su naturaleza y disposición. Dado que “producir”, “pronunciar” y “componer” son verbos de acción, denotan por definición actividades intencionadas (Köppe y Winko, 2013: 135).³⁵

³⁴ “[...], weil wir unter literarischer Hermeneutik zwar nicht eine unphilologische, aber die Philologie mit der Ästhetik versöhnende Auslegungslehre verstehen wollen” (Szondi, 1975: 25). Traducción de Cristina Naupert.

³⁵ “Dieser hat es allerdings nicht mit Handlungen im Allgemeinen, sondern vielmehr mit den Resultaten besonderer sprachlicher Handlungen – mit literarischen Texten – zu tun. [...] Ein literarisches Werk beruht auf sprachlichen Äußerungen, es ist eine Komposition, deren einzelne Bestandteile in Art und Anordnung nicht dem Zufall überlassen wurden. Da ‘hervorbringen’, ‘äußern’ und ‘komponieren’ Handlungsverben sind, bezeichnen sie per definitionem absichtliche Tätigkeiten.”

Se concluye que, para esta hermenéutica contemporánea, una obra literaria considerada entidad lingüística porta un significado que obliga a una interpretación para comprenderlo. No obstante, lo anterior no quiere decir que un texto literario no sea considerado una obra de arte, empero aquello que busca interpretar son las “intenciones semánticas” (*semantische Intentionen*), es decir, lo que un autor quiere dar a entender a través de su texto y lo que el lector quiera inferir en su interpretación (Köppe y Winko, 2013: 137).

Así, se llega a la conclusión que sus indagaciones intentan extraer las pretensiones del autor durante su proceso creativo, lo que obliga un estudio histórico del autor y su contexto. Pero, tal como los académicos de la Universidad de Gotinga lo señalan, la insistencia en equiparar a la comunicación literaria con la comunicación cotidiana ya representa un problema, ¿no se trata acaso de una búsqueda pretenciosa, considerando que la imposibilidad de corroborar la veracidad o asegurar la objetividad de nuestras proposiciones o criterios como lectores deja en entredicho la solidez de cualquier conclusión interpretativa?

Si bien, ya se ha dicho que en sus preocupaciones, los representantes de la teoría intencionalista consideran la explicación de la composición del texto de una manera semejante al interés de un estudio literal de las obras de arte literarias, la inminente referencia al autor como sujeto empírico para la comprensión del texto (como entidad que sugiere una intención original), da lugar a la crítica de Köppe y Winko (2013) en la que admiten, dichas búsquedas siguen desestimando la cuestión de “la autonomía de las asociaciones estéticas de las obras de arte” (140).

Dicho lo anterior, encuentro que aún el llamado de Szondi (1997) a reconocer el juicio y razón de las hermenéuticas clásicas para los Estudios Literarios, sigue sin hacer eco ni en las comunidades académicas de países germanos ni latinoamericanos por considerárseles caducas, sino que de hecho, en vista de las nuevas y enérgicas tendencias sustentadas en “teoremas analíticos y psicológicos”, como lo demuestra Argüelles Fernández (2020: 334-336) en sus observaciones, difícilmente se marque la pauta a una reivindicación de enfoques en apego a la esencia humanística de la literatura, que tal como el académico mexicano sugiere “[apelen] a la pertinencia de la fenomenología de los actos constitutivos de la conciencia artística que conducen a una interpretación de la

experiencia hermenéutica del mundo sensible y espiritual” (Argüelles, 2020: 335-336).

En función de lo planteado me parece oportuno introducir la teoría que para el presente trabajo didáctico propongo como una alternativa para ponderar las valoraciones artísticas de las obras literarias. El punto de partida se establece precisamente en la definición que una teoría tenga del concepto de arte, tal como también lo demanda Szondi (1997) en sus conclusiones.

En la perspectiva que me atañe, lo anterior me remite a una minuciosa reflexión del mismo talante del teórico alemán Horst-Jürgen Gerigk (2016) acerca del trato precientífico que se tiene con la literatura y de cómo los enfoques de diversas escuelas comprometidas con los estudios literarios aparentemente desconocen el verdadero *positum* de la ciencia literaria.

El profesor emérito argumenta que la interdisciplinariedad naturalmente se concentra en dar explicación sobre objetos de su estudio que, de hecho, no son inteligibles en una obra de arte literaria, por lo que suelen decantar el interés de sus averiguaciones dando prioridad a dos de los tres elementos de la tríada obligatoria en un acto de lectura, en este caso al lector-intérprete o al creador de la obra.

En relación con la problemática epistemológica expuesta en las tendencias y búsquedas de los estudios literarios, en el talante del Formalismo Ruso, la filosofía de Heidegger, Gadamer, Nietzsche, Marx; hasta la psicología de Freud, por ejemplo (*cf.* Gerigk, 2016: 11-17), sería entonces imprescindible al menos esbozar una respuesta elemental a las siguientes preguntas: ¿qué es un texto literario?, ¿qué es la literatura?, ¿qué es el arte?

Gerigk responde a la primera: “el texto literario es un texto finito; un texto sin hablante empírico, un texto que todo aquello que dice lo certifica él mismo” (Gerigk, 2016: 19), por tanto el *positum* o el objeto de la ciencia literaria es el texto literario como obra poética u obra de arte literaria y nos plantea la importancia de considerar que “lo literario” es naturalmente ya un *mundo comprendido*, un *cuasimundo* (Ricœur *dixit*) creado por el autor, al que no es necesario diseccionarlo bajo el enfoque de cualquier otra ciencia o disciplina; en sus palabras: “el poeta es el hermeneuta, no los lectores. Nosotros debemos

comprender lo que el poeta da a entender. [...] El objeto de la ciencia literaria es, por tanto, mundo comprendido, el cual expresamente ha sido concebido para ser comprendido” (Gerigk, 2016: 18).³⁶

Lo anterior denota al menos una postura filosófica. Gerigk argumenta incluso, que el seguimiento de las manifestaciones del fenómeno literario bajo estas consideraciones es una actitud que “subyace toda la comprensión del arte” (Gerigk, 2002: 17). Sin embargo, ¿es obligatorio ser un erudito del arte o un esteta para reparar “lo literario” en un ejercicio de lectura y comprensión?

Para el teórico alemán, el lector de un texto literario ideal es aquel que, sin prejuicios, en primera instancia, lleva a cabo un *pacto ficcional* que consiste en hacer consciencia de que el texto literario es un mundo ficticio y finito, es decir, una construcción de mundo cuya realidad no es empírica. Sin embargo, continúa, esta actitud autómatas no es suficiente para la comprensión del arte (Gerigk, 2002: 33).

Con estas reflexiones preliminares acerca del fin hermenéutico de la comprensión del arte, Gerigk prepara la introducción de la argumentación teórica de la *diferencia poetológica*, un concepto que explica que la comprensión se lleva a cabo en dos niveles: en el primero se comprende la peculiaridad de una obra de arte (sentido) como objeto diseñado, mientras que en un segundo nivel, se comprende el sentido poético (significación) (Gerigk, 2002: 27) extendido en la totalidad de la obra, en otras palabras, nos permitimos visualizar el *intentum*, la idea intencional del autor hacia la que los componentes de la obra de arte en su totalidad, secundan o contribuyen.

Sin embargo, un lector-intérprete puede hacer uso de la premisa de la *diferencia poetológica* sin estar consciente de ella ya que no es más que la tarea innata de aprehensión de un estado de cosas (*Sachverhalt*) explícito por el autor en la “naturaleza del texto literario” (Gerigk, 2002: 17).

Hasta este momento, debe señalarse que lo anterior sugiere un estudio literario sobre una base ontológica en el talante de Ingarden, así como de una base fenomenológica de carácter husserliano (Argüelles, 2015). En cuanto al primero,

³⁶ Traducción de Gerardo Argüelles Fernández.

recordemos sus aportaciones a la teoría literaria que suscriben que la característica esencial de la obra de arte como “objeto puramente intencional” “consiste en [*que*] su inmanencia [*es*] relativa al acto de conciencia, a saber, [*y que*] sus características existenciales, formales y materiales son simplemente mentadas” (Argüelles, 2015: 146) por su creador. En otras palabras, para el teórico polaco, la confección que hace un autor por medio de su obra no debería correlacionarse a su vida, sino atender al modo de ser de la misma obra, un argumento que Gerigk sostiene en sus premisas al sugerir que una interpretación debe acercarse a la comprensión de la meta fijada por un creador antes de construir su creación artística en la poesía (*Dichtung*) (Gerigk, 2002: 31).

Ahora bien, una vez esclarecido que el estudio ontológico de la literatura no se ocupa expresamente de los procesos creativos del autor ni de su contexto como persona empírica, ¿qué podría entonces dictarse acerca del proceso de lectura y concretización de una obra?

Argüelles Fernández (2015) puntualiza que Ingarden se sitúa entonces en la posición de una lectura fenomenológica que obliga a “la suspensión psicológica del sujeto consciente, [*a mantenerse*] lo más alejado posible de las nociones psicologistas de la obra en la mente del lector” (Argüelles, 2015: 174).

Si la propuesta de Gerigk dicta un tratamiento con la literatura sin presupuestos ni prejuicios, encontramos que su teoría responde a un asunto que al igual que las investigaciones de Ingarden, le concierne a la fenomenología cuya averiguación se lleva a cabo bajo una perspectiva en la que epistemológicamente, uno se atiene a los fenómenos finitos contenidos en un texto literario que siguen a la razón de un autor como *inteligencia artística* en tanto intención de decir (Argüelles, 2015: 172-179).

Por lo que en aras de una interpretación que incluya la noción de mundo representado en la ficción, en el sentido husserliano de mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) (Argüelles, 2021), encontramos en las premisas de la *diferencia poetológica* de Gerigk (Argüelles, 2015: 175) la herramienta hermenéutica para averiguar aquello que el teórico alemán denomina *mor de la literatura* (Gerigk en Argüelles: 175). En ese sentido Gerigk (2002) señala:

La premisa de la *diferencia poetológica* subyace a toda comprensión del arte, y el lector de un texto literario hace uso de este presupuesto, incluso si no es consciente de ella. Por tanto, se trata de la conciencia de un *estado de cosas* que seguimos automáticamente porque está en la naturaleza del texto literario” (Gerigk, 2002: 17).³⁷

Siguiendo la propuesta de Gerigk encuentro que se trata de un postulado que, fundamentado en pilares de la hermenéutica clásica y un enfoque filosófico fenomenológico que adopta una postura estética, se promulga como un camino para la investigación interpretativa que garantiza un manejo objetivo de la literatura; que además de responder a la categoría ontológica de la obra de arte literaria como “objeto puramente intencional” planteada por Ingarden desde 1931 (Argüelles, 2015), al mismo tiempo sutura ese vacío en la historia de la disciplina interpretativa de una hermenéutica puramente literaria tal como ya lo demandaba Szondi en 1975 (1997: 59-76).

Dado este breve recorrido sobre la noción de hermenéutica y la comparabilidad de sus visiones y enfoques en la revisión de los libros de texto dirigidos al nivel superior,³⁸ citados a lo largo de este apartado, me parece pertinente plantear que ante la ausencia de la hermenéutica desarrollada por Gerigk en sus respectivas tablas de contenidos, la motivación de la construcción del marco teórico de mi trabajo ha girado en torno a la *diferencia poetológica*, del modo en que su autor concilia la literatura y la filosofía en las investigaciones literarias, pero fundamentalmente sobre el proceso de comprensión de textos literarios de manera que a partir de ello sea posible desde una perspectiva didáctica, diseñar un curso de lectura interpretativa que corresponda a las consideraciones del postulado *poetológico*.

Köppe y Winko ya señalaban en su introducción a su monografía *Nuevas Teorías Literarias (Neuere Literaturtheorien, 2010)* que el estudio de la teoría literaria y el gran número de enfoques que engloba en sí misma, así como el deliberado manejo de los diversos términos o conceptos en las interpretaciones de

³⁷ “Die Voraussetzung der poetologischen Differenz liegt allem Kunstverständnis zugrunde, und der Leser eines literarischen Textes macht von dieser Voraussetzung Gebrauch, auch wenn er sich dessen nicht bewusst wird. Es geht also um die Bewusstmachung eines Sachverhalts, den wir automatisch befolgen, weil er in der Natur des literarischen Textes liegt”.

³⁸ Con una excepción ubicada en Waldmann (2000) cuyo trabajo se dirige al docente de la educación media superior.

la academia, resulta en una complicación para los estudiantes de la literatura de nuevo ingreso. Sin embargo, sostienen tajantemente que desestimar la terminología de la teoría literaria con el afán de leer e interpretar el texto literario en concreto, podría ser una *esperanza engañosa*: “ningún lector puede leer literatura sin teoría, y ya ni se diga interpretarla” (1).³⁹

Por lo que, haciendo un seguimiento de la exhortación de ambos autores, habría que señalar que, si bien la *diferencia poetológica* aboga por una regulación de la comprensibilidad de los textos literarios libre de presupuestos científicos, ello no admite que deba clasificarse como una variante de las llamadas “teorías subjetivas” (*subjektive Theorien*) o que aparentemente se fundamente sobre procedimientos hermenéuticos “irreflexivos”. De facto, el esmero de esta investigación versa en exponer los presupuestos teóricos fenomenológicos del pensamiento de Horst-Jürgen Gerigk, de modo que permita, lo que Köppe y Winko consideran el primer y cuarto objetivo de estudiar teoría literaria: i) “adquirir conciencia de los presupuestos teóricos implícitos” (2) en este caso de índole filosófico que guían el enfoque interpretativo, como ya he mencionado, fenomenológico y poetológico de los textos literarios; y ii), “transmitir una competencia de orientación indispensable en la práctica de los estudios literarios” (2) dirigida al *reconocimiento ontológico* y de *aprehensión hermenéutica*, que tal como se demostró anteriormente, sigue siendo desatendida en los contenidos de teoría literaria ya citados a lo largo de este apartado.

³⁹ “Diese Hoffnung ist allerdings trügerisch: keine Leserin und kein Leser kann ‘theoriefrei’ Literatur lesen, geschweige denn interpretieren”.

CAPÍTULO II. LA TRÍADA DE LA LECTURA EN EL CONTEXTO DE LA POETOLOGÍA

Ya he manifestado en los objetivos concretos de esta investigación que mi aspiración consiste en esbozar un curso enfocado a la enseñanza de la lectura literaria cuyo eje rector sea el desarrollo de la capacidad interpretativa sobre la metodología poetológica y cuya organización o secuencia permita distinguir las diversas actitudes lectoras que adoptamos durante una lectura. De modo que, ciñéndose así la propuesta sobre un planteamiento dirigido al fomento de la sensibilización literaria, sea posible inducir a una cavilación gradual por parte del estudiante acerca de la esencia artística de la obra literaria.

En primer lugar, integraré el concepto de comprensión literaria fundamentado en las consideraciones teóricas de Horst-Jürgen Gerigk y la fenomenología y aportaré algunas aproximaciones que he rescatado sobre la definición del texto y el lector literarios que contribuyan a esclarecer el modelo de hermenéutica literaria que aquí me atañe. Bajo estas consideraciones, definiré los conceptos básicos que guían la interpretación fenomenológica propuesta por el teórico alemán.

Seguidamente, en el capítulo dedicado a las estrategias didácticas, vincularé este modelo hermenéutico a un prototipo didáctico dividido en fases que permita llevar a cabo la enseñanza de la comprensión de textos literarios bajo la actitud estética como la entiende la teoría aquí esbozada. Este modelo será ejemplificado a través del manejo y la interpretación de tres textos narrativos: *La Condena* (1913) de Franz Kafka, *La Dama del Perrito* (1899) de Antón Chéjov y *William Wilson* (1839) de Edgar Allan Poe.

2.1 El texto

2.1.1 Sobre la pertinencia de Ricœur en la comprensión fenomenológica de la literatura y la noción ontológica del texto

Con el objetivo de perfilar la noción de texto literario, considero pertinente comenzar por hilvanar las ideas del filósofo francés Paul Ricœur quien, influenciado por las ideas de Edmund Husserl en su concepción hermenéutica, profundizó en el *estatuto ontológico* del texto literario (Argüelles Fernández, 2020: 337), la interpretación y la noción de mundo (Joisten, 2009: 171-174). Estimando que sus contribuciones han abonado a enriquecer la materia de los estudios literarios, me interesa rescatar sus planteamientos para sustentar adicionalmente este trabajo de investigación.

Ricœur interesa en las investigaciones fenomenológicas debido a que las proposiciones que componen su definición de texto (en referencia al estructuralismo de Ferdinand de Saussure) (Joisten, 2009: 171), arrojan una preponderante exhortación en contra de las hermenéuticas existencialistas (véase apartado 1.2) cuyas premisas tienden a ignorar no sólo el estatus ontológico del texto, sino del autor y el lector (Argüelles, 2015).

Podría decirse entonces que los planteamientos ricœurianos publicados en honor a Hans-Georg Gadamer en 1970 (Joisten, 2009: 171) constituyen un argumento de gran envergadura en beneficio al llamado de objetividad para el tratamiento científico de la literatura (*dixit* Gerigk). Joisten esclarece:

Para Ricœur, a diferencia de la hermenéutica tradicional, el escritor “detrás del libro” no responde a los cuestionamientos del lector y la relación entre la escritura y la lectura no debería entenderse como un diálogo entre el autor y el lector (Joisten, 2009: 171).⁴⁰

Recurriendo al texto original de Ricœur al que refiero *Qu'est-ce qu'un texte. Expliquer et comprendre* (1970), quisiera destacar la idea en donde el fenomenólogo francés, en medio de un gran coloquio en honor a la transición de la dialéctica a la hermenéutica honrando el sexagésimo onomástico de Gadamer, advierte lo siguiente: “lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención

⁴⁰ “Das bedeutet, dass für Ricœur im Unterschied zur traditionellen Hermeneutik der Schriftsteller, hinter dem Buch‘ keine Antwort auf die Fragen des Lesers bereithält und das Verhältnis zwischen Schreiben und Lesen nicht als ein Dialog zwischen Autor und Leser verstanden werden darf.”

de decir [...] la escritura es una inscripción directa de esta intención” (Ricœur, 2002: 129).⁴¹ Esa *intención de decir* producto de la facultad del habla y la escritura, que radica entonces en la natural inclinación que el ser humano posee por la expresividad, por inscribir la esencia del mundo de acuerdo con su experiencia, me remite nuevamente al párrafo introductorio donde arguyo mi entusiasmo sobre la *genialidad* de esa misma expresividad concretada en el arte.

Esa referencia de la experiencia humana en relación con su temporalidad, en palabras de Ricœur vertida en un *discurso fijado en la escritura*, hay que enfatizar, es aquello que un hermeneuta o lector-intérprete tiene por objeto en sus investigaciones.

De acuerdo con el filósofo francés, el texto es un *discurso fijado por la escritura* y nos dice que aquello que se fija da lugar a “un discurso que se habría podido decir, pero no se dice porque se escribe” (Ricœur, 2002: 128).⁴² Entonces puede deducirse que el texto está en la misma posición del habla, pero un habla fijada a través del signo.

Analogicamente la relación entre texto y lector es la misma que la del interlocutor y el hablante. Pero cabe resaltar que hacer una lectura no supone un diálogo con el autor puesto que no existe realmente un intercambio de ideas en las que se pueda esperar una retroalimentación *ipso facto* entre ambos. El diálogo que se efectúa, en palabras de Ricœur, es el de la voz del autor con el oído del lector produciendo el texto un doble ocultamiento entre el lector y el escritor (129).⁴³ Pero lo que acontece en la escritura es entonces, la intención de decir, una vez que el texto se halla en relación con el interlocutor.

Ahora que se esclarece que la escritura es como el habla en su intención de decir, y se fija necesariamente a través de signos, sería pertinente saber qué sucede con la relación entre el lenguaje y el mundo como referente. El lenguaje

⁴¹ “[...] ce qui vient à l’écriture c’est le discours en tant qu’intention de dire et que l’écriture est une inscription directe de cette intention” (Ricœur, 1970: 183). Traducción de Pablo Corona.

⁴² “Ce qui est fixé par l’écriture c’est donc un discours qu’on aurait pu dire, certes, mais précisément qu’on écrit parce qu’on ne le dit pas” (Ricœur, 1970: 182). Traducción de Pablo Corona.

⁴³ “Le texte produit ainsi une doublé occultation du lecteur et de l’écrivain; c’est de cette façon qu’il se substitue a la relation de dialogue qui noue immédiatement la voix de l’un a l’ouïe de l’autre (Ricœur, 1970: 183). Traducción de Pablo Corona.

referencial consiste en decir algo sobre un objeto verdadero. En otras palabras, las cosas reales poseen signos para referirse a ellas, y es así como *un discurso se encuentra vinculado al mundo* (130).⁴⁴ Ricœur nos dice que al momento de leer interpretamos la referencia de la que habla un texto.

No obstante, considera que el estatus de esta referencia se encuentra diferida, es decir, que está suspendida fuera del mundo o que incluso no tenga mundo, debido a que es un habla fijada y, digamos, sin tiempo ni espacio en la realidad, pero sí en un *cuasi-mundo* en el que solamente el lector tiene la posibilidad de ingresar, entendible quizás como una pseudo-realidad circunstancial. Esto corresponde a lo que Ricœur refiere sobre el texto y su contenido ontológicamente suspendido.

Dicho de otra forma, esto significa que en un texto no puede constatarse que el signo corresponde, en efecto, a una cosa real, y es por ello por lo que nace el concepto del cuasimundo, el imaginario literario, o lo que anteriormente se intentó esclarecer.

Finalmente, el texto es el lugar donde el autor adviene, Ricœur nos dice que la distancia entre el autor y su texto se da en el fenómeno de primera lectura, ya que al practicar la escritura no existe la presencia de un locutor, se dice entonces que *el autor es instituido por el texto* y se sostiene a sí mismo en el espacio de la escritura (131).⁴⁵

De esta manera, esclarecido el estatus ontológico de lo que es un texto, es posible entonces definir qué actitudes puede adoptar un lector para elucidar la significación del imaginario literario que reproduce durante el acto de lectura. Entiendo así que el texto del autor es una referencia de la experiencia humana, de acuerdo con su temporalidad y existen dos actitudes que un lector puede adoptar para elucidar acerca de esa referencia: explicarla o interpretarla; lo primero enfocándose en la estructura del mismo texto y lo segundo en el significado.

⁴⁴ “Tout discours est à quelque degré relié ainsi au monde. Car si on parlait pas du monde, de quoi parlerait-on?” (Ricœur, 1970: 184). Traducción de Pablo Corona.

⁴⁵ “[...] l’auteur est institué par le texte, qu’il se tient lui-même dans l’espace de signification tracé et inscrit par l’écriture; le texte est le lieu même où l’auteur advient” (Ricœur, 1970: 185). Traducción de Pablo Corona.

Sin embargo, Ricœur exhorta a una reconciliación en el cuarto apartado de su disertación *Hacia un nuevo concepto de interpretación* de la siguiente manera: Para que un lector pueda introducirse al sentido del texto, habría que armonizar ambas actitudes “antagónicas”, la estructural y la hermenéutica. Es decir, si el análisis puramente semántico de un texto nos llevaría únicamente a la constitución estática del texto, el área de oportunidad de la interpretación o comprensión se hallaría en *tomar el camino del pensamiento abierto por el texto* (144)⁴⁶.

Con ello, las aportaciones de esta importantísima reflexión del filósofo francés nos llevan a solventar la brecha zanjada entre la hermenéutica y el estructuralismo en cuanto al modo en que diseccionamos al texto literario y nos apropiamos de él: mientras que el acto de explicar demanda objetividad mediante el trazo de la dimensión semántica del objeto, el de comprender, como acto propio del sujeto, observa, pero no como una *operación subjetiva*:

Lo que quiere el texto es introducirnos a su sentido [...] ponernos en la misma dirección. Si la intención es la intención del texto, y si esta intención es la dirección que ella abre para el pensamiento, hay que comprender la semántica profunda en un sentido fundamentalmente dinámico (Ricœur, 2002: 144)⁴⁷.

Ricœur concluye así que esta mediación entre explicar e interpretar se lleva a cabo por medio del acto de lectura. Dicho de otro modo, la lectura es el proceso que se pone en marcha para lograr la comprensión del texto literario (147).

Planteada la disposición hermenéutica que Ricœur sugiere con estas ideas, siento las bases para exponer la visión del texto literario propuesta por Horst-Jürgen Gerigk e introducir el tratamiento *poetológico* para el estudio de la literatura.

2.1.2 El texto literario: Consideraciones teóricas de acuerdo con la definición de Horst-Jürgen Gerigk

⁴⁶ “[...]interpréter, c’est prendre le chemin de pensée ouvert par le texte” (Ricœur, 1970: 198). Traducción de Pablo Corona.

⁴⁷ “Ce que veut le texte, c’est nous mettre dans son sens, c’est-à-dire – selon une autre acception du mot sens – dans la même direction. Si donc l’intention est l’intention du texte, et si cette intention est la direction qu’elle ouvre pour la pensée, il faut comprendre la sémantique profonde en un sens foncièrement dynamique” (Ricœur, 1970: 198). Traducción de Pablo Corona.

Me interesa ofrecer una mirada general a las cinco tesis sobre la definición del texto literario que Gerigk precisa para amparar el desarrollo de esta investigación. Para ello, considero necesario señalar a manera de introducción que las ideas que constituyen este apartado han sido extraídas de la obra *Unterwegs zur Interpretation* (1989: 201-225), un tratado cuyas disertaciones giran en torno a cuestionar la propuesta de la hermenéutica filosófica de su otrora mentor y profesor académico Hans-Georg Gadamer, edificada en la insigne obra *Verdad y Método* (1960).

Ya se ha esclarecido en el estudio introductorio que el discurso de Gadamer extiende el concepto de comprensión fuera del ámbito de la filología, abarcando entonces en sus preocupaciones “el contexto de la vida en su conjunto”. Tales búsquedas terminaron por decantar su propuesta hacia una “hermenéutica del *Dasein*” (Köppe y Winko, 2013: 25).

No obstante, a pesar de que el objetivo del célebre filósofo alemán no era esbozar una teoría explícitamente para el estudio de la obra literaria, sino de los procesos de comprensión en general (Gerigk, 1989: 9), sus postulados ejercieron un fuerte impacto en los estudios literarios. La esencia general de la filosofía hermenéutica gadameriana como lo determina Gerigk, finalmente se entendió a partir de la siguiente premisa: “la comprensión es la aplicación de lo comprendido a nosotros mismos” (10)⁴⁸, cuyo impacto de hecho fundamentó el quehacer literario dentro del contexto alemán al menos hasta la década de 1980, según refieren los académicos germanos Köppe y Winko (2013: 20).

A lo largo de los comentarios preliminares de la obra que aquí cito, Gerigk suscribe que la intención de su trabajo en la obra *Unterwegs zur Interpretation* (1989), es analizar y confrontar los enunciados de Gadamer, así como reconocer la importancia de su influencia en el tratamiento de la literatura en la academia.

La contundente idea del filósofo discípulo de Heidegger determina que los lectores tienden a rescatar diversas significaciones a partir de un texto debido a

⁴⁸ “Verstehen ist Anwendung des Verstandenen auf uns selbst”. Respecto a esta premisa, sugiero recordar el concepto de la fusión de los horizontes y su aplicación. Grondin explica que la conciencia del sujeto atado a su temporalidad comprende a través de una mediación constante entre pasado y presente, ambos horizontes se fusionan. El intérprete, señala Grondin, comprende a partir de la época de la que procede, su lenguaje y sus interrogantes por lo que: “comprender es, pues, ‘aplicar’ un sentido al presente” (2008: 84).

que sus preconcepciones juegan un papel preponderante en los procesos de interpretación, definió la dirección de las corrientes que tiempo después se fundaron en la Escuela de Constanza.

La premisa de que estos prejuicios tienden a estar vinculados a la situación histórica del sujeto que comprende, demostrada en el hecho de que cada época observa alguna particularidad diversa en una misma obra de arte (10) difícilmente podía ser irrefutable.

Sin embargo, Gerigk considera que si bien es cierto que no sería concebible un estado en el cual un lector pueda abstenerse de tales “prejuicios” – claramente debido a la naturaleza finita del ser humano como individuo y su indiscutible realidad y dependencia histórica – sí que es posible que tome conciencia al respecto para desprenderse posteriormente de los mismos, sus prejuicios, con el único fin de *abrirse a nuevas experiencias*⁴⁹ durante el tratamiento del objeto artístico literario.

A partir de este contexto, Gerigk prepara su exhortación respecto a la *conversación genuina con el texto* libre de la preocupación histórica y el cuestionamiento de la legitimidad de las percepciones del intérprete diferenciando dos formas de entendimiento: el centrífugo y el centrípeta. Mientras que el primero se encuentra supeditado a la preocupación histórica del intérprete, el segundo podría, en palabras del profesor, ceñirse *al mundo abierto por la obra de arte literaria y la visión que ofrece* (Gerigk, 1989: 15).⁵⁰

Hasta este momento ya he planteado con ayuda de Ricœur la relación entre texto, lector y autor, por lo que ahora me interesa, tal como he destacado en un inicio, integrar la definición que ofrece Gerigk respecto al texto literario, puntualizando una explicación para cada una de las cinco tesis que lo demarcan con el fin de fundamentar lo que se entiende por *comprensión centrípeta* de la estructura literaria.

i. *El texto literario es por naturaleza un texto finito.*

⁴⁹ Entiéndase esto como una referencia a la inmanencia del texto literario, es decir, la consumación de la comprensión de las unidades de la entidad literaria.

⁵⁰ “Das zentripetale Verstehen ist ausschließlich der vom literarischen Kunstwerk erschlossenen Welt und dem Anblick denn es bietet, gewidmet”.

Con la primera tesis, el teórico alemán plantea que la diferencia entre un texto literario y uno no literario, es que el segundo debe guardar una relación precisa con la realidad que describe. Esta condición no lo inmuniza a una impugnación permanente. Al respecto explica que, si pensamos por ejemplo en un texto expositivo periodístico admitiríamos que el estatus de su veracidad quedaría abierto a discusión. ¿Por qué? Primeramente, hay que considerar que los hechos presentados siempre pueden reinterpretarse a pesar de que su propósito sea brindar información precisa y confiable debido a los enfoques con los cuales se aborda un fenómeno de la realidad intersubjetiva.

En otras palabras, un texto no literario se encontraría siempre a merced de un nuevo *dictamen pericial* vinculado siempre al contexto fáctico del que enuncia un hecho o un dato porque se trata de un discurso referencial.

Sin embargo, esto no ocurre con los textos literarios, ya que *los hechos que nombran quedan fijados* concluyentemente. Gerigk explica que el texto literario, por su naturaleza, nos invita a conjeturar sobre su realidad, pero es por medio de la lectura o el seguimiento de los hechos que plantea, que su fiabilidad o certeza se corrobora o se revoca únicamente hasta que el texto termina. Esto debido a que el autor, a quien él nombra inteligencia artística, lo diseña con una finalidad específica (1989: 201-203).

ii. *El texto literario es un texto sin interlocutor real.*

El teórico establece que el texto literario, en su cualidad de ser un enunciado lingüístico, es por tanto un *discurso del 'Otro' (Rede des Anderen)*. Y en un sentido muy similar a lo que he discutido en el apartado anterior con ayuda de Paul Ricœur, Gerigk advierte que dicho interlocutor desaparece *detrás de lo que se dice* en el texto literario. ¿Por qué? Gerigk sostiene con ello que, en el momento de enfrentarnos a una ficción, sería desatinado cuestionar la veracidad de aquello que se narra de la misma manera que hacemos, por ejemplo, en las conversaciones cotidianas cuando dudamos o contradecimos algo debido a que poseemos las razones y evidencias para hacerlo. Esto no es posible en la lectura de un texto literario.

El vínculo sugerido entre el lector y el texto consiste en admitir que, aquello que un enunciado lingüístico asevera, es una verdad bajo el supuesto de

que ningún hablante empírico es responsable del mismo. Si no pactásemos este acuerdo, el texto literario estaría sujeto a cualquier tipo de objeción o conjetura por parte del lector que la ficción por sí misma ya no sería capaz de amparar o clarificar con los datos que inscribe.

iii. *El texto literario es un texto capaz de ser absolutamente comprensible.*

La tercera tesis está asociada al concepto de inteligibilidad. Gerigk señala que, si bien no todos los textos literarios buscan la posibilidad de ser inteligibles absolutamente, habría que decir que, a diferencia de los textos no literarios, la literatura siempre tendrá la posibilidad de fijar sus propias condiciones de inteligibilidad.

Como ya se había explicado en la primera tesis, el texto no-literario refiere al mundo empírico como lo conocemos, por lo tanto, su inteligibilidad será *relativa* ya que, el texto, está sujeto continuamente a correcciones cuyo influjo podrían modificar la inteligibilidad dispuesta en un principio (206).

El texto literario, por otra parte, al poseer la facultad de indexar las situaciones que describe, tiene la autoridad de reclamar al mismo tiempo su validez, es decir, no se le puede corregir respecto a lo que da por real.

Lo que una *inteligencia artística* lleva a cabo en la construcción de una obra literaria, en términos heideggerianos, es la representación de la preocupación del Otro (*Sorge des Anderen*). El lector encuentra en el arte la oportunidad de conocer un mundo desplegado cuyo espacio apela a la certeza de la experiencia (*Erfahrungsgewissheit*), o la experiencia humana (207). Gerigk explica que, en efecto, no habría de ser necesario que aquello a lo que refiere un discurso literario forme parte de la experiencia vivencial del lector para que el sentido de éste, él o ella, pueda ser comprendido: “debido a la naturaleza del texto literario, la preocupación del Otro se vuelve la preocupación del lector” (207).⁵¹

Sin embargo, lo que se rescata de lo anterior es que la pericia de la inteligencia artística es visible en su poesía cuando por medio de la edificación de

⁵¹ “Die Sorge des Anderen wird auf Grund der Natur des literarischen Textes zur Sorge des Lesers”.

un mundo, o la posible imitación que realiza, consigue la ejecución o cumplimiento del propio entendimiento (208).

Esto significa, que el autor retrata en la literatura no sólo una situación o situaciones objetivas, sino también los significados que dicha situación tiene para alguien, un personaje o personajes en particular, retratando o construyendo así determinadamente una actitud psicológica con su respectiva y peculiar axiología.

Entiendo con ello que *indexar* un mundo está vinculado o supeditado a los valores que la conciencia particular de un personaje o varios personajes designan al estado de cosas o circunstancias en el que se encuentran. Esto a su vez despliega la temática de la representación y los estados de ánimo que surgen a partir de la situación que reproduce la literatura.

iv. *El texto literario aspira/pretende a una triple ejemplaridad.*

Ya en la introducción a este trabajo de investigación anticipaba yo la importancia de la triple ejemplaridad en la representación literaria. Esta cuarta tesis está vinculada a la tercera, puesto que la absoluta inteligibilidad del texto literario se constriñe a las situaciones que la inteligencia artística desdobra específicamente por medio de los argumentos que confeccionan la obra en su totalidad.

Como deduce Gerigk, esta disposición de la representación obedece al autor en cuanto al contenido o temática, así como en la forma de la narración (208), cuya realización o *concreción* depende enteramente de esta *mirada* (*Anblick*) tripartita que responde a la abstracción de la apreciación literaria que se propone con este paradigma de interpretación.

En primer lugar, la obra literaria plantea el devenir de un sujeto – personaje, protagonista – (*erlebendes Subjekt*) dentro de una situación diseñada, pero además dicha situación se canaliza sobre una imagen o bosquejo de humanidad (*Menschenbild*), y sobre un nivel de realidad⁵² (*Realitätsebene*) (208-

⁵² Entiéndase esto como la capacidad de reconocer las leyes que rigen un mundo ficcional, en el sentido de acoplarnos o armonizar con la realidad que ahí se propone sin la necesidad de confrontarla con nuestra realidad empírica.

209). Conjugados estos tres principios, por así llamarlos, se busca la ilustración de la imagen artística de la obra de arte literaria por parte del autor.

v. *El texto literario hace visible la mirada (Anblick)*⁵³ *en todo momento.*

Lo que se plantea en esta quinta y última tesis es que el texto literario se hace visible para el espectador o lector sin necesidad de adoptar una actitud epistémica historicista. El teórico alemán sostiene que percibir al texto en sus tres aspectos: la situación, la imagen de humanidad y el nivel de realidad, no es más que *el acontecimiento de nuestra comprensión guiada por el texto* (209). Y es en el momento de la lectura que es posible efectuar esa recuperación del mundo finito propuesto por el autor. Este *reconocimiento* que implica la noción de mirada (*Anblick*) podría decirse, desvela la peculiaridad de la obra literaria. Visibilizar estos aspectos es el objetivo al que apela el presupuesto de interpretación de la *diferencia poetológica* que aquí rescato, y cuyo *mecanismo*, explica Argüelles Fernández, consiste en la “identificación de los medios y fines de la descripción ficcional que la inteligencia autoral proporciona” (2015: 36-37).

Ya he anticipado que este postulado nos interpela a adoptar dos posiciones para comprender al *mundo abierto por el texto*. Éstas nos permiten observarlo desde su interior, pero también desde el exterior. Con ello entiendo que la *mirada* íntegra de la obra literaria aún no se completa con la aprehensión de estos tres aspectos mencionados. Gerigk explica que habríamos de atender también a la propia *dramaturgia* del texto literario.

Analizar el despliegue del narrador y el mundo narrado desde una determinación ontológica, por ejemplo, desvela la *esencialidad* de la obra. Apreciar esta disposición narrativa no pertenece a la visión intraficcional sino a la extraficcional. Así por “recuperar” la *dramaturgia* en el texto literario en nuestra posición de lectores, advierto que – con el ejemplo que Gerigk proporciona – en

⁵³ En el marco del postulado de la “diferencia poetológica” que Horst-Jürgen Gerigk ofrece como una propuesta de reconocimiento ontológico y de aprehensión hermenéutica, la noción de mirada (*Anblick*) es muy importante. Argüelles Fernández (2015) explica que a este concepto habría que entenderse como la *síntesis de percepción y concretización* que resulta de la experiencia estética del lector y la apreciación que éste realiza de la obra de arte literaria (36-37). La tesis de Argüelles Fernández sostiene que los fundamentos teóricos del planteamiento de la abstracción de una idea esencial de la conformación artística de la literatura a la que apela la noción de *mirada* pueden ubicarse tanto en las investigaciones del fenomenólogo alemán Edmund Husserl en su concepto de escorzo (*Abschattung*), como en las de su estudiante, el filósofo polaco Roman Ingarden y su noción de aspecto (*Ansicht*) (37).

la poesía épica es posible encontrarnos con un narrador cuyo papel consiste en mediar el mundo narrado con nosotros los lectores, o vislumbrar que el mundo narrado al que tenemos acceso ha sido *trazado* como la *ensoñación* del protagonista que nos apela (210).

Siguiendo los argumentos del teórico entendemos que para la apreciación literaria que sugiere – a la cual denomina comprensión centrípeta (*zentripetale Verstehen*) – es indispensable reparar en primera instancia las unidades de comprensión (*Verständniseinheit*) o situaciones que conforman la obra de arte literaria en tanto conformación (*literarisches Gebilde*). Una vez logrado lo anterior, el teórico sostiene que los resultados de dichas interpretaciones permiten que la situación central pueda percibirse evidentemente (201).⁵⁴ Ahondaré un poco más acerca de los conceptos aquí abordados en apartados posteriores.

2.2 El lector literario

2.2.1 Reflexiones sobre el modelo teórico de comprensión de textos literarios. Del concepto de mundo en la comprensión fenomenológica, el fenómeno de la lectura (*Lektüre*) y la conciencia lectora (*Lesendes Bewusstsein*)

Con ayuda de Ricœur ya he señalado el estatus ontológico del texto y ha sido a través de los planteamientos de Gerigk sobre la definición del texto literario que he introducido la importancia de *mundo comprendido*, por lo que antes de sugerir la teoría literaria que en esta investigación me atañe, considero indispensable añadir una reflexión filosófica acerca de los procesos de comprensión de *mundo* que efectuamos como sujetos cognoscentes, capacidad que se manifiesta en lo que podemos llamar un acto de *lectura*.

De acuerdo con Erwin Leibfried (1980) la comprensión de mundo en términos elementales se trata del instinto de supervivencia que nos asegura cierta permanencia en el mundo vital. El filólogo alemán se refiere a ello como la filogénesis del concepto de comprensión (*Phylogenese des Verstehens*), que tal como argumenta, nos permite considerarla como el origen natural del concepto de

⁵⁴ “[...] die obligatorischen Ergebnisse dieser Interpretationen lassen die zentrale Situation des literarischen Gebildes anschaulich sichtbar werden”.

la hermenéutica, es decir, previamente a que se fundase teóricamente como un campo de estudio fenomenológico, filosófico y filológico.

Habría que decir entonces con ayuda de Leibfried, que *aprehender* y *comprender* al “mundo” como todo aquello que en conjunto nos rodea irremediabilmente bajo las leyes físicas del fenómeno espacio-tiempo, es virtud de la natural conciencia científica que el ser humano posee – a la que he referido vagamente en el prólogo de esta investigación –.

Se trata entonces de una conciencia cuyos procesos de percepción y creatividad también implican la presencia de la sensibilidad y la mentalidad; la primera, en tanto facultad de sentir, y la segunda, en tanto conjunto de opiniones y representaciones mentales de la humanidad.

Dejando el concepto de conciencia a un lado por el momento, siguiendo todavía al otrora catedrático de la Universidad de Gießen, se nos dice que “la hermenéutica es el intento de concebir teóricamente a la comprensión como proceso vital”⁵⁵ (23), por lo que sostiene que antes de pensar en ella como una disciplina metodológica o filosófica, habría que considerar que invariablemente se despliega como un “proceso [*natural*] de orientación primaria del mundo”⁵⁶ (25), dicho de otra forma, se trata de un automatismo que ejecutamos inconscientemente: como seres experienciantes atados a una temporalidad, *vivenciamos*, padecemos circunstancias, *aprehendemos* y *deducimos* conocimiento a través del transcurso cotidiano de la vida. Para ejemplificar este argumento, pensemos con ayuda de Leibfried en que

el cazador primitivo, el pastor, el nómada que no sabía lo que eran las letras, de facto podía leer y sabía el significado de aquello que había leído. Él ya diferenciaba entre expresión y significado sin que todavía fuese consciente de ello: podía leer ciertas formas en la arena, la hierba pisada, el agua en movimiento como una señal [*presta para*] leerse. Sabía que, con determinados patrones [*en la forma de las nubes*], habría de prever cierto tipo de clima. Advertía que determinados alimentos eran comestibles, algunos otros eran tóxicos. [*Lo*

⁵⁵ “Verstehen ist also ein lebensweltlicher Prozeß, die Hermeneutik der Versuch, ihn theoretisch zu erfassen.”

⁵⁶ “Prozeß der primären Weltorientierung.”

*anterior son ejemplos de] procesos de comprensión automáticos en la respectiva cotidianeidad y, por consiguiente, [en el hombre] se transcurren en su mayoría inconscientemente (Leibfried, 1980: 22-23).*⁵⁷

“Leer” entonces implica comprender nuestro entorno a partir de un contexto y esta comprensión se lleva a cabo mediante la integración de nuevas vivencias. Con Gerigk y Leibfried secundamos que las señales, huellas o pistas⁵⁸ que se nos presentan y que leemos y almacenamos en nuestra experiencia de vida, son fundamentales para orientarnos “a partir de un contexto implícito, conocido o por deducir”.⁵⁹

Tras la recuperación de las reflexiones de ambos pensadores, entendemos que la facultad humana de *leer* o el fenómeno de la *lectura* no se limita únicamente a la acción de descifrar un código lingüístico o sistema de signos empleado para escribir, sino que es un acto de interpretación natural en sí misma.

Sin embargo, ¿cuál es la pertinencia de dictar estas obvias ponderaciones en el ámbito de los estudios literarios? Dilucidar acerca de la amplitud del concepto de *lectura* es fundamental para introducir la noción de “conciencia lectora” de Horst-Jürgen Gerigk.

El teórico alemán fundamenta que a esta conciencia lectora podemos estimarle como el órgano encargado tanto del desciframiento del mundo como el de la recepción de los textos literarios. Se trata del *instrumento* encargado de llevar a cabo los procesos naturales de comprensión que todo sujeto cognoscente pone

⁵⁷ “Der frühe Jäger, Hirte, Nomade, der nicht wußte, was Buchstaben sind, konnte doch lesen und wußte, was Gelesenes bedeutete. Er unterschied schon zwischen Ausdruck und Bedeutung, wenn ihm das auch nicht bewußt war: er konnte bestimmte Ornamente im Sand, zertretenes Gras, bewegtes Wasser als Zeichen für... lesen. Er wußte, daß bei einem bestimmten Wolkenbild mit dem und dem Wetter zu rechnen war. Er wußte, daß bestimmte Dinge genießbar, andere giftig waren. Das sind alles Prozesse des Verstehens, die in der jeweiligen Alltagswelt automatisiert und somit meist unbewußt ablaufen.”

⁵⁸ Siguiendo las disertaciones de Gerigk (2016: 156), entendemos que existen dos tipos de señales o signos, a saber, naturales y artificiales. En el primer grupo podemos pensar indudablemente en las señales del clima, cierto tipo de oleaje en el mar o la intensidad de los vientos, por ejemplo. Somos capaces de identificar las señales que advierten que una tormenta se avecina o tal vez que algunos insectos de color llamativo podrían ser altamente ponzoñosos. En el grupo de las señales artificiales (*künstlerische Zeichen*), podemos pensar en las normas de tránsito y en la manera en la que aprendemos a leer las señalizaciones y las respetamos para evitar accidentes.

⁵⁹ “Zeichen verstehen heißt, Bedeutung verstehen: aus einem impliziten, gewussten oder zu erschließenden Zusammenhang heraus.”

en marcha para su orientación en el mundo de la misma manera en que lo hace para la comprensión de los *mundos posibles* ficticios en la literatura.

Sin embargo, la literatura desafía nuestra disposición natural y cotidiana de comprender debido a que el texto literario dicta sus propias leyes (Gerigk, 2016: 158) en cada una de sus múltiples y posibles realidades. Con ello, durante el acto de lectura la conciencia lectora es capaz de adecuarse o adaptarse a estas leyes o condiciones de los mundos posibles ahí desplegados (155-160) o no hacerlo, de modo que, si opta por lo segundo, en nuestra posición de lectores procedemos a plantear diversos cuestionamientos que el texto por sí mismo no es capaz de responder, tal como se esclarecía en las primeras tesis para la definición del texto literario (véase apartado 2.1.1).

Gerigk resuelve lo anterior precisando un binomio de aptitudes con las que, de acuerdo con su noción de conciencia lectora, se activan durante el proceso de la comprensión natural de textos literarios. Dicho de otra forma, se trata de dos tipos de procesos *automáticos* que articulan la información que se recibe del acto comunicativo del texto literario durante el acto de lectura: la orientación (*Ausrichtung*) y el adiestramiento (*Abrichtung*) (2016: 159):

[*Mientras*] que la “orientación” da cuenta de la premisa antropológica del texto literario, el mundo del texto nos “adiestra” de la distancia respecto [*a nuestro*] empirismo cotidiano. Este proceso de orientación y adiestramiento perfila (*Einspurung*) al lector frente a la “premis antropológica” y los “axiomas implícitos” del mundo del texto⁶⁰ (Gerigk, 2016: 159).⁶¹

Sabemos entonces que este perfilar (*Einspurung*) del lector que Gerigk advierte, es la disposición que nos permite la comprensión de las *cualidades esenciales* del mundo desplegado en tanto conformación del texto literario, en un sentido similar en que lo sugiere el análisis fenomenológico del mundo de la vida en el marco de una investigación social interpretativa como lo sugiere el postulado de Alfred Schütz (Gerigk, 2016: 79), en la que el análisis del mundo de la vida

⁶⁰ En apartados posteriores las nociones de ‘premis antropológica’ y ‘axiomas implícitos’ serán esclarecidos a detalle.

⁶¹ “Die “Ausrichtung” ist auf die anthropologische Prämisse des literarischen Textes gerichtet, die “Abrichtung” auf den Abstand der Welt des Textes zur alltäglichen Empirie. Dieser Vorgang von Ausrichtung und Abrichtung ergibt die “Einspurung des Lesers” in die “anthropologische Prämisse” und die “impliziten Axiome” der Welt des Textes”.

(*Lebenswelt*) radica en “tomar conciencia acerca de la complejidad de la constitución subjetiva y la construcción social de sentido” (Eberle, 2018: 148) y como lo explica el propio Gerigk, sin dejarnos dominar por el mundo cotidiano al que pertenecemos y sus premisas (2016: 79):

Cada poema constituye su propio mundo con sus propias leyes de probabilidad intraficcional. Es posible sistematizar los mundos de la poesía en función de su distancia o proximidad al empirismo cotidiano. Las obras literarias de Kafka y los cuentos de los hermanos Grimm se distinguen por la “distancia” con el empirismo cotidiano, mientras que *Madame Bovary* de Flaubert y *A sangre fría* de Truman Capote, por la “proximidad” (Gerigk, 2016: 79-80).⁶²

Como se entiende, en el ámbito de la comprensión literaria que nos incumbe, esta actitud fenomenológica se dirige a la observación de las vivencias de los protagonistas, de modo que como lectores “[*obtenemos*] un acceso directo al mundo subjetivo de los actores” ahí involucrados (148), de esta manera comprendemos el asunto tratado en los argumentos desde el nivel psicológico, como lo llama Gerigk, a través de la capacidad de empatía con los personajes retratados (Gerigk, 2016: 79).

2.2.2 El lector literario. Reflexiones sobre la experiencia literaria y la concretización de la *diferencia poetológica*

2.2.2.1 Experiencia literaria

En el apartado anterior he desarrollado argumentos fenomenológicos para esclarecer el modo en que un lector puede aproximarse al mundo del texto literario en un primer nivel de lectura y he anticipado el modo en que se regulan esas actitudes, según el pensamiento de Horst-Jürgen Gerigk. Sin embargo, habría que acotar que lo anterior responde en primera instancia al seguimiento de los argumentos que edifican un texto narrativo en tanto contenido y temática, es decir, un nivel intraficcional.

⁶² “Jede Dichtung hat eine eigene Welt mit nur für sie geltenden Gesetzen der innerfiktionalen Wahrscheinlichkeit. Man könnte die Welten der Dichtung aufgrund ihrer Ferne oder Nähe zur alltäglichen Empirie systematisieren. Kafkas literarische Texte und die Märchen der Brüder Grimm sind durch “Abstand” zur alltäglichen Empirie gekennzeichnet, Flauberts “Madame Bovary” und Truman Capotes “In Cold Blood” durch “Nähe”“.

Ya esclarecíamos a partir de las consideraciones de Gerigk el modo en que un texto literario y un texto cotidiano se diferencian en cuanto al vínculo de su lenguaje y realidad, sin embargo, es necesario hacer una distinción respecto a la composición de los textos literarios y atender las consideraciones pertinentes que edifican el horizonte literario del lector y la aproximación de éste a la literatura, en tanto una forma de expresión de alta complejidad.

En primer lugar, tal cual lo explica Günther Waldmann (2000: 19-21), las diferencias en cuanto a los géneros del texto y los rasgos literarios que lo caracterizan sólo pueden ser advertidas por el lector. La pertinencia de estas consideraciones en un proyecto didáctico radica en que es necesario destacar las diferencias del lenguaje cotidiano y el lenguaje lírico (3), o en términos de Shklovski, de la lengua prosaica y la lengua poética (Shklovski en Eichenbaum, 2007: 32).

Sin el afán de caer en el truísmo, entendemos con ayuda de Waldmann (2000: 3) que el lenguaje cotidiano se caracteriza por tres condiciones, a saber; i) favorecer la comunicación lingüística eficaz, ii) generalizar (*verallgemeinern*), refiriéndose a los registros particulares o ciertas tipificaciones relacionadas con el grupo o contexto en el que el lenguaje se manifiesta; y iii), esquematizar (*schematisieren*) (4). Pues es a través de las simplificaciones de las expresiones, explica Waldmann, que se “reduce las cuestiones complejas [*del lenguaje*] a fórmulas [*más*] sencillas” (4).

Sin embargo, contrario a lo esclarecido sobre el lenguaje cotidiano, el lenguaje lírico que emplea la literatura a través de sus técnicas requiere un análisis más meticuloso para su comprensión si consideramos los aspectos que a continuación refiero con ayuda de Waldmann:

la palabra, el enunciado y el texto que conforma [*la obra literaria*], por ejemplo, [*a través de la*] la métrica, el ritmo y la rima, en el ámbito fonológico; la repetición de palabras, el leitmotiv y la metáfora, en el ámbito semántico; el encabalgamiento, la inversión [*anástrofe*] y el paralelismo, en el ámbito

sintáctico; y las estrofas y formas poéticas en el ámbito textual”⁶³ (Waldmann, 2000: 4).⁶⁴

Esclarecido el carácter de las disimilitudes entre el lenguaje cotidiano y el lírico, nos permitirá, como señala el autor, atisbar el modo en que la literatura describe sensaciones intensas, impresiones o imágenes de formas muy específicas.

Como he anticipado, es necesario entonces realizar una distinción entre los géneros literarios que se contemplen en un curso de literatura. En este sentido y como ya he señalado, esta investigación se dirige únicamente hacia el análisis de textos narrativos.

Al respecto, en el apartado 2.1.1 anticipaba que percatarse de la *dramaturgia* en tanto disposición narrativa del texto literario respondía a la experiencia literaria del lector desde un punto de vista extraficcional. En efecto, siguiendo a Waldmann, la diferenciación del género narrativo y la narración cotidiana también denota ciertas particularidades entre las que destacan el empleo de los tipos de narradores, su actitud y perspectiva, sus estructuras espaciotemporales y formas de diálogo (Waldmann, 2000: 6).

Los textos narrativos literarios nos invitan a observar la construcción de su trama, sus personajes y los conflictos retratados ya que estos rasgos también nos muestran su forma literaria (34). Sobre estos aspectos, abundaré con mayor amplitud en apartados subsecuentes dedicados al desarrollo del postulado de la *diferencia poetológica*.

El pedagogo alemán puntualiza al respecto que, en efecto, las particularidades que se manifiestan en el lenguaje lírico de la literatura en comparación al lenguaje cotidiano no están textualmente dados, sino que se revelan en esa relación entre el texto literario y el lector y, por ende, tales particularidades existen en la medida en que el lector las percibe (7). Estas

⁶³ “Diese Verschiedenheit der lyrischen Sprache von der Alltagssprache wird i. a. eingerichtet durch sprachliche Überstrukturierungen verschiedener Art im Bereich des Lauts und des Klangs, des Worts, des Satzes und des Textes, die beispielsweise im phonologischen Bereich Metrum, Rhythmus, Reim, im semantischen Bereich Wortwiederholung, Leitmotiv, Metapher, im syntaktischen Bereich Enjambement, Inversion, Parallelismus, im textuellen Bereich Strophen- und Gedichtformen bildet.”

⁶⁴ Al respecto conviene subrayar que en caso de trabajar con textos traducidos al español los análisis lingüísticos mencionados de alguna manera pierden su trascendencia a nivel fonológico y posiblemente, sintáctico.

acotaciones teóricas recobran relevancia para la exposición didáctica de la obra literaria ya que proporcionan la contextualización necesaria para la comprensión de sus contenidos y formas o incluso comprender las corrientes en las que la obra podría estar clasificada.

Sin embargo, en este punto me gustaría acotar que si bien no desestimo que la importancia de exponer la *literariedad*, la contextualización de un texto y sus elementos durante un curso de literatura estriba en edificar el horizonte literario del lector – pensando en los individuos en etapa de formación básica –, la presente investigación busca más bien enseñar a adoptar una postura estética eludiendo parcialmente el tratamiento analítico de la literatura,⁶⁵ dedicándose a su contenido y estructura – mientras el texto en cuestión lo permita –, esto en aras de atender con especial ahínco el nivel de realidad de una ficción o en otras palabras ponderar hasta qué punto una inteligencia artística presenta realidades oníricas (subjetivas) o realidades objetivas en las narraciones que como ya he anticipado, dicho ejercicio reflexivo pertenece a la visión extraficcional que sugiere el propio Gerigk, así como las posibles consideraciones respecto al *dominio poetológico del tiempo y el espacio* que dialoga en su trabajo *Lesen und Intepretieren (Leer e interpretar)* (2002: 115).

2.2.1.2 Concretización

Ya he hablado de la importancia de llevar a cabo el desarrollo textual que nos permita abordar la comprensión de la diferencia entre el lenguaje cotidiano y literario, así como de los rasgos de la forma literaria de un texto. Sin embargo, ¿qué sucede con los procesos de concretización de una obra de arte literaria?

Hasta este momento encuentro un punto de afinidad entre las ideas de Horst-Jürgen Gerigk y el análisis que alguien como Benjamin Harshaw realiza en su artículo “Ficcionalidad y campos de referencia” que me permiten esclarecer acerca del modo de interpretar del lector.

Los principios de Harshaw sugieren que, durante el seguimiento de una lectura literaria, un lector realiza “constructos interpretativos” que no se hallan

⁶⁵ Ello en consideración al objetivo general de organizar un curso de fomento a la lectura en el ámbito de la educación no formal.

expresos literal o explícitamente en la obra pero que, a través de un resumen del argumento totalizador diseñado en la obra, es capaz de observar (1997: 125).

No obstante, el teórico hebreo argumenta que la ambigüedad del lenguaje poético de la ficcionalidad debe limitarse a los “constructos fictivos” descritos y que la veracidad de los enunciados no es un asunto que al lector debiese preocuparle, pues el valor de la verdad en la literatura no debe sino ajustarse a los “marcos de referencia” ahí enunciados, por lo que coincide en el concepto de “adiestramiento” (*Abrihtung*) de Gerigk que ya he explicado al inicio del apartado (véase 2.2).

El otrora catedrático de la Universidad de Tel Aviv define entonces el concepto de “campo de referencia interno” (CRI) como una amalgama donde se extienden los elementos de la *intraficción* (*dixit* Gerigk) (v. gr. estado de cosas, personajes, situaciones, etc.) (127) cuyos valores de verdad estarán atados al resto de las proposiciones que construyen al texto.

Así sostiene que algunos significados del texto podrían relacionarse a campos externos al CRI, es decir, vincularse en mayor o menor medida a los referentes del mundo real o ideal de los que se nutre. Dicho de otro modo, la *inteligencia autoral*, en efecto, compone las realidades intrafccionales tomando elementos de su propia experiencia empírica en aras de una lógica que responda únicamente al “campo autónomo” referencial de la obra de arte literaria (137).

En el entramado de estas reflexiones, Harshaw como Gerigk comulgan en que la obra de arte literaria no es realista, sin embargo, en ella, pueden bosquejarse o inferirse premisas filosóficas o antropológicas (*dixit* Gerigk, 2016; 2012; 2002) o en palabras de Harshaw, meditaciones de la condición humana que pertenecen al llamado “Campo de Referencia Externo” (Harshaw, 1997: 139).

Volviendo a aquello que Harshaw esclarece con la noción del “Campo de Referencia Interno”, encuentro que sus ideas pueden vincularse intrínsecamente con las reflexiones de Gerigk acerca de la capacidad innata de rastreo (*Einspurung*) que como lectores ponemos en marcha para lograr ese primer nivel de comprensión, en este caso, de la intraficcionalidad literaria (2016: 79): “la conciencia de la poesía del género [...] surge de la disposición natural del ser

humano para adaptarse a los mundos fantásticos” (79)⁶⁶, o adaptarse sin cuestionar lo que Harshaw define con el concepto de ficcionalidad, es decir, “lenguaje que ofrece proposiciones sin pretensión de valores de verdad en el mundo real” (Harshaw, 1997: 126).

Si entonces nos encontramos en el entendido de que los valores de verdad se encuentran supeditados a la totalidad de la obra de arte literaria, considero necesario hilvanar y apuntalar las ideas que guían la comprensión *poetológica* de la literatura.

Esta propuesta en sintonía con las cinco tesis que definen al texto literario que he extendido en apartados previos – de acuerdo a Gerigk –, no busca específicamente conseguir que el lector comprenda la obra en su génesis como lector original o exhortarlo a actualizar al texto (Gerigk, 2002: 57-62) – ya que esta tarea representa una labor por demás ardua al menos para estudiantes de educación media superior dado el caso – la finalidad es más bien abogar por la disposición del lector por comprender el texto literario en tanto *mundo autocomprendido* (*dixit* Argüelles Fernández), en otras palabras:

[...] la verdad de la poesía no está comprometida con el realismo de la representación. Más bien, depende de la eliminación voluntaria de la sospecha por parte del lector, de una “suspensión voluntaria de la incredulidad”, como lo formuló el poeta romántico inglés Samuel Taylor Coleridge (Gerigk, 2002: 73).⁶⁷

El autor como creador de la obra de arte literaria y el lector como receptor del objeto estético ambos idealmente se involucran con esta comprensión por lo que “la interpretación adecuada fusiona a la inteligencia artística, la poetología y la hermenéutica” (Gerigk, 2016: 155)⁶⁸ bajo el entendido de que el autor adopta una posición de hermeneuta, intérprete y narrador de mundo (Argüelles, 2015: 38).

⁶⁶ “Das damit in Aktion tretende gattungspoetische Bewusstsein [...], entspringt der Naturanlage des Menschen, sich auch auf phantastische Welten sofort einzustellen zu können”.

⁶⁷ “[...], dass die Wahrheit der Dichtung mit einem Realismus der Darstellung gar nichts zu tun hat. Es kommt vielmehr auf das bereitwillige Ausschalten des Misstrauens aufseiten des Lesers an, auf eine ‘willing suspension of disbelief’, wie es der englische Romantiker Samuel Taylor Coleridge formuliert hat (Wellek 1968: 177).”

⁶⁸ “Adäquate Auslegung fusioniert künstlerische Intelligenz, Poetologie und Hermeneutik”.

Con estos comentarios he procurado mostrar que la noción de lectura que me interesa fomentar abarca no sólo la decodificación de caracteres impresos, sino el hecho de asumir una comprensión de mundo que nos permita vislumbrar el cometido de la actividad interpretativa de la literatura en esta propuesta didáctica: apreciar hermenéuticamente de lo que Gerigk denomina el rango artístico de la obra en su totalidad, o, dicho de otro modo, en su ensamblaje (Gerigk, 2002: 57-62).

El propósito de la investigación tiene la pretensión de esclarecer lo que dicta el pensamiento del teórico alemán respecto al adiestramiento de nuestra mirada lectora para la aprehensión de la obra orgánicamente y con ello estimular el cometido de “abrir” los mundos ficcionales de modo que, como he dicho, sea posible aprehender las condiciones de su inteligibilidad; una actividad que oscila entre la comprensión interna de la ficción en un talante fenomenológico y la revelación de la lógica propuesta por la inteligencia autoral en el conjunto de la obra desde el punto de vista extraficcional que detallaré a continuación.

2.3 Inteligencia autoral

2.3.1 La diferencia poetológica

Tal como he rescatado en el desarrollo de los apartados previos, la *diferencia poetológica* concede al texto literario un criterio de preponderancia. La atención de la investigación se concentra en lo que expresa el enramado de argumentos, es decir, en la ilustración de lo representado. La obra en conjunto o en su totalidad es el objeto de estudio. Siguiendo a Gerigk, se trata de la observación del despliegue de la literatura con respecto a “la actitud narrativa,⁶⁹ al tratamiento de tiempo y espacio, la técnica para la representación de personajes, los medios para mantener la intriga del lector y la incorporación de entornos y mundos profesionales”⁷⁰ (Gerigk, 2016: 63).⁷¹

⁶⁹ El análisis del narrador se lleva a cabo desde una disposición o punto de vista ontológico.

⁷⁰ Entiendo esto como el ingenio visible del autor en la creación de escenarios determinados que requieren de una diversidad de saberes particulares tanto del mundo como del hombre. Aquí rescato la idea de Barthes donde señala que “todas las ciencias están presentes en el monumento literario” (Barthes, 1978: 18 en Mendoza Fillola, 2006: 6).

⁷¹ “Zu dieser Entfaltung gehören die Erzählhaltung, die Behandlung von Zeit und Raum, die Technik der Personendarstellung, die Spannungsmittel, um den Leser nicht abspringen zu lassen, sowie die Einbringung von Milieus und Berufswelten.”

He esclarecido también que la *diferencia poetológica* permite al lector una toma de conciencia natural del estado de cosas (*Sachverhalt*) (en el sentido fenomenológico que ya he hincado en los apartados anteriores). No obstante, para llevar a cabo una genuina comprensión del arte, aún no es suficiente detenerse en un nivel, podría decirse, de comprensión primaria por lo que a continuación cito: “la diferencia poetológica es la diferencia entre una justificación intraficcional y una justificación extraficcional de un estado de cosas intraficcional” (Gerigk, 2016: 20).⁷²

Lo premisa anterior implica que el lector tiene la posibilidad de observar el fenómeno literario desde dos perspectivas que Gerigk denomina una visión interna (*innerfiktionale Anblick*) y una visión externa (*außerfiktionale Anblick*) de la ficción.

2.3.2 Vista intraficcional (*psicológica*)

En este primer nivel de comprensión, apreciamos que el relato se *revela* como un “hecho psicológico”, es decir, seguimos una secuencia de eventos relatados desde el punto de vista del narrador y de los personajes involucrados según la configuración que la inteligencia artística determine para los *psicogramas* de los actores involucrados y la secuencia de los hechos para la composición de la obra. Gerigk explica así, que el lector empatiza y se adapta al mundo edificado, a la realidad interior de la ficción. Los personajes, la trama y la estructura son entendidos psicológicamente (49-50) y a los hechos retratados en este nivel, Gerigk los denomina *causa efficiens*.

2.3.3 Vista extraficcional (*poetológica*)

La composición poetológica de un texto literario, explica Gerigk, sólo es manifiesta desde el punto de vista extraficcional. Como lectores nos permitimos observar la característica esencial de la obra en “su forma abstracta” y percibimos el modo en que los argumentos de los mundos ficcionales podrían haberse construido “de forma simétrica”. La visión extraficcional nos concede apereibir la característica esencial de las obras literarias o la culminación del arte del poeta, y

⁷² Traducción de Gerardo Argüelles Fernández.

tal como en los planos de una obra de arquitectura, es posible contemplar el modo en que una inteligencia artística proyecta, diseña y construye dicha esencia.

Desde un punto de vista hermenéutico entendemos así la lógica de los hechos retratados. Cuando el lector-hermeneuta la percibe, reconoce entonces la *causa finalis* representada en ese particular estado de cosas como la intención del autor (51-53). La diferencia poetológica, en palabras de Gerigk, permite que la *causa finalis* se convierta en la directriz de quien interpreta un texto literario (Gerigk, 2002: 137).

Sin embargo, la visión poetológica requiere un análisis escrupuloso de carácter ontológico de las técnicas de representación empleadas en la composición. Tal como Gerigk señala en la cita que he integrado al inicio de este apartado; el tratamiento del tiempo y el espacio, el seguimiento de la trama principal, así como de las tramas colaterales, la representación de los personajes principales y secundarios, el manejo del suspenso, ciertas singularidades de la narración que podrían juzgarse como evidencia de la impericia – según la tradición – de un autor para contar historias, son todos ellos elementos fundamentales para emitir un comentario hermenéutico-poetológico. Para concluir lo anterior, esclarece Gerigk: “la percepción de la “diferencia poetológica” regula sistemáticamente las perspectivas de la conciencia lectora en su confrontación con el texto literario” (Gerigk, 2016: 58).⁷³

Tal como reza la premisa de la *diferencia poetológica*; la composición “psicológica” del texto literario y la diferencia visible entre su estructuración “poetológica” o método de composición, nos permite dar cuenta de la ejecución artística del poeta, evitando así que nuestra comprensión se detenga en el nivel intraficcional.

2.4 Analogía entre la diferencia poetológica y el método del cuádruple sentido de la escritura medieval: esbozo de una hermenéutica literaria en cuatro niveles de significación

Horst-Jürgen Gerigk (2002; 2016) realiza una analogía muy interesante entre el “cuádruple sentido de la Escritura”, doctrina medieval vinculada a la teología

⁷³ “Die Wahrnehmung der “poetologische Differenz” reguliert systematisch die Perspektiven des lesenden Bewusstseins in Konfrontation mit dem literarischen Text.”

judeocristiana (véase apartado 1.1.2) y la formulación teórica de la “diferencia poetológica” de su autoría para poner de manifiesto que es posible regular las perspectivas de nuestro entendimiento y en donde encuentro el mayor mérito de adecuar estas ideas en un proceso de enseñanza de la comprensión en cuatro fases de la que hablaré en el capítulo tercero de este trabajo.

No obstante, habría que preguntarse, ¿cuál es la relación del cuádruple sentido de la Escritura con la interpretación de textos literarios?, o más explícito, ¿de qué manera comparece la *diferencia poetológica* cuya premisa sugiere dos enfoques para la interpretación de un texto literario, frente a la propuesta del pensamiento esjatológico y los cuatro sentidos de la interpretación de las Sagradas Escrituras? Para responder las preguntas anteriores, tal como desarrollaba en apartados iniciales, es necesario recordar que la hermenéutica moderna en el ámbito de los estudios literarios “es un desarrollo posterior de antiguas tradiciones que se remontan principalmente a la interpretación de textos religiosos y jurídicos”⁷⁴ (Nünning y Nünning, 2010: 29) en ese sentido, podría decirse, la diferencia poetológica guarda relación con dicho método anclado a la teología cristiana, sin embargo, para disipar la consternación que esto pudiese ocasionar en el gremio académico considero necesario añadir una breve explicación de este método de interpretación para después esclarecer la correlación existente con lo que aquí propongo.

El cuádruple sentido de la Escritura, como he señalado en el apartado 1.2.2, fue empleado por los Padres de la Iglesia en un contexto cristiano con el fin de hallar y actualizar el sentido de los textos sagrados compilados en la Biblia; dicha labor daba como resultado la realización de múltiples interpretaciones cuya certeza habría de ser discutida por las mencionadas autoridades exégetas (López, 2017: 70) con el afán de actualizar los textos para la audiencia.

Dicha intención interpretativa de actualizar los libros sagrados se sustentaba en la esperanza esjatológica. Gerigk explica que la imbricación de la esjatología con la teología cristiana es indiscutible: la visión del *esjaton* (del

⁷⁴ “Die moderne literaturwissenschaftliche Hermeneutik ist eine Weiterentwicklung alter Traditionen, die v. a. auf die Interpretation religiöser und juristischer Texte zurückgehen.”

griego lo último; lo máximo) y el *logos* (discurso) puede considerarse la esencia del cuádruple sentido de la Escritura (Gerigk, 2002: 119).

Pero ¿a qué refiere el pensamiento esjatológico? Tal como explica Marta Ruíz de la Universidad de Jujuy (2007), todas las culturas del mundo erigen su fe en reflexiones sobre las “cosas últimas”, por lo que sus cosmovisiones, religiones, profecías, o dogmas desde luego versan sobre *el tiempo y la eternidad* (167).

Por su parte, Vera y Ansgar Nünning, catedráticos de las Universidades alemanas de Heidelberg y Gießen, respectivamente, consolidan lo anterior señalando que, a lo largo de la historia de las civilizaciones, las sociedades han manifestado la necesidad de cavilar sobre sus tradiciones y significados, especialmente cuando su existencia y continuidad se hallan en peligro subrayando con ello que es a través de los textos canónicos que lo anterior se corrobora (2010: 31), por lo que esta explicación podría sustentar la validez de la interpretación sobre un esquema esjatológico. Más adelante determinaré la razón por la que esta reflexión interesa en este contexto.

Siguiendo esta idea y volviendo a Gerigk nuevamente, se nos explica que el discurso de la esjatología occidental se fundamenta como el “principio básico de toda construcción de sentido” (2002: 119). Con ello entendemos del pensamiento esjatológico, que a partir de una *meta*, promesa, esperanza o progreso moral (el futuro), se *somatizan* el presente y el pasado (119). Entiendo con esta acotación que, en el contexto literario, las obras de arte también pueden concebirse a partir de una meta, es decir, las construcciones del mundo ficcional. ¿Por qué? Porque se parte de una premisa que sostiene que la totalidad de las situaciones representadas en la literatura, el estado de cosas y la actitud psicológica de sus personajes se configuran para retratar un aspecto o fin particular de la existencia humana, por así decirlo, según la intencionalidad de su autor.

Ahora bien, ya ha quedado claro que, sobre la proposición anterior del *fin último*, se concibe el método hermenéutico medieval que aquí me ocupa. También he señalado que el procedimiento se concretiza en cuatro etapas a saber, el sentido literal (*sensus litteralis*), el sentido alegórico (*sensus allegoricus*), el sentido

tropológico (*sensus moralis* o *sensus tropologicus*), y el sentido anagógico (*sensus anagogicus*).⁷⁵

Sin afán de explayarme más en la profundidad del tema de la hermenéutica de la Antigüedad tardía y la Edad Media y habiendo desarrollado estos muy breves y sintetizados antecedentes teológicos y filosóficos, me gustaría puntualizar que, tal cual sugiere el propio Gerigk, estimo que, secularizando el punto de partida de dichas búsquedas, es posible rescatar dicho método para abordar los ejercicios de interpretación literaria a lo largo de un curso de lectura literaria porque permitiría ilustrar las diversas actitudes hermenéuticas con las que como lectores nos aproximamos a la literatura.

El propósito del presente apartado estriba en ilustrar al docente o estudiante, en la medida de lo posible, acerca de los fundamentos de la *diferencia poetológica* y la puesta en práctica del tratamiento de la literatura sobre este andamiaje, es decir, extrayendo la universalidad hermenéutica del esquematismo escatológico (Gerigk, 2002: 119) con el fin de sustentar un modelo didáctico en fases que permita desarrollar una lectura crítica e interpretativa, como lo he anticipado.

Así, los referidos niveles me permitirían evidenciar los conceptos de la visión intraficcional y extraficcional: i) a través del reconocimiento ontológico de los mundos finitos propuestos por el autor; ii) la observación del bosquejo de humanidad en la obra; iii) el reconocimiento del efecto moralizante que produce la obra literaria en el lector y iv) la cavilación de la peculiaridad de la obra, en

⁷⁵ Me interesa esclarecer estos cuatro sentidos mediante el ejemplo proporcionado por Vera Nünning y Ansgar Nünning (2010), sobre la interpretación de la salida de los judíos de Egipto, relato fundacional contenido en el Libro del Éxodo, fijado de la siguiente manera: i) Sentido literal: El Éxodo de Egipto se considera un acontecimiento histórico; ii) Sentido alegórico: El Éxodo de Egipto es un símbolo de la redención del hombre a través de Cristo; iii) Sentido tropológico: El Éxodo de Egipto representa la elevación del alma al estado de gracia; iv) Sentido Anagógico: El Éxodo de Egipto representa la salida de la esclavitud terrenal hacia el reino eterno de los cielos (Nünning y Nünning, 2010: 31). Aquí, la cita original es la siguiente: “Wörtlich (*sensus litteralis*): Der Auszug aus Ägypten ist als historisches Ereignis zu betrachten. Allegorisch (*sensus allegoricus*): Der Auszug aus Ägypten steht als Sinnbild für die Erlösung des Menschen durch Christus. Moralisch (*sensus moralis, sensus tropologicus*): Der Auszug aus Ägypten steht für die Erhebung der Seele in den Stand der Gnade. Anagogisch (*sensus anagogicus*): Der Auszug aus Ägypten steht für den Weg aus irdischer Knechtschaft ins ewige Himmelreich.”

tanto *causa finalis*. En congruencia al acto de la lectura literaria las cuatro fases las abordaré en apartados subsecuentes.

Volviendo a Gerigk, la relevancia del Cuádruple Sentido de la Escritura radica en que, si consolidase este método su pretensión universal⁷⁶, explicaría en sí mismo el proceso natural de la comprensión que el lector literario lleva a cabo (2016: 58). En el contexto secular de los estudios literarios, sentaría el método las bases para la regulación de nuestras percepciones durante el acto de lectura del objeto literario desde las cuatro perspectivas que he citado anteriormente para su ilustración a pie de página sobre la interpretación del Éxodo.

Como lo justifica Gerigk en sus disertaciones, la utilidad y eficacia del cuádruple sentido de la Escritura en un contexto secular radica en el hecho de que permitiría llevar a cabo el proceso de comprensión plena de la obra de arte literaria, estructurándose de la siguiente manera: la base es el “sentido literal”, el “*fundamentum*” sobre el que se construye el “*superaedificatum*”, la superestructura que consta de tres etapas: el “sentido alegórico”, el “sentido tropológico” y el “sentido anagógico” (Gerigk, 2016: 58).⁷⁷

Hasta este punto, he tratado de desarrollar los antecedentes generales del cuádruple sentido de la Escritura para esclarecer su posible relación o vinculación con los Estudios Literarios de acuerdo con las ideas del propio Gerigk, sin embargo, no he esclarecido el punto de encuentro con el postulado de la *diferencia poetológica*:

El postulado de la reconstrucción poetológica que se hace valer aquí y ahora como una práctica apropiada para la interpretación de los textos literarios, sostiene la premisa de que la *causa finalis* [*prevista por*] su creador es visible desde el sentido literal, [*es decir, se halla*] ejecutada en todos los detalles [*de la obra*

⁷⁶ El mérito y originalidad que encuentro de rescatar un método hermenéutico medieval para el estudio de la literatura radica en que, como el propio Gerigk esclarece, para la hermenéutica moderna el Cuádruple Sentido de la Escritura no tuvo repercusión alguna, incluso su relevancia en el dominio de la teología actual es más bien histórica; asimismo señala que Hans-Georg Gadamer no menciona esta doctrina en *Verdad y Método* y por supuesto tampoco fue tomada en cuenta en las discusiones de los métodos hermenéuticos de la segunda mitad del siglo XX (Gerigk, 2002: 136).

⁷⁷ “Grundlage ist der ‘buchstäbliche Sinn’, das ‘*fundamentum*’ auf dem das ‘*superaedificatum*’, der Überbau, errichtet wird, der aus drei Stufen besteht: dem ‘allegorischen Sinn’, dem ‘tropologischen Sinn’ und dem ‘anagogischen Sinn’.”

fungiendo esto como una] autoinmunización contra las interpretaciones inadecuadas. Sin embargo, es indispensable mirar hacia la dirección correcta. El teólogo y el poetólogo tienen en común el presupuesto de que el pensamiento de un creador se asienta como realidad en su obra y sólo en su obra. En ambos casos la Escritura es la letra del espíritu. La raíz común de la hermenéutica teológica y poetológica, entendida de esa manera, permite desprender el cuádruple sentido de la Escritura de su anclaje [*en la época*] medieval (Gerigk, 2002: 137-138).⁷⁸

Ya he preludiado acerca de los orígenes del cuádruple sentido de la Escritura. Sin embargo, con el propósito de estructurar un curso que aleccione en la lectura literaria fomentando el ejercicio metacognitivo de verbalizar nuestra comprensión tal como lo entendemos con la *diferencia poetológica* y sobre un planteamiento cuádruple, especificaré subsiguientemente acerca de las cuatro posiciones hermenéuticas ya desde la perspectiva secular que aquí se recomienda.

La teoría general para la interpretación de los textos literarios apoyada en el método cuádruple tal cual Gerigk propone, da inicio con la comprensión de mundo. El *fundamentum*, entendido como la base de cualquier interpretación que se realice de un texto literario se extrae indiscutiblemente del sentido literal, en aquello que está ahí descrito, que es narrado y se *autentifica por sí mismo*.

La importancia de aprehender las condiciones de *mundo* en este nivel (véase apartado 2.5) radica en efectuar un análisis contemplativo acerca del devenir vivencial de los personajes y el modo en que ahí se representa el tiempo y el espacio dado que todo aquello que ahí se configura, será un catalizador para las meditaciones posteriores en el nivel “alegórico”, “tropológico” y “anagógico” (2002: 120).

En esta primera etapa del sentido literal, además de permitirnos acceder al texto en el estudio de sus principales características, forma y estructuras básicas

⁷⁸ “Das hier und jetzt geltend gemachte Postulat der poetologischen Rekonstruktion als der angemessenen Praxis des Auslegens literarischer Texte hat zur Prämisse, dass schon der Literalsinn die in allen Details verwirklichte *causa finalis* seines Urhebers sichtbar werden lässt: in der Selbstimmunisierung gegen unangemessene Auslegungen. Es gilt allerdings, auf rechte Weise hinzusehen. Der Theologe und der Poetologe haben die Voraussetzung eines Schöpfers gemeinsam, dessen Gedanken in seinem Werk und nur in seinem Werk als Wirklichkeit hinterlegt sind. Beide Male ist die Schrift der Buchstabe des Geistes. Die gemeinsame Wurzel so verstandener theologischer und poetologischer Hermeneutik lässt die Loslösung des vierfachen Schriftsinns aus seiner mittelalterlichen Umklammerung zu.”

narrativas, nuestra conciencia lectora examina la tendencia o rumbo del “destino” de dicho mundo ficcional a partir del seguimiento de la obra textualmente, es decir, realizamos una elucidación (*Auslegung*), una valoración objetiva,⁷⁹ y como parte de esta experiencia estética, podemos percatarnos de que “la acción presente en el sentido literal llevada a cabo por los personajes aparece a la luz de un objetivo” (Gerigk, 2002: 120).

Vislumbrar un “objetivo”, pertenece a una tarea hermenéutica – ya sea intuitiva o analítica – que llevamos a cabo tras la inmersión textual de una obra literaria. En otras palabras, se trata de nuestra *verbalización de la experiencia del texto*, a una significación que nosotros, en tanto conciencias lectoras, somos capaces de atribuir a la obra literaria.

Sin embargo, ¿qué sugiere el teórico alemán cuando habla acerca de identificar un “objetivo” particular?

De ahora en adelante, esclareceré las tres fases siguientes del método cuádruple. Entendemos que el sentido alegórico es la primera de estas tres etapas que constituyen una superestructura (*Überbau*) escalonada de comprensión – a la que Gerigk denomina *superaedificatum* – y que como ya he anticipado, se halla anclada indudablemente al *fundamentum*, el sentido literal. De ello se desprende que los sentidos que a partir de ahora elucidaremos, obedecerán al ejercicio natural de comprensión de nuestra conciencia lectora.

La idea de intuir el “sentido alegórico” de un texto literario en términos esjatológicos – el primero de los tres sentidos del *superaedificatum* –, es en este contexto, admitir y demostrar que la poesía es metafórica. Dicho principio nos induce a preguntarnos ante un texto narrativo: ¿cuáles son los *términos de la razón* en la historia que leo?, ¿se conducen estos *términos* hacia un principio de esperanza?, o, ¿las condiciones que retrata son tan infaustas que definitivamente podrían mejorar de algún modo, por así decirlo?

Sin embargo, ¿cuál es el propósito de persistir en la obviedad de admitir que un destino puede ser clasificado entre lo benéfico o lo funesto? Entiendo que

⁷⁹ El acto de lectura se efectúa en el sentido de la experiencia ante-predicativa de Edmund Husserl, es decir, la particularidad del mundo descrito en el texto comparece ante nuestra conciencia lectora con todas las propiedades que el autor –en este sentido, inteligencia autoral– hubo esquematizado o esbozado previamente.

para Gerigk, guiar nuestras reflexiones durante y después de una lectura sobre el andamiaje de las preguntas anteriormente sugeridas, nos permitiría advertir el sentido alegórico en tanto “premisa antropológica”.

El concepto que Gerigk acuña con el nombre de *premisa antropológica* podría definirse como la serie de *factores* o circunstancias que constituyen el destino de los personajes de un mundo ficcional y de cuya revelación depende la disposición hermenéutica que tengamos en nuestro ejercicio de lectura para reparar o advertir aquello que el teórico define como la *ejemplaridad del desenlace de una historia* (Gerigk, 2002: 121)⁸⁰ en otras palabras: “la comprensión del significado alegórico es un proceso de abstracción cuyo punto de partida es la premisa antropológica del mundo del texto” (121).⁸¹

Siguiendo a Gerigk y vinculando las ideas anteriores de la premisa antropológica y la *ejemplaridad*, el desenlace de una historia tiene dos posibilidades antinómicas entre sí, que apelando a esa analogía de la esjatología cristiana, podrían circunscribirse entre la promesa (*Verheißung*) y la catástrofe (*Katastrophe*), siendo esta última un desvío que evita el acontecimiento de salvación – en tanto acción intencionada dirigida a lo benéfico o al bien en sí mismo – (121).

En otras palabras, determino que esta proposición de identificar la predilección de un autor por retratar el “destino” en una obra literaria de un modo particular, es decir, decantándose por una de las vertientes del contraste antinómico dispuesto entre salvación o promesa y catástrofe, es posible hacer un seguimiento meticuloso y consciente durante la lectura, sobre el modo en que se resuelven o solventan los enigmas o dilemas planteados en la construcción de la trama en cuestión, dicho de otro modo: *las premisas antropológicas en tanto imágenes de humanidad definen la esencia del hombre que el autor designa* [para la edificación de su mundo ficcional] (Gerigk, 2016: 153).⁸²

⁸⁰ “Der allegorische Schriftsinn hat mithin die anthropologische Prämisse eines literarischen Textes zur Grundlage: die Exemplarik des Ausgangs der Geschichte.”

⁸¹ “Das Erfassen des allegorischen Sinns ist ein Abstraktionsvorgang, dessen Worauffhin die anthropologische Prämisse der Welt des Textes ist.”

⁸² “Anthropologische Prämissen sind als “Menschenbilder” Definitionen des Wesens des Menschen, die, vom Autor gewählt, die Konstruktion von Charakteren und Handlung maßgebend beeinflussen [...]”.

Así, observar suspicazmente el modo en que se configuran los factores que afectan o favorecen el destino de un personaje o personajes, así como reconocer ontológicamente lo que ahí, en ese mundo particular, es admitido o no moralmente sobre las circunstancias descritas, es parte del ejercicio hermenéutico al que la literatura nos invita a realizar y que en este trabajo de investigación se busca fomentar bajo el entendido de que difícilmente se objetaría que los textos literarios emplean símbolos humanos en todo momento:

La premisa antropológica del mundo de un texto literario es la condición de posibilidad que permite el reconocimiento de la solución del problema en su ejemplaridad. La premisa antropológica está presente incluso cuando nadie dentro del mundo del texto la “ve”, es decir, sólo la ve el lector (Gerigk, 2016: 152).⁸³

Colegido al concepto de premisa antropológica en tanto posibilidad de comprensión del mundo (*Möglichkeit des Weltverständnisses*),⁸⁴ Gerigk integra el concepto de “axioma implícito” (*implizite Axiome*). Los axiomas implícitos articulan el modo en que un personaje o personajes se comportan y nos permiten realizar una “valoración” o “diagnóstico” general en confrontación con el contexto general retratado de la premisa antropológica del texto literario.

¿Qué quiere decir lo anterior? Para un mejor entendimiento de estas consideraciones, tal como Gerigk prelude, empecemos por acotar que un axioma es una proposición que se admite sin la necesidad de una demostración (2016: 154). En el ámbito de la comprensión literaria, el axioma implícito nos permite advertir el modo de pensar, las convicciones o credos de un personaje en particular, pero, además, apreciándolos en concomitancia a la premisa antropológica, nos posibilitan deducir el tipo de rol o papel que dicho personaje juega dentro de una historia. De este modo podemos responder a la pregunta: ¿hasta qué punto el devenir del carácter del personaje, dentro del mundo ficcional

⁸³ “Die anthropologische Prämisse der Welt eines literarischen Textes ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass die Lösung eines Problems in ihrer Exemplarik erkannt wird. Die anthropologische Prämisse ist auch dann präsent, wenn niemand innerhalb der Welt des Textes sie “sieht” – das heißt: wenn nur der Leser sie sieht.”

⁸⁴ En el ámbito de la *diferencia poetológica* es importante acotar que, opuesto, percibir una imagen o bosquejo de humanidad (*Menschenbild*) en la totalidad de una obra como aquí se inscribe, se trata de un ejercicio hermenéutico que debe atenderse con la diligencia de evitar que las preconcepciones o prejuicios que naturalmente nos conforman en tanto seres históricos, nos impidan efectuar una lectura neutral.

determinado y concreto al que pertenece, puede circunscribirse realmente en el patrón o modelo de lo “bueno” o lo “malo”?

Entiendo de dicha reflexión que un personaje puede manifestarse naturalmente y en su *psicograma* respaldar cualquier tipo de creencias y comportamientos, según el sinfín de posibilidades existentes en las que se estructura u organiza una creación artística. Sin embargo, es precisamente esa disposición del autor en los aspectos anteriores y particularmente sobre su bosquejo de humanidad, o de los mecanismos de la premisa antropológica, aquello que nos permite reparar conscientemente a los lectores sobre las leyes naturales que ahí imperan o gobiernan.

De este modo, apercibimos la singularidad de la idiosincrasia ahí representada. La noción de la ejemplaridad está vinculada a la idea de que la literatura puede entenderse como un diagnóstico o una crítica sobre algún aspecto de la humanidad y ello es posible apreciarlo sin la necesidad de que nuestra aproximación al texto literario nos obligue a ceñirnos a un marco interpretativo autobiográfico del autor o un marco interpretativo sociohistórico del génesis de la obra.

En la segunda posición de estas tres etapas se encuentra el sentido tropológico. Esta fase, de la que ya he anticipado en la introducción, está hondamente vinculada al principio de la *aplicación de lo comprendido*. De la misma manera en que abogan las hermenéuticas existencialistas, desde Heidegger, Bultmann y Gadamer; lo que aquí es llamado el sentido tropológico, está asociado a la precomprensión (*Vorverständnis*) o lo que el filósofo de Marburgo acuñó en su noción de prejuicio (*Vorurteil*) (véase apartado 1.2.1.1). El tropo, es aquello que en retórica se define como el empleo de una palabra en un sentido distinto al que posee originalmente, pero del que se puede encontrar una semejanza o correspondencia como sucede con la metáfora, por ejemplo.

Hasta este punto podríamos pensar que la significación en el grado de la interpretación del sentido tropológico se halla relacionado al sentido alegórico, ya que, en virtud de la definición conferida de tropo, es posible asociar este proceso de significación en la metáfora tal como se expuso anteriormente respecto al sentido alegórico. Sin embargo, es menester esclarecer que la diferencia en ambas

fases radica en que contrario a la proposición de ceñirse únicamente a lo que el texto inscribe, es sólo hasta esta fase, que nuestra condición de seres históricos pertenecientes a un “aquí y ahora”, concediendo un voto de conformidad a la filosofía heideggeriana, cobra relevancia en nuestro ejercicio lector.

¿Qué es entonces lo que sucede en este momento? Tal como Gerigk lo describe, entendemos que en esta etapa *el significado alegórico se ilumina de forma crítica o aprobatoria* [esto quiere decir] *en la aplicación de las normas morales del lector* (Gerigk, 2016: 163).⁸⁵ Para esclarecer esta aseveración, podemos recurrir a dos conceptos legado de las obras *Ser y Tiempo* y *Verdad y Método*. Siguiendo las disertaciones de Gerigk (1989: 9-11) los conceptos “cura” (*Sorge*) de Heidegger y “prejuicio” (*Vorurteil*) de Gadamer, se hallan vinculados en tanto que los *prejuicios* son el resultado de la *cura*, o el “pre-ser-se-ya-en-el-mundo”, como es definida en la enciclopedia de la editorial Herder.

En otras palabras, nuestros prejuicios siempre estarán subordinados a la situación histórica en la que nos encontremos, por lo tanto, nuestros prejuicios jugarán un rol importante en la fase de la significación tropológica. En correspondencia a la visión gadameriana se diría que como intérpretes conversamos con el texto, entretanto, mis prejuicios, en su índole de “sentencias históricamente subordinadas” (Gerigk, 1989: 135) habrán de interceder moralmente en mi comentario interpretativo. Corroboramos en esta etapa que la noción de comprensión puede ser dinámica debido a que serán estos prejuicios la directriz de nuestras interpretaciones y en ello la tradición tomará un rol importante.

Al respecto de la tradición, el dinamismo de nuestros prejuicios es la consecuencia del hecho de que únicamente la historia puede validar o descalificar los juicios (*Urteil*) con los que procesamos o sentenciamos “algo”. Pero ¿qué quiere decir esto? Las convicciones que pueda tener la tradición de una u otra sociedad según su ubicación espaciotemporal, invariablemente habrán de diferir entre sí, o en su caso coincidir en algunas u otras ideas o cuestiones: de ahí la trascendencia para la hermenéutica de discutir acerca de la vigencia u

⁸⁵ “Auf der dann folgenden Stufe [*tropologische Sinn*] wird der allegorische Sinn kritisch oder zustimmend beleuchtet: in Anwendung der moralischen Maßstäbe des Lesers”.

obsolescencia de los textos, es decir, ¿qué sigue, o no, siendo válido para una audiencia?, ¿o hasta qué punto es aceptable la censura o la infravaloración de un texto?

Pese al discurso sobre los juicios o prejuicios que ya he desplegado gracias a las lecturas de los planteamientos del teórico Horst-Jürgen Gerigk, lo que nos convoca aquí es admitir que el comentario hermenéutico manifiesto en esta instancia de comprensión es meramente subjetivo. Es decir, la interpretación responde a los ideales – temporalmente vigentes o no –⁸⁶ que posea el lector particular según su procedencia y según el modo en que haya sido educado o formado.

Finalmente, de atribuir al cuádruple sentido de la Escritura su validez universal y reconocer su pertinencia en los estudios literarios, tal como ya lo he anticipado con Gerigk, es necesario esclarecer en qué consiste el tercero y último de los *sentidos espirituales* aquí abordados: la *comprensión última* de la obra de arte literaria.

En palabras de Gerigk: “pensar la diferencia poetológica pertenece al sentido anagógico de la escritura. [...] al comprender el logro de la inteligencia artística, se completa el cuádruple sentido de la Escritura” (2002: 126)⁸⁷, no obstante ¿cuáles son las búsquedas específicas que se sugieren en esta fase?

Nuevamente, es fundamental destacar que el profesor emérito de Heidelberg considera que la comprensión de la *causa finalis*, – que ya he comentado en el apartado explicativo de su postulado –, pertenece a este nivel o

⁸⁶ A diferencia de Gadamer, quien distingue y advierte la importancia únicamente de los prejuicios condicionados a la historia, en el proceso de comprensión, Gerigk realiza una distinción muy interesante acerca de aquellos juicios que no están restringidos por la brecha temporal. Si bien es posible admitir que existen juicios condicionados por la tradición que podrían evidenciar la obsolescencia o vigencia de un texto, por ejemplo, también es posible admitir que existen juicios universalmente válidos. Es decir, como intérpretes identificamos los juicios condicionados por la tradición, pero también los juicios condicionados por la existencia en sí misma. De ahí que, como el ejemplo que Gerigk brinda en su discurso, es posible conceder que el hombre naturalmente ha temido y teme a la muerte, pero que la tradición brinda planteamientos, creencias o ideologías diversos para superar dicho miedo (Gerigk, 1989: 137). La envergadura de esta acotación se halla en que, para la visión del teórico de Heidelberg, los juicios condicionados por la existencia, condicionados por la comparecencia de lo humano, son precisamente aquellos que un artista *pone a su servicio* en la construcción los cuales seguiremos siendo capaces de identificar mientras seamos humanos (136-137).

⁸⁷ “Die poetologische Differenz zu denken, gehört zum anagogischen Schriftsinn. [...] im Nachvollzug der Leistung künstlerische Intelligenz vollendet sich der vierfache Schriftsinn.”

fase esjatológica. Por medio del punto de vista extraficcional el lector da cuenta de la lógica de los acontecimientos descritos en la literalidad de la obra, ya que lo observado desde la perspectiva intraficcional perteneciente al sentido literal recobra el fin último de sus sentidos a través de lo que denomina “reconstrucción poetológica” (*poetologische Rekonstruktion*), por tanto las indagaciones del sentido literal y el sentido anagógico funcionan sobre un mecanismo de retroalimentación, que únicamente hallará una salida hermenéutica una vez que la obra literaria es apreciada en su totalidad, esto es, evitando que sean sólo algunos de sus componentes los que concentren nuestra atención como podría suceder en el sentido tropológico.

CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS VITALES: LA LITERATURA EN TANTO ESTADO DE COSAS

3.1 Sentido literal (*fundamentum*): De la relevancia del concepto fenomenológico husserliano del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) en los estudios literarios

Haciendo una revisión general, a lo largo de los apartados preliminares he tratado de hincar las generalidades de las formulaciones de la propuesta hermenéutica cuádruple que Horst-Jürgen Gerigk desarrolla en concomitancia a su postulado de la *diferencia poetológica* y he realizado un seguimiento de las investigaciones de su principal comentador en lengua hispana, Argüelles Fernández (2009, 2016, 2021) con el fin de trazar y determinar las sendas teóricas del presente trabajo.

Con ello he procurado afianzar la actitud lectora que busco fomentar mediante un proyecto de formación. No obstante, aún queda pendiente jerarquizar los conceptos que guiarán las orientaciones lectivas para afianzar la propuesta que aquí se formula y que detallaré en el presente apartado.

Dicho lo anterior, el objetivo que me compete en el desarrollo de la presente sección es profundizar en las referencias del teórico alemán respecto a lo que se podría denominar la comprensión y explicación de la visión intraficcional o *causa efficiens* (véase apartado 2.3.2) con el objeto de formular concretamente una guía para la enseñanza de la aprehensión del sentido literal de un texto

narrativo y determinar progresivamente lo que podrían considerarse las cuestiones fundamentales de su estructura a partir de la noción de *mundo*.

La trascendencia de articular didácticamente un curso de formación lectora desde el concepto de *mundo-de-la-vida* (*Lebenswelt*) podría decirse, nos permite en primera instancia establecer las vías para encauzar este ejercicio inicial para la decodificación del *imperio semántico del texto* (*dixit* Argüelles) de modo que será posible desarrollar el análisis de los objetos representados en la obra literaria desde el prisma de la ontología y posteriormente encaminarlo hacia la distinción de la *visión extraficcional*.

Recuperar la noción de mundo en tanto *categoría central* en la teoría hermenéutica literaria, como exhorta Argüelles Fernández en su artículo “Sobre el arribo del concepto del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*) a los estudios literarios” (2021: 67-85) concede algunos planteamientos importantes para determinar la perspectiva de los lectores y guiar el camino de sus averiguaciones una vez determinada la categorización ontológica de la obra de arte literaria, que en este contexto respondería en un sentido ingardeniano a la del objeto puramente intencional (Argüelles, 2021: 76).⁸⁸

⁸⁸ En este punto considero necesario incorporar algunas ideas acerca del objeto puramente intencional, categorización ontológica instaurada por Roman Ingarden –inspirado en Scheler y Husserl. En primer lugar, hay que recordar que el fundador de la estética fenomenológica consolidó su pensamiento en la fenomenología “realista”, enfrentando concretamente el conflicto originado por el conocido viraje de su profesor hacia el idealismo trascendental. En la complejidad de la teoría expuesta sobre la ontología de la obra de arte literaria, Ingarden plantea inicialmente que los estados psíquicos que un autor posiblemente experimentó durante su proceso creativo literario dejan de pertenecer a la misma obra (*cf.* Ingarden, 1998: 27-47). Partiendo de esa reflexión, Ingarden admite que si bien es muy posible que exista una relación entre el autor empírico y los temas sobre los que escribe, las investigaciones dedicadas a la esencia de la literatura dan por sentado que la obra y el autor son elementos comunicativos heterogéneos (43). A partir de estas consideraciones recordemos que para este pensador la característica esencial de la obra de arte como objeto puramente intencional “consiste en [*que*] su inmanencia relativa al acto de conciencia, a saber, sus características existenciales, formales y materiales son simplemente mentadas” (Argüelles, 2015: 146). En otras palabras, para el ontólogo polaco, la confección que hace un autor de su obra no debería correlacionarse a su vida como persona empírica. Sobre esta línea podemos decir que si la obra literaria en su naturaleza “carece de un fundamento existencial implícito” (146) como explica Argüelles Fernández (2015), entonces mediante un estudio ontológico es imposible indagar acerca del proceso creativo llevado a cabo para su creación. Sin embargo, aún falta precisar qué es el objeto puramente intencional. En los apartados introductorios al trabajo ya referido, *La obra de arte literaria* (1960) Ingarden prepara las consideraciones para rechazar el intento de categorizar los objetos representados de la obra de arte literaria en cualquiera de las vertientes del dualismo de lo real o lo ideal, es decir, no pueden ubicarse ni en la categoría central de la ontología fenomenológica de lo físico-material ni de la psíquica. Esto desembocó en el surgimiento de una categoría más: el objeto intencional, del que

¿Pero cuál es exactamente la definición del concepto de *Lebenswelt* husserliano⁸⁹ y por qué podría discutirse su idoneidad en nuestra aproximación al texto literario según el énfasis que he hecho respecto a su aspecto constitutivo como ente? A pesar de las limitaciones teóricas referidas en el pie de página se desprende que, el legado de la fundamentación trascendental de la fenomenología preliminar, es decir, aquella que se edifica desde la estructura noético-noemática como señala Argüelles Fernández, pudo fijar lo siguiente: el quehacer de la conciencia constituyente de sentido estriba en aprehender los valores universales que caracterizan su entorno o, mejor dicho, a su *mundo vital circundante*, exenta así de cualquier paradigma objetivador, o dicho de otro modo, liberada de cualquier discurso disciplinar (74).

ya he anticipado. Los objetos que posiblemente podrían ser *imaginados* por una conciencia, como las cosas literarias, terminarían por ser un objeto de estudio de la teoría fenomenológica de la intencionalidad debido a que cobran certeza cognitiva en el conjunto de su existencia al ser parte de una obra, cumpliendo en todo momento con las condiciones de enfoque que el autor de ellas – las cosas literarias– decida. En este caso, al ser semánticamente plasmados estos objetos en el texto literario, permite que la intencionalidad sea constatada por el lector. De este modo, la obra de arte al poder ser “[portada] por una tercera *objetualidad* [origina] así a la cualidad de la intersubjetividad” (Argüelles, 2016: 157). Sin embargo, sobre este proceso, como explica Angélica Tornero, lo que propone Ingarden es “describir el *armazón fundamental* en el que se articula la objetividad de la obra de arte literaria [...] el *modo de ser* como esquema que se emplea en la conciencia, pero cuyo ser será independiente de ella” (Tornero, 2007: 451), tarea que en términos generales busca fomentar el presente trabajo.

⁸⁹ Es necesario acotar que, la propia noción de *Lebenswelt* desencadenó una serie de discusiones antagónicas desde el nicho de la filosofía debido a que las fundamentaciones teóricas desarrolladas por el padre de la fenomenología arrojaban ambigüedades que desataron controversias y disputas. El desafío evocado consistió principalmente, como explica Argüelles Fernández, en que el desarrollo inicial del proyecto fenomenológico del filósofo alemán Edmund Husserl respecto al análisis de la *intencionalidad de la conciencia constituyente de sentido*, terminó por contrastar flagrantemente con las investigaciones posteriores que el profesor emérito de Friburgo desarrolló acerca del idealismo trascendental (68-74). En términos concretos, el problema refiere al dictamen final acerca de la relación del sujeto con su objeto. Por una parte, inicialmente el sujeto se valida como un sujeto puramente cognoscente para alcanzar la objetivación del *mundo-de-la-vida* a través del procedimiento de la *epojé*, pero también el sujeto se reafirma como un sujeto miembro del mundo para el que la explicación de los objetos incluye el análisis de la subjetividad del sujeto. El sujeto es al mismo tiempo un sujeto que existe en el mundo y un sujeto para el cual todo es objeto, sin embargo, la incertidumbre por aprehender la verdad quedaría en entredicho debido a que estas concepciones son naturalmente antinómicas, José Gaos explica: “la solución husserliana sería: el sujeto no sería el mismo en cuanto se concibe como miembro de su objeto y en cuanto se concibe como sujeto de éste: en cuanto se concibe como miembro de su objeto sería un sujeto individual miembro de lo existente; en cuanto se concibe como como sujeto de su objeto sería un sujeto, absolutamente único, ya no miembro de lo existente, sino *para* el que lo existente, todo, es objeto, o del que es todo en el sentido de constituido por él” (1963: 22).

Sin embargo, ¿en qué punto inciden estas ideas con la aprehensión del sentido de una obra literaria? Para responder a esta cuestión considero indispensable citar en extenso un esclarecedor dictamen del académico mexicano:

[...] si la mera semántica del mundo vital corresponde al espacio humano teóricamente desprejuiciado, en donde semejante asociación entre el vivir y su reflexión están a punto de acontecer, entonces me parece certera la analogía que en consecuencia replica el llamado “espacio literario”, en tanto por éste se comprenda una constelación edificada de sentido ontológicamente posible, mediada por una instancia autoral, en donde todo acontecimiento narrado, representado o evocado en la literatura, se revela como un momento vivencial siempre en un estado de apenas a punto de acontecer y concretizarse (Argüelles Fernández, 2021: 75-76).

Atender la conformación de lo que el académico mexicano refiere como *mundo vital esférico* o espacio literario, la lectura literaria compromete un seguimiento muy puntual de lo que ahí se está representando. Es precisamente la exposición de este apartado lo que permitirá una guía para dar cuenta de ello, la lectura del sentido literal.

Nuevamente, aquí me parece interesante advertir las palabras de Gerigk (2016) cuando afirma que un texto poético puede estimarse en tanto *espacio de pensamiento (Denkraum) como mundo ya comprendido, entendido desde el punto de vista de sus personajes* (16).⁹⁰

Así, el primer compromiso que de esta reflexión se desprende nos conduce a mirar la obra literaria como el despliegue textual de un mundo ficcional en tanto conjunción vital de espacio y tiempo en donde los personajes naturalmente se desenvuelven en dos niveles de realidad, de carácter óptico y de carácter ontológico según la propia configuración y esquematización planteada por el autor.

Concretamente, óptico en tanto existencia empírica de las cosas en sí misma no producida por el ser humano, y ontológica, es decir, en tanto construcción humana a partir de la interpretación de la esencia de las cosas. Y es

⁹⁰ “[...] dieser Denkraum als bereits verstandene Welt erschlossen vorliegt, verstanden aus der Sicht der handelnden Figuren.”

aquí donde se efectúa un procedimiento cognitivo durante la lectura del texto literario interesantísimo en donde se halla la posibilidad de advertir la naturaleza de la visión intraficcional en contraste con la visión extraficcional que señala la *diferencia poetológica*.

Sobre esta última, entiendo a través de las disertaciones de Gerigk que aquello que se representa en la literatura en tanto contenido (*Designatum*) podemos apreciarlo esencialmente en un sentido heideggeriano, es decir, mundo en tanto “la totalidad de los entes”⁹¹ (*All des Seienden*), como todo aquello que puede existir, encontrarse o estar presente en el mundo ficcional correspondiente (Gerigk, 2002: 107).

Por tanto, dicha *arquitectura mundo-vitalicia* (Argüelles, 2021: 76) puede considerársele una conjunción de espacio y tiempo en donde una existencia consciente se despliega con sus características singulares. Sin embargo, para entender mejor lo anterior y siguiendo las citas que Gerigk añade del propio Heidegger, lo anterior puede esclarecerse con la explicación de las proposiciones del *encontrarse* en el mundo (*Dasein*). Los actos de percepción en el despliegue de la ficcionalidad importan. El mundo ficcional propuesto se subordina a la subjetividad del sujeto, personaje o narrador que se halla dentro de lo que se denominaría un estado de cosas que lo afecta directamente.

Esta acotación nos brinda una guía para las reflexiones de nuestra conciencia lectora respecto a la diversidad de los mundos ficcionales que engloba la literatura. Y que a pesar de que pudiese considerarse un ejercicio tautológico, en realidad nos permite equilibrar nuestra percepción de aquello que se lee, pero sobre todo precisar la lógica del devenir existencial de los caracteres.

¿Cómo atendemos entonces a la significación que un *sujeto psíquico representado* (*dixit* Ingarden) realiza del estado de cosas en el que se encuentra inmerso? Ciñéndome a Gerigk, ya he explicado que en lo que las peculiaridades de la poesía (*Dichtung*) respecta, se debe admitir que las posibilidades con las que un autor o poeta retrata dicha significación intraficcional han sido premeditadas

⁹¹ “All des Seienden”, en: *Sein und Zeit* (1927:64) / *El Ser y el Tiempo* (2021). Traducción de José Gaos.

antes o durante su proceso creativo, y ello es precisamente lo que debe ser apreciado en su conjunto.

En esta tesitura, nosotros los lectores nos aproximamos a ese mundo propuesto; la edificación del mundo *se abre* frente al lector al momento de su lectura (107) y sobre la marcha de este proceso será capaz de realizar un dictamen al respecto, “privilegiando” como explica Argüelles Fernández (2017), “una actitud estética centrada en el valor cognitivo de la ficción” (69).

Como ya lo anticipé, con el fin de encauzar nuestra atención hacia dicho *valor cognitivo* de la ficción tendríamos que admitir que el primer paso sería atender minuciosamente el estado de cosas (*Sachverhalt*) que la configura, pero también, advertir con mayor ahínco el modo en que una circunstancia es percibida por una conciencia o *sujeto psíquico representado*, es decir, aquella que realiza una significación de dicho mundo posible como bien pueden disponerse el narrador y los personajes principales cuyo devenir se manifiesta en ese mundo ficcional. Dicho de otra forma, como lo explica Argüelles Fernández, se trata de analizar el modo en que son retratados los “juicios de comprensión de realidad a los que los mismos personajes se ven sujetos dentro de la ficción a la que pertenecen” (2006: 12).

Evaluar los *juicios de comprensión de realidad* desde el nivel intraficcional implica lo siguiente: el argumento literario debe constatar en tanto despliegue de los elementos fundamentales que hacen posible la construcción de mundo. Esto nos dirige a constatar o tomar conciencia del modo en que el tiempo y el espacio pueden elevarse al estatus de tema literario (Gerigk, 2002: 76-110), apreciar los criterios con los que se presenta una *situación* particular central y las implicaciones de ésta que permiten la simulación, manifestación o representación literaria de ciertas cualidades metafísicas o estados de ánimo (*dixit* Ingarden) (140-158). En consecuencia, al apreciar los criterios con los que se presenta una *situación* particular central y todas sus implicaciones, advertimos la simulación, manifestación o representación literaria de ciertas cualidades metafísicas o estados de ánimo (*dixit* Ingarden) (140-158) de los que más adelante dedicaré un apartado.

Dicho lo anterior, no se trata de llevar a cabo una lectura en el sentido de averiguar hasta qué punto la representación en la literatura es exacta, objetiva o

absolutamente verosímil. Para esclarecer este punto, considero favorable añadir el siguiente planteamiento:

El realismo refiere a una sola posibilidad, la de producir un “estado de ánimo” en el sentido del “correlato objetivo” de T. S. Eliot (Eliot, *Hamlet*; 1956: 141-146). Lo realista en el sentido del realismo literario puede únicamente representar al “ente” (*Seindes*) pero no el “ser” (*Sein*) – si se habla en términos heideggerianos. El “ser” de ninguna manera puede representarse, no obstante, puede producirse a través de la representación (tematización) de un estado de cosas. La verdad en la poesía, en tanto verdad formulada, puede tener la forma de una proposición especulativa que no se halla ahí en sí misma, sino en “la palabra del intérprete”, tal como Hans-Georg Gadamer lo ha reflexionado (Gerigk, 2002: 72).⁹²

Referente a los conceptos mencionados añadiré a continuación un resumen detallado del aleccionamiento que consagra Horst-Jürgen Gerigk en su obra *Lesen und Interpretieren* (2002), ya que las consideraciones ahí contenidas fundamentarán la propuesta didáctica y articularán el abordaje de los textos narrativos del curso de lectura que propongo con esta investigación.

3.1.1 Tiempo medible (*messbare Zeit*): tiempo del relato (*Erzählzeit*) y tiempo de la diégesis (*erzählte Zeit*)⁹³

Las argumentaciones teóricas de la narrativa en lo que concierne al aspecto temporal en los relatos, pueden guiarnos provechosamente en la realización de nuestras observaciones interpretativas. A este respecto, la propuesta de Gerigk toma como punto de partida la distinción que el germanista Günther Müller (1948) hace entre el *tiempo de la diégesis (erzählte Zeit)* y el *tiempo del relato*

⁹² “Der Begriff Realismus benennt nur eine einzige Möglichkeit, “objektive Korrelate” im Sinne T. S. Eliots herzustellen, um eine “Emotion” auszulösen (Eliot, *Hamlet*; 1956: 141-146). Realistisch im Sinne des (literarischen) Realismus kann immer nur “Seiendes” dargestellt werden, nicht aber “Sein” – so müsste man mit Martin Heidegger sagen. “Sein” kann überhaupt nicht dargestellt werden. “Sein” kann nur ausgelöst werden durch Darstellung (Thematisierung) eines Sachverhalts, und die Wahrheit der Dichtung kann als formulierte Wahrheit immer nur die Form eines spekulativen Satzes haben, der selbst nicht dasteht, sondern “Wort des Auslegers” ist, wie Hans-Georg Gadamer uns zu denken gibt (1960: 445).”

⁹³ Ambos conceptos en cursiva ‘tiempo narrado’ y ‘tiempo de la diégesis’ pertenecen a las traducciones de Rosa Romojaro Montero, autora de la entrada del término “anacronía” extraído del *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales (DETLI)*, dirigido por Miguel Ángel Garrido Gallardo (2015: 2).

(*Erzählzeit*) (Gerigk, 2002: 76-77)⁹⁴ debido a que coincide interesantemente con la posición hermenéutica de la *diferencia poetológica*.

Para entender por qué la consideración del relato como *secuencia dos veces temporal* del teórico alemán Günther Müller puede asociarse a los dos puntos de vista hermenéuticos de Gerigk (intraficcional y extraficcional), tendríamos que reconocer que al distinguir la *duración de los acontecimientos descritos* en la diégesis en tanto segundos, horas, días, meses o años, según lo disponga el autor en la sucesión de eventos o situaciones representadas (*erzählte Zeit*) estamos considerando la situación temporal interna del mundo ficcional (punto de vista intraficcional), mientras que realizar una medición del *tiempo del relato* o tiempo narrativo (*Erzählzeit*) en tanto el lapso o duración de tiempo que un lector necesita durante el acto de lectura o recepción, es una distinción que pertenece al punto de vista extraficcional, es decir, dicha apreciación se lleva a cabo en nuestra posición de lectores, naturalmente al margen de la representación literaria.

En resumen, el *tiempo del relato* (*Erzählzeit*) explica Gerigk, es el tiempo de lectura que requiere un lector para la lectura de un discurso escrito, o en su caso, el tiempo que tomaría la puesta en escena de un texto dramático, que una vez confrontado con el tiempo del contenido narrativo (*erzählte Zeit*) nos permitirá hacer observaciones sustanciales incluso sobre el estilo narrativo de un autor, a saber, si se decanta por reseñar detalladamente los escenarios o la vida del personaje principal o describir brevemente las situaciones que ahí acontecen, por ejemplo (76-77). Sin embargo, además de lo que aquí se ha esclarecido respecto a la medición del tiempo en la literatura me parece fundamental añadir la siguiente citación:

El tiempo como tema literario puede apercibirse desde dos vertientes: por una parte, el tiempo [*se avizora*] como el tema explícito de un texto literario (tiempo vivencial); y paralelamente, como aquello que se convierte en el tema de un texto literario bajo un aspecto literario-científico determinado: el tiempo de la lectura vivencial [*ahora*] por el lector en su diferencia con el tiempo de la diégesis. Esta

⁹⁴ *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales* (2015). Anacronía. Recuperado en 10 de junio de 2022, de <http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/Anacron%C3%ADa.pdf>

experiencia está ligada a la apropiación del punto de vista extraficcional (Gerigk, 2002: 77).⁹⁵

Tal como Gerigk explicita, ambos conceptos de Müller procedentes de los estudios literarios y coincidentes con los glosarios de la narratología francesa, sugieren la percepción del tiempo en la literatura desde una actitud *medible* – que como bien dice naturalmente no llevamos a cabo mientras leemos un texto narrativo (77), pero nos permite realizar dictaminaciones en nuestro acto de significación –, así habiendo hecho esta acotación, me parece fundamental introducir la distinción de Gerigk respecto al tiempo medible (*messbare Zeit*) que ya he esclarecido en el presente apartado y el tiempo vivencial (*erlebte Zeit*), es decir, en tanto tematización del tiempo desde el interior de la realidad poética construida en la literatura.

3.1.3 Tematización del tiempo en tanto representación del tiempo vivencial (*erlebte Zeit*)

Para profundizar en el razonamiento de Gerigk (2002: 76-90), me parece fundamental llevar a cabo una revisión general acerca del significado cotidiano y filosófico de la palabra “tiempo”.

A tal efecto, para reflexionar parcialmente respecto al cuestionamiento sobre ¿qué es el tiempo?, me gustaría explorar las tres primeras acepciones que ofrece el diccionario de la Real Academia Española (RAE):

1. Tiempo, m.: Duración de las cosas sujetas a mudanza;
2. Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo;
3. Parte de la secuencia de los sucesos (Real Academia Española, s. m., definición 1, 2, 3).

⁹⁵ “Zeit als literarisches Thema kann grundsätzlich zweierlei bedeuten: einmal Zeit als explizites Thema eines literarischen Textes (*erlebte Zeit*), zum anderen aber Zeit als das, was unter einem spezifischen literaturwissenschaftlichen Aspekt an einem literarischen Text zum Thema wird: die vom Leser erlebte Zeit der Lektüre in ihrer Differenz zur erzählten Zeit. Solches Erleben ist an die Einnahme eines außerfiktionalen Standpunkts gebunden.”

Partiendo de las definiciones aquí dadas, me parece, hace falta una puntualización, que, ante el peligro de caer en un dictamen repetitivo se ha omitido pero que por el contrario en el presente contexto es primordial añadir: dicho de un modo muy trivial, para hablar de las “cosas” o el “ordenamiento de una secuencia de sucesos”, siempre es necesario partir de un sitio y un punto de vista humano desde donde se *expresa interpretando* (dixit Heidegger). Sobre ello debe ser imprescindible acotar que el fenómeno del tiempo posee una relación intrínseca con la noción de mundo (*Lebenswelt*) y la existencia humana – en términos heideggerianos – el *Dasein* o *ser-ahí*.

Ahora bien, ¿qué puede añadirse respecto a las implicaciones que arroja este señalamiento?

Martin Heidegger ya argumentaba en la conferencia pronunciada ante la sociedad teológica de Marburgo en julio de 1924 a través de sus investigaciones acerca de *los caracteres ontológicos originarios del Dasein* dedicadas al *concepto del tiempo*, la necesidad de reconocer primeramente que “la vida humana se orienta en su quehacer más cotidiano por el tiempo [...] [y] encierra en sí misma una regulación temporal”⁹⁶ (Heidegger, 2008: 25), llevando a término la afirmación de que los sucesos englobados por el *mundo circundante* invariablemente se consagran en el tiempo.

Así, pese a que la consideración del filósofo de Marburgo no se explicita en las tres acepciones de la RAE, no habría individuo que ignorase el significado íntegro de la noción de “tiempo” dado que la participación humana en el fenómeno de la transitoriedad naturalmente se da por hecho.

Sin embargo, ¿cómo se puede explicitar con mayor claridad el fenómeno de la *duración de las cosas* o la *secuencia de los sucesos*? Con el fin de comprender el paso del tiempo a partir de la vivencia subjetiva⁹⁷ pensemos en la

⁹⁶ “Das menschliche Leben ist in seinem alltäglichen Tun und Lassen nach der Zeit orientiert. Es trägt in sich selbst eine zeitliche Regelung” (Heidegger, 2004: 17). Traducción de Jesús Adrián Escudero.

⁹⁷ Ahora que se menciona la noción de la subjetividad, cabría añadir la explicación entre las nociones de vivencia y experiencia, ya que, para discernir el sentido de cada una, considero necesario aclarar un par de distinciones importantes con ayuda de las reflexiones de Argüelles Fernández (2009). La vivencia (*Erlebnis*) aborda un acontecimiento en el que un sujeto cognoscente afronta una situación en la que es capaz de sentir o percibir algo al momento. La

siguiente premisa: el ser humano como sujeto cognoscente se encuentra naturalmente atado al tiempo desde el momento en que nace o se *arroja al mundo*.

La consideración más sencilla que se puede extraer en conformidad con la hipótesis anterior es que a partir de la mera existencia de dicho *ente*, se establece un pasado, un presente y un futuro incluso cuando el individuo sólo sea capaz de comprender dicha temporalidad hasta llegar a una edad consciente o alcanzar cierto grado de madurez que le permita el habla y la expresión.

Dicho lo anterior, las ideas del proyecto filosófico de Heidegger en su obra *El Ser y el Tiempo* (1927) recobran un papel clave para las consideraciones apenas aquí esbozadas a partir del trabajo de Gerigk, y me permiten delimitar hasta qué punto los principios de la fenomenología hermenéutica del filósofo alemán que ya anticipaba en apartados introductorios acerca de su propuesta de la comprensión existencialista y la acuñación de la noción del *Dasein* o el “ser ahí”, son importantes en las indagaciones *poetológicas* en el ámbito de la comprensión de textos literarios.

Así, entiendo que la relevancia de la noción de *ser-en-el-mundo* estriba en el estudio de la literatura porque permite esbozar o trazar una descripción del contenido existencial de la historia planteada en una obra literaria, dicho de otra forma, para la comprensión psicológica de ese primer nivel de comprensión del que ya he aludido. Teniendo así que la implicación de algunos conceptos de la filosofía existencialista referidos en algunas citas de Gerigk estriban en describir y comprender las significaciones del tiempo y el espacio particulares dentro de una *situación* en donde hay personajes o “entes ficticiales” en el despliegue del fenómeno literario, es decir, la llamada intraficción de los textos literarios.

Entonces, ¿cómo se justifica en este sentido la vinculación de tales consideraciones filosóficas con la comprensión de la literatura y sus niveles de realidad? Siguiendo al pensamiento de Gerigk, este cuestionamiento me condujo

vivencia es parte de la subjetividad en la que se ubica la conciencia de un sujeto cognoscente. La experiencia a su vez es una reacción objetiva, una reflexión de una vivencia determinada puesta a disposición de su corroboración intersubjetiva (91), es decir, la experiencia solo puede denominarse así una vez que sea parte del consenso o sentido común de un grupo de seres experienciantes.

a una revisión general de la obra *Ser y Tiempo* en donde específicamente he encontrado en el apartado “Análisis fundamental y preparatorio del *ser ahí*” (2021: 54) algunas tesis que me permiten clarificar la congruencia de analizar y describir el devenir de un personaje dentro de un estado de cosas particular en los términos existencialistas que Heidegger propone.

Para el filósofo alemán, es inviable hablar de existencia en tanto realidad concreta debido a que la respuesta a la pregunta íntima por la “*esencia*” del “*ser ahí*” se encuentra en su existencia misma, en sus modos de ser posibles (54). En consecuencia, además del carácter óntico de la existencia en sí misma del *Dasein*, hay que añadir que, en efecto, éste se funde simultáneamente con su carácter ontológico:

El “ser ahí” se determina como ente, en cada caso, partiendo de una posibilidad que él *es* y que en su ser comprende de alguna manera. Éste es el sentido formal del tener el “ser ahí” por constitución la existencia. De él recibe la exégesis *ontológica* de este ente la indicación de desarrollar los problemas de su ser partiendo de la existencialidad de su existencia (Heidegger, 2021: §§ 9: 55).⁹⁸

Sin embargo, ¿hasta qué punto influye el desarrollo de todas estas consideraciones respecto a la esencia de la existencia del *Dasein* o el “ser ahí” en el ámbito de la interpretación literaria, si hemos insistido vehementemente que la teoría interpretativa propuesta en la *diferencia poetológica* de Gerigk epistemológicamente se aleja considerablemente de la hermenéutica existencialista propuesta por Heidegger?

Hay que fijar que ahí se encuentra el carácter fenomenológico⁹⁹ de la lectura que aquí se propone: el lector interpreta el mundo ficcional desmarcándose de su propia cura (*Sorge*) evitando las posibles interferencias de su experiencia en el ejercicio de la aprehensión de lo que Gerigk denomina *realidad poética*.

⁹⁸ “Das Dasein bestimmt sich als Seiendes je aus einer Möglichkeit, die es ist und in seinem Sein irgendwie versteht. Das ist der formale Sinn der Existenzverfassung des Daseins. Darin liegt aber für die ontologische Interpretation dieses Seienden die Anweisung, die Problematik seines Seins aus der Existenzialität seiner Existenz zu entwickeln” (Heidegger, 1967: 43). Traducción de José Gaos.

⁹⁹ La fundamentación epistemológica de estas indagaciones se sostiene sobre un procedimiento que “analiza y describe en universalidad esencial” (Husserl, 2014: 216).

La *realidad poética* es determinada por las categorías ontológicas del mundo comprendido en la diégesis, de los rasgos distintivos del yo-vivencial (*erlebendes Ich*) representado en el proceder psicológico de los entes ficcionales o personajes comprometidos en un argumento; sus preocupaciones y significaciones perfilan la tematización ya sea del tiempo o el espacio (véase apartado 2.5.3) en la obra de arte literaria.

Tematizar el tiempo entonces se vincula hondamente con el desempeño de la inteligencia autoral para, en virtud de ello, retratar particularmente una vivencia del tiempo (*Erleben von Zeit*). El mérito del autor literario se despliega precisamente en la caracterización óptico-ontológica que constituye el contenido narrativo, en donde naturalmente la inmanencia óptica del tiempo necesariamente se subordina a la actitud que sostenga un personaje o, dicho de otro modo, un *sujeto psíquico representado* (*dixit* Ingarden).

En resumidas cuentas – como lo entiendo a través de Gerigk –, la clave de las apreciaciones filosóficas de Heidegger para nuestras reflexiones interpretativas la encuentro precisamente cuando destaca la idea acerca de los *modos de ser posibles* de un ente, en tanto *Dasein* o ser-ahí. Como lectores nos volvemos observantes de las vivencias o devenir particulares y contemplamos el modo en que interactúan los factores que conforman un mundo ficcional con el principio de realidad objetiva ahí propuesto.

Así, consentimos que el autor de una obra literaria determina intencionalmente el modo en que se evocará la vivencia del tiempo – y el espacio – y nos familiarizamos con ellos a través del llamado pacto ficcional.

En relación con lo anterior, desde el punto de vista fenomenológico, el lector reconoce la disposición en que la inteligencia autoral traza la *comprensión* de la temporalidad:

como tema literario el tiempo puede representarse sobre dos vertientes: Puede reflejarse expresamente en virtud de una conciencia demostrada [...] o hacerse manifiesto para el lector en el fenómeno diseñado [...] (Gerigk, 2002: 89-90).¹⁰⁰

¹⁰⁰ “Als literarisches Thema kann Zeit also zweierlei Aussehen haben: Sie kann von einem demonstrierten Bewusstsein ausdrücklich reflektiert werden (Schiller, Hofmannsthal) oder für den Leser am gestalteten Phänomen ablesbar werden (Mörike).”

No obstante, hasta ahora no he esclarecido cuáles son los modos en que la literatura evoca el tiempo según las consideraciones aquí abordadas.

3.1.2.1 Posibilidades de la tematización del tiempo

La valoración del tiempo en su naturaleza óptica, es decir, desde su carácter transitorio o efímero (*Zeit als Vergänglichkeit*), aún no sugiere una actitud particular a quienes lo experimentan, como explica Gerigk (2002: 78).

Dicho lo anterior hay textos literarios en que la transitoriedad acontece neutralmente y textos en los que esta propiedad se convierte en un problema filosófico debido a que un yo-vivencial (*erlebendes Ich*) afronta dicha fugacidad desde una emoción particular como puede ser el horror o el estoicismo por citar algunos de los que el teórico alemán destaca (79).

En consecuencia, de lo anterior podría subrayarse entonces que advertir la disposición en la que cierta subjetividad ficcional percibe el tiempo, nos permite rastrear la tematización del tiempo en la obra literaria como ya he anticipado.

Otra manera de representar el tiempo, explica, se lleva a cabo cuando la inteligencia artística desarrolla un argumento en el que un carácter ficticio es desafiado por una serie de acontecimientos situados en el pasado, el presente y el futuro (Gerigk, 2002: 79), suscitando que un destino ficcional esté profundamente vinculado, como diría Heidegger, a la *estructura relacional fechable* de los “entonces” (*damals*), los “ahoras” (*jetzt*) y los “luegos” (*dann*) (79) de la misma manera en que naturalmente ocurre con el *Dasein* y el enfoque de sus preocupaciones.

Ahora, ¿qué puede decirse de las obras que orientan su mirada particularmente hacia alguno de los tres horizontes de la temporalidad a los que ciertamente en nuestra experiencia humana estamos profundamente familiarizados?

Para el tipo de representación literaria que se inclina hacia la tematización del tiempo pasado, el centro neurálgico de dicha diégesis será invariablemente un evento situado en el *entonces* que eventualmente recobrará validez en la actualidad como sucede con el género literario policíaco. Gerigk explica al respecto que “la mirada de estas obras se dirige a un acontecimiento del pasado

que por ser de cierta naturaleza se ha encubierto, [*pero que*] entre tanto se manifiesta de forma gradual revelándose finalmente de súbito” (Gerigk, 2002: 80).¹⁰¹

Sin embargo, la tematización del pasado también puede emerger a partir de la memoria, es decir, en tanto que dicha facultad psíquica permite una remembranza individual, colectiva o histórica (81) donde se lleva a cabo una reconstrucción de la esencia de la cura del *Dasein ficcional*¹⁰²: la realidad del “anteriormente, cuando [...]” (*Früher, da...*) (*dixit* Heidegger) recobra actualidad en el acto de evocar.

En contraste con lo anterior, el argumento de los textos literarios que realiza un *énfasis* en el futuro estará invariablemente canalizado a todo acontecimiento posible, es decir, “lo que podría ser”. Algunos títulos pertenecientes al género literario de la ciencia ficción, explica Gerigk, pueden ser ejemplo de la tematización del tiempo centrada en el futuro dado que perfilan una imagen del porvenir que se fundamenta “en las consecuencias posibles o fantásticas del progreso científico” (von Wilpert, 2002: 744 en Gerigk, 2002: 82).¹⁰³

Pero la concepción del futuro puede ser lo opuesto al progreso en algunas obras literarias, como bien puede ser la representación de la espera de algo indeterminado. El futuro se dibuja o proyecta entonces a la manera de la incertidumbre:

En el “luego” se expresa el “curarse de” estando a la expectativa, reteniendo en el “entonces” y presentando en el “ahora”. En el “luego” entra, por lo regular tácitamente, el “ahora aún no”, es decir, aquél es expresado en el presentar

¹⁰¹ “Der Blick solcher Werke ist auf die Vergangenheit gerichtet: auf ein bestimmtes Ereignis der Vergangenheit, das meistens so geartet ist, dass es das Licht zu scheuen hat und nun allmählich und schließlich ‘plötzlich’ an den Tag kommt”.

¹⁰² El fundamento por el cual me permito referirme a los personajes de una obra literaria como “*Dasein* ficcionales” lo atribuyo enteramente a las citaciones que realiza el propio Gerigk de la obra *Ser y Tiempo* de Heidegger en su libro *Lesen und Interpretieren* (2002) en aquellos apartados donde precisa el ejercicio de descripción fenomenológica que propone a través de la diferencia poetológica. Entiendo a través de Gerigk que referirse a la ficción literaria en términos de mundo, se traza una línea de demarcación entre el lector y la propia ontología de la obra en virtud de que las peculiaridades establecidas en el estrato de los objetos representados cumplen una función particular determinada por su autor.

¹⁰³ “auf den möglichen oder phantastischen Folgen des wissenschaftlichen Fortschritts”.

reteniendo u olvidando y estando a la expectativa (Heidegger, 2021: §§ 79: 438).¹⁰⁴

Si tomamos las consideraciones de Heidegger para esclarecer este fenómeno, el “ahora” se presenta como una mirada u *orientación hacia el futuro* para el protagonista central o personajes secundarios, pues hay que recordar que privilegiar el análisis del asunto literario implica, como explica Argüelles Fernández (2006: 12) atender los juicios de comprensión de realidad a los que los mismos personajes se ven sujetos dentro de la ficción a la que pertenecen.

Sin embargo, el estar a la expectativa se figura como una espera que en sus diferentes posibilidades puede abordarse en la trama de la representación literaria desde el *aburrimiento* en tanto esperanza en vano; la amenaza de una hazaña arriesgada; la angustia de las “situaciones límite” (*Grenzsituationen*) dada la posibilidad de la finitud de la existencia o el fin o destrucción de ésta; y en contraposición a los escenarios perniciosos que anteriormente se esbozan, esta mirada hacia el futuro también puede perfilarse desde un planteamiento provechoso o favorecedor para el ser – o *sujeto psíquico representado* – como lo hace el género de la ficción utópica (Gerigk, 2002: 83).

Hasta ahora he resumido las posibilidades de tematizar el pasado y el futuro, pero ¿cómo es posible tematizar el presente? Para dilucidar esta pregunta, Gerigk observa que el tiempo presente en la representación literaria puede oscilar entre las “vertientes” que aquí se enuncian: la “mirada memorable” (*ausgezeichneter Augenblick*) o el tedio (*Langeweile*) (cfr. Gerigk, 2002: 83-87).

La tematización del “presente” en cualquiera de estas posibilidades estará vinculada en todo momento al modo de apercepción del tiempo de una conciencia ficcional que *comprende* o experimenta temporalmente. Podría decirse que se trata de la representación de la simultaneidad o el modo como algo está dado en la situación.

Para abordar las dos posibilidades de la representación del presente que Gerigk inscribe, considero necesario aludir a la noción del “estado de abierto” de

¹⁰⁴ “Im ‘dann’ spricht sich das Besorgen gewärtigend aus, behaltend im ‘damals’ und gegenwärtigend im ‘jetzt’. Im ‘dann’ liegt meist unausdrücklich das ‘jetzt noch nicht’, das heißt, es ist gesprochen im gewärtigend-behaltenden, bzw. -vergessenden Gegenwärtigen” (Heidegger, 1967: 406). Traducción de José Gaos.

Heidegger. La comprensión del tiempo presente o el “ahora” se relaciona intrínsecamente con dicha apertura de lo que aquí, en vez de referirnos al “ser-ahí” como existencia humana podríamos llamar preferiblemente el sujeto psíquico representado como ya he señalado:

La exégesis temporal del “ser ahí” cotidiano debe iniciarse por las estructuras en que se constituye el “estado de abierto”. Éstas son: el comprender, el encontrarse, la caída y el habla. Los modos de la temporación de la temporalidad que se pondrán de manifiesto al fijar la vista en estos fenómenos proporcionan la base para determinar la temporalidad del “ser en el mundo” (Heidegger, §§ 67: 362).¹⁰⁵

Como consecuencia, de estos elementos estructurales de la *exégesis temporal*, me interesa rescatar la temporalidad del *comprender*, ya que de ello se desprende que, para diagnosticar el carácter temporal del “ahora” es necesario advertir el modo en que una situación del presente “abre una resolución para el precursar del estado de resuelto” (*cfr.* Heidegger, §§ 68: 366).

No obstante, ¿a qué refiere Heidegger con el precursar del estado de resuelto?

En el estado de resuelto no sólo es el presente recobrado de la disipación en aquello de que se cura inmediatamente, sino que resulta mantenido en el advenir y el sido. El presente mantenido en la temporalidad propia o presente propio lo llamamos la “mirada”. Este término debe comprenderse en el sentido activo de “echar una mirada” como éxtasis. Mienta el “arrobamiento” resuelto, pero *mantenido* en el “estado de resuelto”, del “ser ahí” en aquello que de posibilidades y circunstancias susceptibles de que se cure de ellas hace frente en la situación (Heidegger §§ 68: 366).¹⁰⁶

¹⁰⁵ “Die zeitliche Interpretation des alltäglichen Daseins soll bei den Strukturen ansetzen, in denen sich die Erschlossenheit konstituiert. Das sind: Verstehen, Befindlichkeit, Verfallen und Rede. Die im Hinblick auf diese Phänomene freizulegenden Modi der Zeitigung der Zeitlichkeit geben den Boden, um die Zeitlichkeit des In-der-Welt-seins zu bestimmen” (1967: 336-335). Traducción de José Gaos.

¹⁰⁶ “In der Entschlossenheit ist die Gegenwart aus der Zerstreung in das nächst Besorgte nicht nur zurückgeholt, sondern wird in der Zukunft und Gewesenheit gehalten. Die in der eigentlichen Zeitlichkeit gehaltene, mithin eigentliche Gegenwart nennen wir den Augenblick. Dieser Terminus muß im aktiven Sinne als Ekstase verstanden werden. Er meint die entschlossene, aber in der Entschlossenheit gehaltene Entrückung des Daseins an das, was in der Situation an besorg-baren Möglichkeiten, Umständen begegnet” (1967: 338). Traducción de José Gaos.

En términos generales, la importancia de destacar la cita anterior de Heidegger radica en visibilizar el fenómeno existencial de la “mirada” y el vínculo que encuentro de éste con las dos posibilidades del tiempo presente como tema literario que Gerigk inscribe ya en los conceptos de “mirada memorable” (*ausgezeichneter Augenblick*)¹⁰⁷ y tedio (*Langeweile*).

Ciertamente, con la referencia a Heidegger sobre la noción de “mirada” (*Augenblick*) identificamos la trascendencia del análisis – durante la lectura literaria – de lo revelado en la subjetividad de una conciencia en cuanto a su *presentar o presente propio*. Sin embargo, ¿cuáles serían los elementos que motivarían la adjetivación de memorable (*ausgezeichnet*) en la *mirada* que aquí Gerigk refiere?

En continuidad con las meditaciones de Heidegger, podría decirse que el carácter de la temporalización propia a través de la mirada necesariamente tendría que manifestarse a partir de una situación y la percepción del tiempo presente.

Gerigk respalda su noción de “mirada memorable” (*ausgezeichneter Augenblick*) equiparándola a algunas concepciones de pensadores y poetas, entre las cuales podrían destacarse el “estado estético” (*ästhetischer Zustand*) de Friedrich Nietzsche; el “otro estado” (*anderer Zustand*) de Robert Musil; la “epifanía” (*Epiphany*) de James Joyce; y la experiencia temporal fundamental que Gadamer distingue por “tiempo lleno” (*erfüllte Zeit*), (cfr. Gerigk, 2002: 83-84).

Ahora bien, de la exposición de Gerigk tomemos por lo menos la referencia al “tiempo lleno” de Gadamer en su ensayo sobre *La actualidad de lo bello* (1974).

Para el autor de *Verdad y Método* (1960) existen dos experiencias fundamentales del tiempo en donde la noción de *fiesta* juega un rol importante para establecer la distinción entre ambos, o el tiempo es “vacío” o el tiempo es “lleno” a lo que precisa:

¹⁰⁷ Cabe mencionar que aquí se haya mi justificación para traducir el sustantivo *Augenblick* por “mirada” en este concepto, a pesar de que su traducción literal al español sea “momento” o “instante”.

Por otro lado, existe otra experiencia del tiempo del todo diferente, y que me parece ser profundamente afín tanto a la fiesta como al arte. Frente al tiempo vacío, que debe ser “llenado”, yo lo llamaría tiempo lleno, o también, tiempo propio. Todo el mundo sabe que, cuando hay fiesta, ese momento, ese rato están llenos de ella (Gadamer, 1991: 132).¹⁰⁸

Sin embargo, con esta citación no asumimos que la representación de la *mirada memorable* en la literatura se manifieste en la forma de un acontecimiento festivo, se trata más bien de identificar cómo la representación del texto literario se orienta a, o *focaliza* el tiempo presente según esa *toma de conciencia* repentina de lo que llamamos *entusiasmo*, *vitalidad* o *plenitud* (Gerigk, 2002: 83).

Como ya lo anticipaba, se identifica otra variación además de la “mirada memorable” de esa *toma de conciencia* ligada al tiempo presente expuesta en la intraficcionalidad: el *tedio* (*Langeweile*).¹⁰⁹

Sobre aquello que definimos como el *cansancio del ánimo*, podemos servirnos de las consideraciones de algunos pensadores como Heidegger, a quien el propio Gerigk cita para esclarecer el vínculo entre éstas y sus meditaciones o precisamente, de la intervención del mismo Gadamer cuyos planteamientos permiten visibilizar esta dicotomía en términos generales.

Reanudando el diálogo con este último y la citación que ya añadía en párrafos anteriores, podemos vislumbrar que la distinción entre estas “dos experiencias fundamentales del tiempo”, el *tiempo lleno* y el *tiempo vacío* como él las llama, radica en la cualidad de vaciedad de la segunda noción: “el caso extremo de esta experiencia de la vaciedad del tiempo es el aburrimiento”,¹¹⁰ destaca (48), y aquí tenemos una posible vinculación con la tipificación del tiempo presente y su representación en la literatura con los planteamientos de Gerigk.

¹⁰⁸ “Daneben gibt es eine ganz andere Erfahrung von Zeit, und sie scheint mir sowohl mit der des Festes wie mit der der Kunst aufs tiefste verwandt. Ich möchte sie, im Unterschied zu der auszufüllenden, leeren Zeit, die erfüllte Zeit oder auch die Eigenzeit nennen. Jeder weiß, dass, wenn das Fest da ist, dieser Augenblick oder diese Weile vom Fest erfüllt ist” (1999: 132). Traducción de A. Gómez Ramos.

¹⁰⁹ Nótese aquí el término *Langeweile* utilizado por Gerigk se traduce como “tedio” para vislumbrar una distinción respecto a la traducción del mismo concepto en la obra de Heidegger como “aburrimiento”.

¹¹⁰ “Extremes Beispiel der Erfahrung dieser Leere der Zeit ist die Langeweile” (132).

Sin embargo, sobre las meditaciones acerca de las experiencias fundamentales del tiempo, es más bien a través de las tres formas del “aburrimiento” de Heidegger que se discuten en *Los conceptos fundamentales de la metafísica* – una compilación de lecciones impartidas por el filósofo en Friburgo entre 1929-1930 – en donde el discurso de Gerigk encuentra un soporte para precisar las posibilidades de la representación del tedio en la literatura.

En seguimiento a las ideas del teórico de Heidelberg hay que introducir lo siguiente: en la categorización del aburrimiento de Heidegger se vislumbran tres posibilidades para este estado de ánimo, a saber, el “ser aburrido por algo”, el “aburrirse con algo y el tipo de pasatiempo que le corresponde” y el “aburrimiento profundo”¹¹¹.

Para precisar un poco al respecto, el filósofo observa que el aburrimiento en tanto temple de ánimo opera distintivamente en cada una de las tres formas enunciadas. En donde la primera, el *ser aburrido* es un fenómeno pasivo, es decir, la transferencia del aburrimiento comienza desde el objeto o la situación determinada con la cualidad objetiva de lo aburrido hacia el sujeto, con la posibilidad de que este último encuentre un pasatiempo que lo mitigue.

En la segunda forma, la interpretación del aburrimiento es peculiar, porque su característica incide en que hay una ausencia de pasatiempo a pesar de que parezca un sujeto estar entretenido. Ese estar aburrido en la entretención puede pensarse como el padecimiento de un vacío porque ni siquiera es posible para el sujeto enunciar aquello que le aburre, “es sólo eso en lo que nos aburrimos, no aquello que nos aburre” (Heidegger, 2007: 151).

La tercera forma del aburrimiento en su carácter de *profundo* se define como el temple en tanto un estado interno del sujeto, se adopta insospechadamente como un estado de ánimo en donde no se puede determinar el objeto que lo despierta y el sujeto vive en una indiferencia tal que no puede identificar un pasatiempo.

En la primera forma “lo aburrido” incide como una afectación al sujeto mientras que, en la segunda refiere al aburrirse con algo y la imposibilidad de

¹¹¹ Traducción de Alberto Ciria (Heidegger, 2007).

mitigar o *confrontar* al aburrimiento con el pasatiempo y en la tercera, hay un desligamiento de lo aburrido, porque en este caso el sujeto se halla en un estado de aburrimiento en donde lo aburrido no es la causa de dicho temple de ánimo, sino que se trata de su relación que sostiene con el tiempo (Heidegger, 2007: 127-128).

Hasta ahora se desprende que la enunciación de cada una de estas tres formas nos permite entender a qué refiere Gerigk con la tematización del tiempo presente en tanto aburrimiento. La correlación que el teórico literario halla entre estas meditaciones y la representación literaria es que, tal como Heidegger lo racionaliza, el aburrimiento o el tedio como tema literario es visible en el modo en que un autor lo representa, al respecto Gerigk añade que se puede visibilizar como una “manifestación episódica” o como una “representación satírica de la sociedad humana” (87).

3.1.3 Espacio como tema literario: espacio mensurable (*gemessener Raum*) y espacio vivencial (*erlebter Raum*)

Gerigk señala recurriendo nuevamente a Heidegger que, si bien el espacio puede definirse como una extensión en donde se encuentra la materia en tres dimensiones, – desde luego físicamente mensurable o determinada como extensión cuantitativa – el espacio y sus dimensiones son fundamentalmente “vivenciales”.

Nuestra relación con el espacio es *vivencial* porque la distancia entre nosotros y un objeto se concibe principalmente como una extensión en la que “algo” nos afecta o nos involucra directamente dado que “el espacio se capta principalmente como una región desde la que algo aquí y ahora puede encontrarse, es decir, venir hacia mí” (Gerigk, 2002: 91).¹¹²

Esta reflexión es particularmente importante para definir el modo en que se manifiesta la tematización del espacio en la representación literaria. Puede decirse que el espacio comprendido a partir de la subjetividad de un *sujeto psíquico representado* nos permite como lectores adherirnos a la naturaleza de una

¹¹² “Raum wird primär als Gegend erfasst, aus der etwas hier und jetzt begegnen, d. h. auf mich zukommen kann.”

situación representada (véase apartado 2.5.3.1). Gerigk suscribe así en la siguiente reflexión que “el espacio vivencial es siempre una relación de significado vivencial” (Gerigk, 2002: 91).¹¹³

Sin embargo, ¿a qué se refiere Gerigk al precisar sobre una relación o contexto de significado vivencial respecto al espacio o espacialidad del ser y por qué importan estas reflexiones en un ejercicio de interpretación de textos literarios?

Volviendo al prisma de la filosofía existencialista de Heidegger, el profesor de Literatura Comparada y Eslavística explica a través de algunas ideas del apartado 23, *la espacialidad del “ser en el mundo” (Räumlichkeit des In-der-Welt-seins)*, que la comprensión del concepto de espacialidad requiere primeramente del análisis sobre el modo en que el *ser-ahí* se familiariza con su mundo circundante (Heidegger, 2021: §§ 23: 129).

Cabe resaltar nuevamente que hablar sobre un análisis de la espacialidad del *ser-ahí (Dasein)* en esta reflexión corresponde al seguimiento o comprensión que como lectores llevamos a cabo de las *formas de ser* de los personajes literarios, pero sobre todo del modo en que *hacen frente* dentro del mundo al que pertenecen, coincidiendo esta idea con Ingarden cuando señala que la representación del espacio en la literatura no es

espacio abstracto y geométrico, ni homogéneo y físico [*sino*] un tipo de espacio que corresponde al espacio perceptivamente dado [*que*] luego, tiene que ser exhibido, digamos por medio del espacio orientacional (Ingarden, 1998, §§ 35: 272).

Cabe mencionar que fomentar un ejercicio de lectura que tome en cuenta tales consideraciones es fundamental para ceñirse la lógica de la sucesión de situaciones de una obra literaria desde la perspectiva o espacio orientacional de cada uno de los caracteres ficcionales o narrador representado que configuran su existencia en un *mundo objetivo representado* y por ende, para describir o justificar hasta qué punto es perceptible la representación de una manifestación metafísica, por ejemplo (véase apartado 2.5.5).

¹¹³ “Erlebter Raum ist immer erlebter Bedeutungszusammenhang.”

De ahí la importancia de identificar los centros de orientación a los que como lectores tenemos acceso para desvelar la esencia de una situación objetiva y, naturalmente subjetiva:

Si, en nuestra lectura, queremos aprehender el mundo tal como está representado, tenemos que transponernos ficticiamente dentro del centro de orientación representado y divagar en el mundo representado *in fiction* junto con esta persona [...] Tenemos que olvidar en cierto grado nuestro propio centro de orientación que pertenece a nuestro mundo percibido [...] y asumir cierta actitud distanciadora hacia el mundo (Ingarden, 1998, §§ 35: 273).

Volviendo a la línea de reflexiones de Gerigk acerca del espacio como tema literario, en tanto espacio mensurable (*gemessener Raum*) y vivencial (*erlebter Raum*) estriba en admitir primeramente que el espacio está comprometido invariablemente con la “cercanía” (*Nähe*) que el *Dasein* o el ser-ahí establece hacia un objeto (2002: 91-92). Citando a Heidegger entendemos que:

el ser-ahí es en el mundo en el sentido del andar en torno, en la familiaridad del curarse de, con los entes que hacen frente en este mundo. De convenirle en algún modo la espacialidad, sólo será, pues, posible sobre la base de este “ser en” (Heidegger, 2021, §§ 23: 120).¹¹⁴

De esta cita entiendo que la “familiaridad del curarse de” se vincula al concepto de cercanía (*Nähe*) al que Gerigk alude cuando admite que el fenómeno de la espacialidad del mundo cobra validez en todo momento únicamente a partir de la perspectiva de un sujeto vivencial, primeramente, desde una actitud de medición (*messende Einstellung*) hasta una actitud vivencial cuya naturaleza se define a partir de la pregunta, ¿cuál es la distancia o la proximidad entre un objeto y un sujeto representado?, ¿hasta qué punto “una cosa” afecta o beneficia al sujeto que la reconoce?

La significación de la espacialidad implica necesariamente una *distancia objetiva de las cosas*, debe entenderse sobre todo como *la orientación* del sujeto vivencial en su *encuentro* con las cosas que le rodean (92). De ahí que, como

¹¹⁴ “Das Dasein aber ist ‘in’ der Welt im Sinne des besorgend-vertrauten Umgangs mit dem innerweltlich begegnenden Seienden. Wenn ihm sonach in irgendeiner Weise Räumlichkeit zukommt, dann ist das nur möglich auf dem Grunde dieses In-Seins” (1967: 104-105). Traducción de José Gaos.

lectores perfilamos progresivamente el devenir de un personaje o un narrador representado en su relación con el mundo planificado por la inteligencia artística.

3.1.3.1 Alojamiento¹¹⁵ (*Haus*) y camino (*Weg*) como *escenarios originales del ser en el mundo*: De la pertinencia de las consideraciones de Horst-Jürgen Gerigk sobre las nociones de situación límite (*Grenzsituation*) y envoltura (*Gehäuse*) de Karl Jaspers

Ante las consideraciones filosóficas que brevemente se resumen en los apartados previos, podemos establecer que la naturaleza espaciotemporal de un mundo representado nunca es incidental, sino que por el contrario puede comprenderse o analizarse como una cuestión muy particular de la *intencionalidad autoral*.

Advertir las características de un mundo *cuasi-real*, como pudiese llamársele, o precisamente, dar cuenta de la transgresión de lo verosímil en sus argumentos, es un ejercicio imprescindible en nuestro análisis del sentido literal de una obra literaria.

En esta línea de reflexión admitimos que la peculiaridad de la estructura del *conjunto de circunstancias* – organizado a partir de sus características espaciotemporales – puede comprenderse particularmente como el efecto estético de la obra. Es decir, consentimos que la particular conjunción de sus elementos ha sido premeditada por la inteligencia artística tal como el propio Ingarden advierte en “La obra de arte literaria” (1998, §§ 23: 274).

Sin embargo, para fomentar esta práctica hermenéutica y en continuidad al análisis del espacio representado, me interesa rescatar nuevamente un par de planteamientos formulados por el profesor emérito de Heidelberg ya que considero, contribuyen a esquematizar particularmente nuestro análisis de las *relaciones espaciales* establecidas en una obra.

De conformidad con las reflexiones de su sexto ensayo contenido en la obra *Lesendes Bewusstsein* (Gerigk, 2016: 86-94), Gerigk recupera la relevancia de los conceptos “envoltura” (*Gehäuse*) y “situación límite” (*Grenzsituation*)

¹¹⁵ En alemán *Haus* es “casa” en tanto edificio construido o vivienda para personas, no obstante, me inclino por traducir este concepto a “alojamiento” ya que esta palabra amplía su significado en el sentido de “hospedar” o “alojar” si se comprende en su acepción de brindar asistencia o amparo.

extraídos de la obra titulada “Psicología de las concepciones del mundo” (1919)¹¹⁶ del psiquiatra y filósofo existencialista alemán, Karl Jaspers, contemporáneo a Heidegger y entusiasta seguidor de la fenomenología husserliana.

Sin embargo, ¿cómo pueden identificarse las variantes del espacio vivencial, o, en qué aspecto se vislumbra la interrelación de este enfoque óptico-ontológico con las mencionadas conceptualizaciones antinómicas de Jaspers en el ejercicio hermenéutico aquí propuesto?

Ya se ha establecido en este contexto que para reconocer el espacio vivencial (*erlebter Raum*) que se desdobra en una obra, es menester una lectura cuidadosa de las percepciones de los sujetos psíquicos representados implicados en una historia. Esto es en términos de Ingarden, ubicar los *centros de orientación* de cada personaje y llevar a cabo un cuidadoso seguimiento de cada uno de ellos planteando al mismo tiempo la pregunta acerca del tipo de espacio en donde tiene lugar la actuación, por así llamarla, de dicho personaje. Siendo así que siguiendo a Gerigk, realizar un ejercicio de reflexión y análisis como el propuesto admite que la representación literaria naturalmente guarda una relación íntima con la existencia humana o el concepto heideggeriano del *Dasein* (Gerigk, 2016: 89-91).

Hasta este momento, hay que reiterar que los conceptos de “envoltura” y “situación límite” derivan de una obra de la filosofía existencialista que aborda la “experiencia del hombre”. Cuando se dice que Jaspers discute en sus páginas la conceptualización de la experiencia humana, ello refiere a la descripción de la *realidad anímica de sus acciones*, es decir, del modo en que el hombre observa y reflexiona la realidad a la que se enfrenta y resuelve o se adapta a los problemas de su existencia.

Para este pensador, la idea de las “concepciones del mundo” puede distinguirse como las “ideas, lo último y lo total del hombre; tanto subjetivamente, como vivencia y fuerza y reflexión, como objetivamente, en cuanto mundo

¹¹⁶ A partir de la introducción de la *Psicología de las concepciones del mundo* (1919) entendemos que, si bien su contenido se haya clasificado dentro del campo de la filosofía, el uso de la palabra “psicología” en el título busca exponer una actitud contemplativa sobre las concepciones del mundo generadas en el pensamiento del hombre ya que en contraste con la contemplación universal, totalitaria y racional que dictan *per se* las doctrinas de la filosofía, esta obra de Jaspers, en términos superficiales, se consolida como una observación o contemplación de lo que es relativo para el hombre o la humanidad.

conformado externamente” (1967: 19), o como él mismo indica en la siguiente cita:

[...] todas las actitudes de concepción del mundo, imágenes de mundo, aspiraciones, pensamientos que han surgido en la cabeza de los hombres, no pueden ser absolutamente vanas. [...] Todo esto ha sido una vez expresión y necesidad para las almas de los hombres y en lugar de preguntar acerca de la exactitud objetiva o metafísica, podemos hacerlo sobre la realidad anímica de la acción (Jaspers, 1967: 23).

Por consiguiente, en continuación con los dictámenes de Gerigk lo señalado por Jaspers comprende aspectos reconocibles en la literatura. De ahí que la relevancia de dialogar con la filosofía existencialista en nuestros ejercicios de comprensión lectora reside en revelar esencialmente el tema representado en la obra literaria. Tal como se ha insistido, el lector aprehende la esencia del *mundo posible* a partir del punto de vista de un *sujeto psíquico representado*, pero recupera además los patrones o justificación de las circunstancias o situaciones representadas.

En virtud de las consideraciones de Gerigk, el “cumplimiento de la existencia humana” se lleva a cabo concretamente en la oscilación de circunstancias que podrían tipificarse como el estado de “envoltura” o la “situación límite” (2016: 90), conceptos que Jaspers desarrolla en su obra, pero ¿a qué hacen referencia este par de planteamientos antinómicos respecto a las situaciones del hombre?

En términos breves, la noción de “envoltura” contempla la necesidad fundamental del hombre hacia lo estable. La “envoltura” abarca una *imagen* definida del mundo y los valores que lo instituyen; en resumidas cuentas, la “envoltura” engloba el impulso natural del hombre hacia “lo firme” o simplemente todo aquello que abarcaría la noción de apoyo (Jaspers, 1967: 397), mientras que una “situación límite” queda enmarcada por aquellas situaciones que amenazan, comprometen o aniquilan una existencia, “al ser, la unidad, la totalidad y el sosiego” (397).

Dicho lo anterior, podemos identificar ahora a la situación límite como una situación *individual* experimentada en el “límite de la existencia”. Como rescata

el propio Gerigk (2016: 91-92), entre todas sus posibilidades la situación límite puede tipificarse en la *lucha*, la *muerte*, el *azar* y la *culpa* (336-372). Por consiguiente, Jaspers argumenta que, en esta *conciencia de la estructura antinómica del mundo* en la que se advierte la propia existencia obtenemos que los pares correspondientes de las situaciones límite mencionadas se instauran de la siguiente manera: “la lucha y la ayuda mutua, la vida y la muerte, el azar y el sentido, la culpa y la conciencia de la purificación van unidos uno a otro, el uno no existe sin el otro” (336).

El conflicto con la realidad como lo nombra el propio Jaspers ocurre en el *pensar vivenciante (erlebendes Denken)*. Las concepciones del mundo son una experiencia cuyo proceso se haya en continuo movimiento, no obstante, ¿por qué Gerigk insiste en rescatar algunas reflexiones de la filosofía existencialista, no sólo de Jaspers sino de Heidegger, tal como se ha manifestado en apartados anteriores? Para Gerigk, la literatura aborda el propio modo de ser de la humanidad (2016: 89).

A partir de lo anterior, entiendo con Gerigk su distinción de la estructura del espacio vivencial en dos posibilidades, que, en correlación a los conceptos de Jasper, él tipifica con los términos de “alojamiento” (*Haus*) y “camino” (*Weg*) (2002: 93-94) precisando en lo siguiente:

El yo-aquí-ahora se enmarca en el alojamiento o se desplaza hacia un destino. Así, el espacio vivencial posee dos ubicaciones: [*o se encuentra en un*] espacio fijo y cerrado o [*uno*] dinámico y abierto. Ahora bien, ambos escenarios podrían ser idénticos entre sí. Por tanto, qué [*representan*] los carros, coches, tranvías, trenes, barcos, aviones y naves espaciales sino casas en desplazamiento. [*Mientras el concepto del*] alojamiento [*implica un contexto de*] protección, el camino [*abandona al sujeto*] en la indefensión. Una casa en desplazamiento se expone a la vulnerabilidad (Gerigk, 2002: 93).¹¹⁷

¹¹⁷ “Das Ich-Hier-Jetzt hat entweder im Haus seinen Standort, oder es bewegt sich auf einem Weg zu einem Ziel. So hat der erlebte Raum nur zwei Schauplätze: einen festen, geschlossenen und einen wechselnden, offenen. Allerdings können beide Schauplätze miteinander identisch werden, denn was sind Kutsche, Auto, Straßenbahn, Eisenbahn, Schiff, Flugzeug, Raumschiff anderes als bewegliche Häuser. Das Haus schützt, der Weg versetzt in die Schutzlosigkeit. Somit setzt sich das bewegliche Haus der Schutzlosigkeit aus.”

De la cita anterior se desprende entonces que el binomio genérico expuesto por Gerigk comprende las posibilidades de los escenarios o espacios vivenciales. Mientras que el concepto global de “alojamiento” abarca, como explica, la noción del asentamiento y esencialmente lo que Jaspers llamaría el *asidero* del hombre, el “camino” comprende la posibilidad del movimiento, la *ausencia de fronteras*, el peligro tal como se vislumbra con el concepto de la situación límite.

En otras palabras, lo anterior podría sintetizarse en el par antinómico del “refugio y el desamparo”, estados o condiciones posibles en la representación de un *sujeto psíquico* según la índole de sus circunstancias:

Lo que importa por el momento, es reconocer la universalización [*de los conceptos*] de alojamiento y camino como orientación espacial del yo-aquí-ahora. Para nombrar las variaciones fenoménicas en las que tiene lugar el alojamiento o el camino hay que tener en cuenta algunos pares conceptuales relativos al espacio de carácter general tales como lo cercano y lo distante; arriba y abajo; izquierda y derecha. Brevemente: nos encontramos ahora con el concepto de situación. El alojamiento y el camino, los sitios originarios del residir en el mundo, se hallan siempre en una situación. El mundo se encuentra [*inevitablemente entre*] la vivienda y el camino (Gerigk, 2002: 94).¹¹⁸

3.1.4 Situación objetiva y subjetiva

El principal cumplimiento de la representación del espacio en la obra literaria es establecer las condiciones necesarias para *situar* a los sujetos comprometidos en la diégesis. De ello se desprende la reflexión siguiente: la existencia representada a través del personaje es inviable sin una descripción del espacio que éste ocupe o en el que se desenvuelve.

Insistir en la observación dicotómica que implica en todo momento discernir acerca del vínculo entre un estado de cosas (*Sachverhalt*) y la reacción del sujeto psíquico representado es imperativo en el ejercicio lector porque la

¹¹⁸ “Es kommt hier jedoch zunächst nur darauf an, Haus und Weg in ihrer Allgemeinheit einer räumlichen Zentrierung des Ich-Hier-Jetzt kenntlich zu machen. Um die phänomenalen Abwandlungen, in denen Haus und Weg vorkommen, zu benennen, sind räumliche Begriffspaare allgemeinsten Charakters hinzuzunehmen: nah und fern, oben und unten, links und rechts. Mit einem Wort: wir stoßen jetzt auf den Begriff der Situation. Haus und Weg, die ursprünglichen Orte des Aufenthalts in der Welt, begegnen immer in einer Situation. Welt begegnet im Hause oder unterwegs.”

resolución autoral sobre *el modo en que un sujeto se sitúa a su manera* (Gerigk, 2002: 94), es considerado en sí mismo un *fenómeno poetológico*, en los términos en que Argüelles Fernández lo aborda (2008: 136).

Así, como lo denomina Gerigk (94-95), la configuración de una historia se comprende a partir de una *situación objetiva* y una *situación subjetiva* que deriva de la primera. Sin embargo, más allá de dar cuenta de ello es fundamental hacer hincapié en lo siguiente: de una realidad establecida, los personajes involucrados reaccionan, *encontrándose* así con sus estados de ánimo, por consiguiente

el estado de ánimo abstraído en el encontrarse está relacionado con el análisis de la situación objetiva de mundo en la que los personajes dramáticos o literarios, en general entran y se conducen dentro de la escena misma que los muestra o en donde ellos mismos se exhiben y autopropone. [...] hablamos de una situación de los estados de ser materializada dentro de la ficción por medio de los nudos y enlaces de correlación verosímiles, en los cuales, por ejemplo, un personaje se encuentra en el factor hipersubjetivo del aquí y ahora, así como en una situación psicológica y correlativa a una situación límite o extrema (Argüelles Fernández, 2008: 136-137).

De ahí, nuevamente estimo en virtud de las precisiones de Argüelles Fernández anteriormente citadas que la exhortación de la *diferencia poetológica* para llevar a cabo un análisis del nivel psicológico de la obra literaria en lo que aquí entendemos por significación literal, el lector se dispone a examinar el comportamiento de los sujetos representados en relación con las circunstancias descritas en particular cuando se enfrentan a alguna de las posibilidades de la *situación límite* que ya se advierten en el apartado previo.

Como esclarece Gerigk, el análisis de una situación es imprescindible porque de ésta se deduce un tema literario (2002: 95) siendo así que es fundamental admitir que la situación y el *encontrarse* de un sujeto psíquico representado tienen un carácter meramente espacial pues el estado de ánimo deriva según la posición que tenga un sujeto frente a “algo”.

La vulnerabilidad de un sujeto a estar afectado por una cosa depende enteramente de la espacialidad, esto consiste en preguntarnos, por ejemplo, ¿cuál es la cercanía, lejanía o familiaridad del sujeto en relación a la “cosa”?, ¿por qué

el sujeto podría ser indiferente ante un estado de cosas?, o lo contrario, ¿hasta qué punto dicho estado de cosas sensibiliza al sujeto?, ¿el impacto es positivo o negativo?

3.1.5 Correlato objetivo y estados de ánimo

Anteriormente ya anticipaba que para elucidar acerca del *sustrato antropológico* o *materia de conocimiento de mundo* de la obra literaria como lo refiere Argüelles Fernández (2016), la comprensión de los “estados de ánimo” representados en la situación subjetiva cobra un interés particular.

Esta indagación tiene que ver con una interesante tarea implícita del lector que el académico mexicano denomina “reclamo de validez intersubjetiva de la conformación literaria” en su libro *Roman Ingarden. Teoría Literaria entre Husserl y Gerigk* (2016). De acuerdo con su explicación entendemos que, para ratificar esa *validez* u objetividad en la literatura, hay que dar cuenta de los sustratos modales – estados de ánimo – y su justificación (209-216) ya que se trata de los elementos invariables perceptibles por el lector que, puede decirse, certifican la obra desde la significación del autor como intérprete de mundo.

La reflexión acerca de los estados de ánimo siempre nos conduce a preguntarnos ¿cuál es el origen de una particular reacción afectiva de cierta entidad ficcional? De modo que, sin advertirlo estamos cuestionando el grado de objetividad que caracteriza una cierta situación subjetiva que en consecuencia nos permite dar cuenta del plan que una inteligencia autoral tiene con sus lectores.

Pero para hablar de objetividad en la disposición de los estados de ánimo contenidos en la literatura, en primer lugar, hay que asentar la noción de correlato objetivo. Siguiendo todavía a Argüelles Fernández, puede decirse que el correlato objetivo en su sentido general funge como la *referencia de una expresión* o, lo que podríamos decir, hasta de un argumento. A partir de una situación y el respectivo estado de ánimo que de ésta emerge, el lector debe identificar un “elemento verificador de verdad”, como lo esclarece el académico mexicano (2015: 34) y al respecto explica lo siguiente:

[*Los estados de ánimo*] en la literatura actúan como sustratos modales, o sea, son empleados por la inteligencia autoral como elementos de existencia plenos de preocupación. En este sentido [...] conforman esas entidades ficcionales internas

que también pueden promover o conmover la producción afectiva y la reacción receptiva en el lector, que es medida por el efecto de la lectura (Argüelles Fernández, 2016: 209).

El lector se compromete intrínsecamente con el estado de ánimo de una entidad ficcional sin importar el grado de realidad de la situación objetiva particular, de ahí que advertir el correlato objetivo correspondiente es fundamental para *indexar* la situación central en donde esto es visible de modo que este elemento verificador de verdad nos orienta para comprender el sentido interno de un mundo posible ficcional.

Hasta este punto hay que señalar que el “correlato objetivo” es un concepto propuesto por T. S. Eliot que puede pensarse como un instrumento teórico de análisis que nos permite comprender el modo en que precisamente los objetos, los sujetos involucrados en una situación o acontecimientos se objetivan según la disposición o plan de la inteligencia autoral (*cfr.* T. S. Eliot en Gerigk, 2002: 150).

De Gerigk entiendo que respecto al correlato objetivo de un estado de ánimo hay que tener presente que, sin importar que la situación en cuestión sea *real* o una simple presunción del interlocutor ficcional, o, que los objetos representados sean fantásticos o no, el correlato objetivo no pierde *per se* su cualidad de objetivo dado que en éste recae la justificación que la inteligencia autoral confiere al estado de ánimo que, dicho de otra forma, es un asunto de la intraficcionalidad y es el autor quien concede dicho grado de realidad.

Así, en el orden de ideas aquí sintetizadas, podemos incluir al propio Ingarden y su dictamen respecto a la función de las objetividades de una obra literaria, o lo que él refiere como aquello que conforma el *estrato de los objetos*.

Respecto a la función de los objetos representados podemos acudir al apartado 48 de *La Obra de Arte Literaria* (Ingarden, 1998) en cuyo desarrollo sostiene el filósofo polaco que la manifestación de las esencias o cualidades metafísicas¹¹⁹ – en tanto atmósferas que surgen a partir de una situación o circunstancia – es la *función más importante de las situaciones objetivas*

¹¹⁹ Añado aquí los ejemplos que Ingarden menciona: “Lo sublime, lo trágico, lo espantoso, lo impactante, lo inexplicable, lo demoníaco, lo santo, lo pecaminoso, lo triste, la indescriptible brillantez de la buena fortuna, [...] lo grotesco, lo encantador, lo luminoso, lo pacífico, etc.” (1998: 342).

representadas en virtud de que, desde el punto de vista estético, se trata de un logro artístico en el sentido de que si bien, ontológicamente los objetos representados no existen ‘realmente’ sino intencionalmente, el autor de textos literarios es capaz de *concretizar y revelar* dichas cualidades a partir de las situaciones y objetos que representa (Ingarden, 1998: 339-357).

Si embargo, ¿por qué hago una relación entre el concepto de correlato objetivo de T. S. Eliot que rescata Gerigk y las cualidades o esencias metafísicas de las que habla Ingarden? Haciendo una breve recapitulación, entiendo que, si bien el primer concepto refiere a diagnóstico del grado de objetividad de una situación y la evaluación de la reacción psicológica de los personajes involucrados en ella, el segundo concepto se define como una cualidad que se revela *con base en situaciones y objetos representados* (347). Sobre ambos aspectos, puede decirse que su estudio o análisis es complementario. Inclusive, podría admitirse que la deliberación del correlato objetivo de una situación permitiría una contemplación aún más clara de la particularidad existencial de una misma situación.

Sin embargo, hasta ahora conviene añadir algunas de las argumentaciones del propio Ingarden acerca de las cualidades metafísicas y de cómo las situaciones objetivas tienen el cometido de revelarlas al lector:

El que esto sea posible se observa en el hecho de que las cualidades metafísicas pueden ser vistas por nosotros en las situaciones representadas. [...] La obra nos impresiona profundamente cuando este es el caso. La obra de arte alcanza su cima en la manifestación de las cualidades metafísicas. Lo particularmente artístico, sin embargo, se basa en la *manera* de esta manifestación de la obra de arte literaria (Ingarden, 1998: 345).

No enunciar en este trabajo cada una de las esencias metafísicas posibles que podrían emanar de la estructura de una obra literaria más allá de la nota al pie de página número 118, radica precisamente en la naturaleza cualitativa de este aspecto particular. Podría pensarse, por ende, que estas manifestaciones se encuentran arbitrariamente sujetas a nuestra perspicacia, intuición o sensibilidad como lectores y que, hasta cierto punto, la experimentación de su existencia se halla subordinada al propio espectador.

Al respecto, Ingarden acota que “[*las cualidades metafísicas*] concretizadas y reveladas [...] participan en su modo de existir con las objetividades representadas; [*que al ser*] ópticamente heterónomas y puramente intencionales, simulan su propia realización” (1998: 345). Lo que sugiere que es el contenido de una obra lo que las define y especifica. Las esencias metafísicas son concretizaciones de *esencias ideales* en sí mismas (345).

Kafka, Chéjov y Poe: ejemplos de una interpretación

3.2.1 Franz Kafka: *La Condena* (1913)

i) Situación

La Condena de Franz Kafka es un ejemplo de las obras literarias en las que la complejidad y profundidad de sus argumentos pasan inadvertidas por el lector debido a que la certidumbre de una situación objetiva se vea cuestionada por la disposición afectiva imprevisible de sus personajes principales.

Sobre esta característica la historia comienza planteándonos la siguiente situación objetiva. Georg, un joven exitoso había estado titubeando acerca de compartir las noticias de su reciente compromiso matrimonial a un amigo de la infancia radicado en Rusia – del cual desconocemos su nombre –, y de cuyas circunstancias, se sabe, son casi funestas.

Kafka desdibuja así la autodeterminación del hombre, con la aparente prosperidad de los negocios y el compromiso matrimonial recientemente adquirido de Georg, mientras que la situación en Rusia se caracteriza por una fortuna inversamente proporcional.

A partir de esto, la situación subjetiva se desvela en el hecho de que Georg se abstiene de comunicar a este amigo sus buenas noticias por temor a humillarle o aconsejarle dada la diferencia de sus fortunas. No obstante, su prometida le convence de hacerlo en virtud de la amistad que ambos mantienen.

La voz narradora, además de introducirnos objetivamente al paralelismo de historias entre Georg y este personaje anónimo, llama nuestra atención por la peculiaridad en la que plantea el sentir de Georg a través de reflexiones y cuestionamientos que desprenden cierta ironía. Nosotros como lectores somos

incapaces de determinar si el titubeo de Georg se debe más a la indiferencia y la lástima que a la compasión.

La línea temporal de los acontecimientos nos permite observar que han transcurrido tres años desde que este amigo no vuelve a la patria, pero desde hace dos, a Georg se le permite tomar control de los negocios familiares debido a que el fallecimiento de la madre suaviza la tiranía del padre. El lamentable acontecimiento, le permite al joven adquirir una presencia notable y útil en la constelación familiar.

Una vez que la narración nos hace cómplice de los antecedentes y comprendemos la causa por la que este joven se encuentra taciturno en el escritorio de su habitación, los argumentos continúan su rumbo.

Cuando este personaje termina de escribir esta carta, decide visitar la habitación de su padre para compartirle las intenciones de comunicar a su amigo acerca de su compromiso. Kafka nos prepara para la situación más notable de la historia. Georg inicia una conversación cualquiera pero la tensión comienza cuando el padre duda y desconoce la existencia del joven migrante. Georg indulgentemente hace recordar al padre los días en que este personaje visitaba el departamento. El diálogo fluye tranquilamente hasta que, para nuestra sorpresa, se desata la furia del padre en donde recrimina a Georg una maldad – que el lector no puede identificar objetivamente –. El anciano mantiene una relación epistolar con el amigo en donde le cuenta todas las novedades de su hijo.

Para el padre, el proceder de Georg es reprobable porque en su juicio el compromiso de su hijo con Frieda Brandenfeld y su desempeño en los negocios es una completa traición hacia su amigo considerando que éste se encuentra al borde de la muerte en condiciones paupérrimas. Tras exponer esta “verdad” la discusión conlleva al padre a maldecir a su hijo y la historia concluye en la autoaniquilación del personaje principal.

Kafka siembra en nosotros una gran incertidumbre. Si el desenlace está profundamente vinculado al amigo no podemos dejar de preguntarnos ¿quién es verdaderamente, por qué no se nos permite saber su nombre?, o acaso, ¿por qué es precisamente el padre quien también mantiene una relación epistolar con éste, y, sobre todo, de dónde se justifica su predilección por él?, ¿es Georg una víctima

o una especie de perpetrador tal como lo acusa el padre? Naturalmente algunos de estos cuestionamientos no pueden obtener respuesta, de esta manera nos queda únicamente analizar la situación subjetiva que emana de este fragmento.

Enfoquémonos primeramente en el psicograma de Georg. La benevolencia inicial con el padre nos parece convincente. Cuando el padre denuncia la traición y alevosía hacia su amigo, Georg puede imaginarlo misericordiosamente y el narrador lo expone: “lo vio perdido [...] entre los escombros de los mostradores, de las mercaderías destrozadas [...] lo vio perfectamente”. La severidad del padre inmoviliza a Georg cuando en otras épocas, continúa el narrador, observaría todo para defenderse en cualquier momento. Particularmente, Georg llega a arrepentirse de haber llamado “comediante” a su padre, de modo que el haberlo insultado lo hace sentir arrepentido mordiéndose la lengua, con los ojos desorbitados hasta sentir que las rodillas le flaquean de dolor.

La exaltación del padre y la exposición colérica de sus argumentos tal como Kafka lo formula, diríamos que alcanzarían para amedrentar a cualquiera y manifestar el miedo o el temor, pero notemos cómo la inteligencia autoral discrepa y traza, digamos casi otra personalidad en el joven durante este enfrentamiento. Contrario a lo que examinamos, este conflicto también desvela a Georg como un hombre de actitud altiva, incrédula, incluso burlona con ese deseo de ridiculizar al padre en más de una ocasión. La situación objetiva revela una serie de transiciones en su temperamento.

Para corroborar el origen de nuestra estupefacción, Georg admite todo en su conciencia y el narrador lo delata: “– ¡Diez mil veces! – dijo Georg para burlarse de su padre, pero antes de salir de su boca las palabras se convirtieron en una nefasta certeza”. La verdad de pronto se vuelve “nefasta”. Este amigo, este “niño adulto” conoce la otra cara de Georg y sucede en realidad que la conoce “diez mil veces” mejor.

Podemos observar cómo el nudo diegético logra una sutil ambigüedad; la discusión desvela en Georg un ser compasivo y arrepentido, pero también a un Georg a la defensiva, poseedor de una seguridad que disiente con aquello que vislumbrábamos en el inicio. De ahí que sólo hasta entonces, debemos conjeturar

que el desconcierto que Kafka logra en nosotros debe tener un objetivo muy particular, sobre todo con la resolución que dictamina.

ii) Bosquejo de humanidad

Tras la observación de la disposición afectiva de Georg como la conciencia central de este relato y la gélida resolución existencial dictaminada en su final, es que podemos dar cuenta de la tipicidad antropológica de esta historia. Si acaso podemos nombrar un aspecto fundamental de la imagen implícita del hombre en este discurso, ello sería la imposición como la acción y efecto de “infundir respeto, miedo o asombro”.

Pero también del reprimir y oprimir, pues son acciones que, si las colocamos dentro del crisol de los actos donde vislumbra el sometimiento, dichos conceptos tienen el potencial de consolidarse en *La Condena* como nociones clave para analizar el proceder de los sujetos psíquicos representados, pero también para hallar su justificación.

Dicho lo anterior podemos decir que si bien, la manifestación del “sometimiento” requiere dos agentes – el que somete y quien lo resiente –, los argumentos kafkianos nos demuestran que su incidencia, en tanto opresión o represión, es visible o posible sobre dos vectores. Siendo así que las circunstancias representadas de esta naturaleza se precisan concretamente en la participación de tres actores fundamentales; a saber, el amigo, el padre y Georg Bendemann.

Kafka sitúa al hombre y destaca en todo momento sus percepciones y enfoques en pos de la emancipación, pero sutilmente también de la obediencia. Estas relaciones se proyectan en la intervención de los personajes mencionados en la trama hasta el punto de revertirse. De ahí que la dificultad del lector radica en dictaminar cuál es el verdadero rol que juegan cada uno de los personajes: el padre ejerce su poder sobre Georg, por una parte, y por la otra, Georg lo hace implícitamente con su amigo íntimo de la infancia a través de la condescendencia.

Pero aquí hay una interesante paradoja en la resolución de Kafka. Pensemos en lo que advierto al inicio de este breve apartado: si los argumentos retratan el cumplimiento y derrumbe de las expectativas que una figura influyente tiene sobre el o los individuos que domina o desea dominar, ello implica

reflexionar cómo se transgrede la facultad volitiva del hombre, y en este caso, en cómo se retratan en la relación padre-hijo.

Si la soberbia y sagacidad de Georg se contraponen con la pusilanimidad e ingenuidad del “niño adulto”, ¿por qué el padre mantiene una predilección por el segundo? Si fuese porque se trata de una persona cuya habilidad para tomar decisiones o afrontar situaciones destaca por su ausencia, como podemos inferir de este personaje, diríamos también que el motivo de ello es la vulnerabilidad al sometimiento.

Hasta este momento, el bosquejo de humanidad parece guardar relación con las posibilidades del alma del hombre, en las que la vida acontece por una voluntad de sentido, o es aniquilada porque carece de un valor (Jaspers, 1967: 373). Así de alguna manera, la cúspide del nihilismo se ve representada en la situación límite manifiesta en el acto de auto-aniquilación, pero ¿cuál podría ser el motivo de Kafka para solucionar el nudo diegético de esta manera?

Podríamos decir que Kafka de alguna manera retrata dos tipos de espíritu que resuelven el problema fundamental de la concepción del mundo, a saber, aquél que interroga “si lo supremo está en la nada o en la existencia, [*en determinar*] si el disolverse y cesar es la meta final o si lo es la vida en el actuar, crear y construir” (373).

Sobre esta línea, en el esclarecimiento de Jaspers sobre los estadios y formas del nihilismo, el acto de auto-aniquilación suscita cuando el hombre se percibe a sí mismo inesencial (381), no obstante bajo ese razonamiento, la interrogante acerca del suicidio tras la condena del padre a que Georg muera ahogado, nos envuelve en una suerte de aura enigmática y nos conduce inevitablemente a preguntarnos, ¿por qué “Georg” decide “obedecer” tirándose de un puente y concluir el acto admitiendo un amor por sus padres cuando esta acción de algún modo discrepa del estado de ánimo apercebido durante la discusión, a saber, el de un hombre más cerca de la ira que de la resignación? El dilema comienza a vislumbrarse.

En la primera forma del nihilismo señala Jaspers, el hombre plantea que su existencia no posee un valor, pero es interesante que, si bien “se percibe a sí mismo como vano”, deposita su “valor en un más allá [*encontrando*] su sentido

en decir no y en el no hacer frente a sí mismo” (390), como de alguna manera se desdibuja en el psicograma del amigo de San Petersburgo.

Jaspers acudiendo a Hegel esclarece que, en el proceder nihilista del hombre, similar al modo en que Kafka lo formula en el acto final, “la conciencia se libera del propio sí mismo, en tanto que obedece y obra por mandato ajeno (de la iglesia, del sacerdote) en tanto que rechaza [y *renuncia al*] fruto de su obrar, de su trabajo y el goce [...]” (380).

Estas reflexiones sobre la renuncia o la penitencia cobran un valor importante en el análisis de la condena del padre a Georg a morir ahogado y la voluntad del segundo en el acto de aniquilación, si es que la manifestación de Georg y el amigo, ambos, fungen en esta narración como una variante del motivo literario del doble.

En este sentido, la tríada “Georg-padre-amigo” apuntala a que los papeles de estos personajes configuren un problema filosófico. En términos generales la antinomia se incorpora alegóricamente en esta narración a partir del fenómeno de la bilocación. A partir de la situación, entendemos que la vida es aniquilada cuando, en términos de Jaspers, el espíritu humano ha puesto su valor en el más allá (380), pensando en que el padre es esa esencia retratada poéticamente de “el más allá”.

iii) Peculiaridades significativas

Como ya lo anticipé en el apartado previo, la estructura literaria indica que, si la manifestación de Georg y el amigo fungen en esta narración como una variante del motivo literario del doble justificado en el manejo de contrastes y valores en la edificación de sus argumentos, podemos conjeturar que la justificación de Kafka en decantarse en la representación del *Doppelgänger* radica en visibilizar el problema fundamental de la concepción del mundo que he dilucidado sobre el nihilismo a través de Jaspers.

El motivo del doble parece que funge aquí como un recurso literario o artificio imprescindible para sostener un discurso del talante filosófico que advierto, pero adicionalmente, acerca de la construcción del mundo en esta breve

narración hay que destacar una característica aún más interesante: la voz narradora.

Esta cuarta conciencia superior que nos desvela un estado de cosas óptico, pero al mismo tiempo, ontológico – siempre bajo la perspectiva de Georg – podemos considerar, es la disposición de verbalización por la que Kafka se decanta en virtud de que este peculiar narrador heterodiegético, podría decirse, es una forma que coincide con el nivel de realidad que implica el bilocarse.

Así, tal como el fenómeno de la bilocación, esta voz se convierte como en un observador omnipotente que accede para mostrarnos las coordenadas espaciotemporales de la situación, nos conduce en un recorrido por los espacios exteriores e interiores del departamento, pero también por los espacios más recónditos de la conciencia de nuestro personaje principal.

Sobre la diferencia poetológica, brevemente podría decirse que la relación entre el contenido de una obra y la forma con la que una inteligencia artística se vale para edificar la representación de algo específico es una configuración que revela a los lectores-intérpretes el grado de virtuosidad tanto de la obra literaria como del autor de ésta.

3.2.2 Antón Chéjov: *La Dama del Perrito* (1899)

i) Situación

Demos inicio a identificar la situación objetiva y subjetiva de esta breve *nouvelle*. Dos personas; un hombre y una mujer cruzan sus caminos azarosamente. La casualidad de las circunstancias es visible en su argumento: en la convencionalidad de un pueblo una mujer desdichada y un hombre aparentemente impasible hallan sin advertirlo, un sitio de encuentro. La inactividad es el común denominador en Yalta, un lugar donde la más reciente novedad es la visita de una mujer que deambula con su perro y en donde “nadie sabe qué hacer” durante los días festivos. Todo parece encajar a la perfección. La situación objetiva está enmarcada en un espacio donde la invariabilidad es la constante para el grupo de personajes comprometidos en este mundo chejoviano.

El narrador omnisciente inicia desdoblado el estado de cosas donde se sitúa a Gurov, el protagonista, y prontamente nos introduce a la situación subjetiva

que se desprende a partir de la perspectiva de éste. El estado de aburrimiento de Gurov se justifica y nos revela un singular y paradójico psicograma. Se trata de un hombre inconforme con su vida matrimonial cerca de los cuarenta años, padre de tres hijos y se distingue por su mejor pasatiempo: las aventuras amorosas con mujeres a quienes, por cierto, subestima y menosprecia.

Las experiencias con la “raza inferior” son en realidad su fuente de entusiasmo y alegría. Sin embargo, como en un círculo vicioso, este entretenimiento suele “inevitablemente”, terminar en un “intrincado problema que con el tiempo se hace insoportable”.

La novedosa presencia de la dama del perrito claramente no puede pasar desapercibida en un pueblo donde parece que el estado óptico que lo caracteriza es la monotonía. La aparición de la mujer augura una aventura que merece la pena y las circunstancias juegan a favor de Gurov.

Ana Sergeyevna, el nombre de la dama, en contraste con el cinismo de Gurov, revela tristeza y timidez. Para ella el tiempo pasa rápido y echada a su suerte, Yalta es sólo una evasión a la vida conyugal que la espera en la ciudad de S. Dadas las circunstancias y sin sospecharlo, el sinergismo de ambos da lugar a una amistad que pronto desemboca en romance; el remordimiento y la desfachatez nombran la bipolaridad de este nuevo vínculo.

Sin importar lo anterior, la convivencia de esta pareja da origen extraordinariamente a un estado de ánimo de contento y deleite. Los personajes así lo distinguen inmediatamente. Sin embargo, opuesto a nuestras expectativas *lo bello y el gusto* de la experiencia se ven interrumpidos por la inesperada partida de Ana coincidiendo esta coyuntura con la llegada del otoño y mientras que la aflicción de la mujer es profunda, la resignación de Gurov lo obliga simplemente a retornar a su vida habitual. Aún, el tiempo despierta en éste una necesidad pujante de volver a ver a su amante y cuando el invierno lo sorprende, descubre estar genuinamente enamorado de Ana.

Su obstinación lo lleva a buscarla en S. El estupor y la conmoción del encuentro – sobresaliendo en todo momento del insulso estado de cosas que los rodea – desemboca en un pacto bilateral por la continuación de su aventura. De este modo, Chéjov resuelve de un modo divergente que la pasión entre ambos

personajes habrá de profundizarse, pero al mismo tiempo, también lo harán su frustración y desesperanza por la imposibilidad de oficializar o celebrar su amor libremente. La narración termina sin permitirle al lector conocer cuál es el dictamen existencial para los dos, ¿encontraron la felicidad o las circunstancias fueron adversas para ambos?

ii) Bosquejo de humanidad

Gerigk advertía ya en sus lecciones (2002: 86) que la conformación de esta obra de Chéjov es un buen ejemplo de la tematización del tiempo presente en virtud de la visible yuxtaposición entre el estado de aburrimiento profundo o “tedio” y la “mirada memorable” – en tanto tiempo lleno – que caracterizan las situaciones planteadas en los pasajes de la *nouvelle*. Sin embargo, como también explica, el tiempo pasado, presente y futuro no pueden dissociarse uno del otro en la representación literaria (87-90).

La naturaleza de los argumentos de esta obra confiere también una muestra de la representación de la transitoriedad del tiempo mediante la observación del yo-aquí-ahora o yo vivencial que Gurov nos revela en la transformación de sus estados de ánimo. Pensemos en cómo la historia inicia, se desarrolla y finaliza bajo la perspectiva de este hombre, fijándolo Chéjov como la conciencia central de la trama. Sobre todo, notemos en cómo la manifestación y evolución de su disposición afectiva nos permite como lectores compenetrar en la premisa antropológica.

Nuestro personaje, hundido en un estado de aburrimiento profundo, encuentra la diversión en el engaño. Aparentar es la moneda de cambio que le permite entretenerse con las mujeres sin miramiento alguno, pero cuando esta satisfacción momentánea se transforma repentinamente en un sentimiento genuino, la estructura cambia. Gurov ahora se ve forzado a ocultar, no sólo a su nueva relación sino a sí mismo, resultando esto en una inquietud y descontento que le acechan continuamente hasta el final de la narración.

La aparición de Ana se convierte en el factor catalizador de este relevo emocional. Gurov encuentra en la joven mujer un estímulo, una fuente que prolonga el llamado “tiempo lleno”, que cuando a las circunstancias se les ocurre

cesarlo tajantemente, asombrosamente el “vago perfume de otoño” comienza a “sentirse en la atmósfera” como el augurio de un final.

Observemos cómo Chéjov desdibuja a un Gurov que regresa a la vida normal con un cierto grado de animosidad y enseguida, llega al punto del “aburrirse” de aquellas sus posibilidades habituales de esparcimiento y de las personas que rodean su círculo cercano tal como una condena cíclica. En esta ocasión, hay una interesante variación. El impulso del personaje por el “tiempo lleno” es irresistible. En otras palabras, el “tiempo lleno” está vinculado a la presencia de Ana y a la autenticidad de su verdadero sentir.

En un dejo de emancipación, la ironía del amor prohibido se visibiliza cuando Gurov decide manifestar discretamente su apasionamiento, pero el mundo al que pertenece parece no dar importancia alguna: “no te va el papel de conquistador”, sentencia su esposa. Ni siquiera cuando un Gurov palmario, revela a sus cercanos el origen de su entusiasmo. El hombre comparte espontáneamente a un oficial del Club de Doctores que ha conocido en Yalta a una mujer fascinante y la respuesta que obtiene de este no es más que un insulso comentario que no guarda relación con tremenda confesión. La autenticidad del alma humana parece no trascender en este mundo ficcional.

Desde el punto de vista extraficcional parece que Yalta y el sentir de Gurov aguardan una vinculación. La ciudad pasa inadvertida y encontramos una semejanza en esta relación. La reflexión que el narrador omnisciente expresa sobre la finitud de la existencia del hombre recupera una importancia excepcional en la siguiente *impresión categorial*:

Yalta apenas era visible a través de la bruma matinal; blancas nubes permanecían quietas en lo alto de las montañas. No se movía una hoja; en los árboles cantaban las cigarras, y sólo llegaba a ellos desde abajo el cavernoso y monótono ruido de las olas hablando de la paz de ese sueño eterno que a todos nos espera.

Con el “sueño eterno que a todos nos espera” se desprende una meditación importante. La relación que aguarda el tiempo y la vida refiere a las posibilidades del hombre en tanto anhelo y voluntad. Pareciera que, a partir de la sensibilidad, Gurov toma conciencia de su propia finitud y todo es hermoso, “menos lo que pensamos o hacemos cuando olvidamos nuestra dignidad y los altos designios de

nuestra existencia”. Todo es hermoso menos destinar el tiempo de la vida a los actos del ocio.

Así pareciese que a la inteligencia autoral no le preocupa esbozar el drama de la infidelidad en sí misma, sino el retrato del instante y la inquietud que trae consigo la abnegación del hombre. Al mismo tiempo, la *nouvelle* parece el medio adecuado para sostener un discurso que promulga lo siguiente: el destino del hombre está anclado en la incógnita y el misterio del tiempo presente. Por lo que Chéjov no puede realizar ningún dictamen existencial para nuestros afligidos personajes. La inteligencia artística sólo puede concluir la premisa focalizando la narración hacia la esperanza de sus personajes en el futuro y en la ausencia de cualquier certeza.

Nosotros los lectores confirmamos que, en este entramado narrativo, aquella lección que advierte la conciencia narradora cuando formula que en la “completa indiferencia para la vida y la muerte de cada uno de nosotros, [...] se oculta tal vez la garantía de nuestra eterna salvación, del movimiento incesante de la vida sobre el mundo, del progreso hacia la perfección” no ha sido intuida por este par de personajes. El tiempo transcurre en el instante y por ello Gurov ha sido incapaz de pasar por alto las canas y el envejecimiento que el espejo sutilmente le ha reflejado.

3.2.3 Edgar Allan Poe: *William Wilson* (1839)

i) Situación

William Wilson es la narración homodiegética de un hombre británico que relata su experiencia a través de un discurso a modo de exculpación. En su relato confiesa haber sido víctima de sus pasiones y se dispone a evocar las vivencias de sus épocas de estudiante – desde su pubertad hasta sus estudios universitarios – de modo que nos permite entender el origen de la aciaga situación en la que se encuentra; los lectores sólo tenemos acceso a la situación subjetiva del personaje.

Desde las primeras líneas, el interlocutor está absorto por un lamento cuyo origen sólo sabremos hasta el desenlace de esta obra. El estado de ánimo del arrepentimiento surge como consecuencia de un violento enfrentamiento entre este personaje principal y su doble (*Doppelgänger*); un individuo del que sabemos

comparte desde el nombre hasta diversas características físicas e irrumpe en cada una de las situaciones donde transgrede la moral con sus acciones.

Así comienza la historia de William Wilson. El personaje despliega los recuerdos de su infancia y Poe nos permite realizar los primeros trazos de su psicología. Wilson habla de su estirpe y contexto familiar y con ello, las características de su personalidad y temperamento quedan claras: una independencia prematura y el egocentrismo.

Hasta el momento, llegamos al punto en el que Poe nos sitúa en tiempo y espacio. El problema ha tenido origen en el colegio y comienza a evocar la atmósfera que mejor caracteriza a su obra literaria. El mundo ficcional se edifica en un pueblo de Inglaterra a mediados del siglo XVIII, en la época de estudiante del personaje. Ahora, podemos dar cuenta de la hostil y aterrorizante arquitectura gótica de una enorme, errática y laberíntica casa isabelina adaptada como academia, un colegio dirigido por el reverendo doctor Bransby.

Este personaje se describe a sí mismo como un joven imperioso y, según sus impresiones, de un desarrollo mental fuera de lo común en comparación a sus compañeros de clase. Sin embargo, Poe nos prepara un problema fundamental. Hay un único individuo que no está de acuerdo con la autoapreciación del joven Wilson. Se trata de un individuo asombrosamente similar en características físicas, han nacido el mismo día y hasta comparten el nombre y apellidos. Son iguales e inseparables y para nuestra sorpresa, en este mundo, estas semejanzas nadie más puede percibir las salvo sus actividades, debido a que la *odiosa coincidencia, muchas veces serían confundidas* con las de él.

Contrario a lo que Wilson pudiese esperar, este doble se niega a someterse a sus deseos. Más bien su presencia resulta en una “interferencia para la voluntad” de nuestro interlocutor. En la subjetividad del hombre, esto hace merecedor al sosia de ser adjetivado por rebelde, arrogante y pretensioso.

Las diferencias diametralmente opuestas en su personalidad dan lugar a la hostilidad y a la fricción en repetidas ocasiones: William Wilson se halla irremediablemente atormentado por la “insensatez” de William Wilson II, ya que el segundo parece estar devotamente empeinado en darle consejo cada que su voluntad transgrede los límites de la imprudencia.

Sobre estos antecedentes acontece el nudo de la historia en donde el estado de ánimo del protagonista sufre una transformación respecto a este extraño individuo. William Wilson repara en hacerle una broma a su copia en una suerte de venganza después de un altercado en el que no se especifican los motivos. Impulsado por el aborrecimiento, en medio de la noche decide dirigirse con sigilo hacia los aposentos donde yace dormida este inquietante sujeto.

No obstante, sus planes se ven obstruidos por un instante de horror que se origina en el momento en que éste contempla sus rasgos mientras duerme: “me estremecía como presa de un ataque de fiebre al imaginar que no lo eran [...] no era esa su apariencia – seguramente no era ésa – cuando estaba despierto”. Para William, el desconcierto y estupefacción es tal que el acontecimiento resulta en la imposibilidad de permanecer en la academia y decide escapar. A partir de ahora, el hombre estará condenado a encontrarse hasta el final con este doble en repetidas ocasiones como en una suerte de persecución.

Tras unos meses, el joven decide regresar a la academia como estudiante ahora del colegio Eton. Sin prevenirlo, Wilson vuelve a encontrárselo. El patrón de conducta se repite. La aparición de William Wilson II parece estar condicionada con los actos amorales, por lo que Poe ya ha trazado un interesante esquema. William Wilson está sentenciado, y los espectadores de la historia desconocemos hasta qué punto podemos contemplar un estado de cosas objetivo.

Los próximos tres años, el hombre admite permanecer inmerso en los hábitos del vicio y las extravagancias del despilfarro. Sin embargo, en Oxford nadie hubiese puesto en duda su “virtud” hasta la intromisión de su doble. Poe desdibuja constantemente un cierto grado de inconsciencia moral. William Wilson se halla ensimismado en su propia realidad de tal modo que pareciera, sólo puede adjetivar sus actos en términos morales únicamente ante la manifestación del ente, cuya esencia ahora es el de un vestiglo dada la evocación del miedo en los argumentos y en el estado de ánimo de nuestro interlocutor.

Las situaciones planteadas en este relato de Poe se caracterizan por un grado de discrepancia entre la objetividad y la subjetividad del personaje principal. La situación subjetiva que surge como una reacción de cada una de las anécdotas que escuchamos de la voz del propio William, para nosotros como lectores resulta

difícil consentir puesto que desde el punto de vista extraficcional, las descripciones que el personaje hace de su doble no corresponden desde nuestros juicios valorativos o axiología. Pero sus impresiones categoriales sin duda nos sumergen en las cualidades metafísicas de los objetos representados. Poe pone a prueba nuestro juicio natural y aun así logra que las situaciones nos penetren con su aura.

William Wilson es finalmente expulsado de Oxford – “la más disoluta universidad de Europa” – tras intentar desfalcarse alevosamente a Lord Glendinning durante un juego de cartas y cuyas artimañas, las delata el doble. El mundo circundante corrobora su existencia.

Estas *interferencias en contra de su voluntad* continúan como una cacería de brujas. Su presencia no está supeditada a los espacios cerrados ni a los institutos académicos, pues su aparición continúa en diversas ciudades importantes de Europa hasta Egipto en acontecimientos que ya no son narrados explícitamente por Poe.

El desenlace que dictamina el destino de Wilson suscita con el intento por seducir a la esposa del duque napolitano Di Broglie en Roma durante un baile de máscaras en Roma. El doble hace su aparición llevando a Wilson al colmo de la frustración y se enfrentan a muerte. Poe concede el triunfo de William Wilson sobre el ente. La naturaleza de la situación representada no deja de envolvernos en una atmósfera de ambigüedad, pero sabemos hasta ahora que esta personificación de la moral producida en el doble existe en el nivel óptico y no puede ser pensada como un fruto de la imaginación del personaje principal.

ii) **Bosquejo de humanidad**

Ya sugería Todorov que los lectores deberían rechazar las interpretaciones alegóricas de las obras categorizadas en el género fantástico (citado en Ware, 1989: 44), y en efecto, la tendencia natural que tenemos en nuestros procesos de concretización siempre se dirige a cuestionar la intención de la lógica ficcional de un texto para dar rienda suelta a las impresiones más superficiales que obtenemos efectuada la lectura: ¿podría ser la bipolaridad retratada en el relato de Poe una clara representación del “hombre perfecto” y “el peor de todos” o una reflexión poética acerca del carácter natural o artificial de la moral?, ¿podría ser el bosquejo

poético – y profético – de esa tesis nietzscheana, quien en oposición a Aristóteles, acusa a la moral de ser antinatural?

Como ya he advertido en el apartado previo, este juego de antinomias e imprecisión nos envuelve en una innegable atmósfera de misterio, ¿por qué la percepción de este personaje insiste por adjetivar a su mundo circundante exactamente de una manera que nos deja perplejos debido a que, ante la mirada lectora, sus perspectivas dejan en entredicho la objetividad de las situaciones planteadas? Difícilmente podríamos formular una respuesta irrefutable. Lo que sí es posible, es asumir hacia donde se dirige la premisa antropológica analizando los axiomas implícitos del mundo ficcional aquí retratado por Edgar Allan Poe.

En términos simples, dado el desenlace del relato, podemos decir lo siguiente: la “moral” es derrotada si la observamos como la esencia característica en el personaje del *Doppelgänger* a quien William Wilson le hunde su espada en el pecho repetidas veces al mudo amparo del espejo de cuerpo entero que refleja el crimen.

La secuencia de acontecimientos indica que el miedo u horror que propicia la aparición del doble en la época de adolescencia del personaje principal transmuta en ira y lo aniquila, pero ¿por qué Poe ha dictaminado precisamente esta resolución?, ¿cuál es la finalidad de que “el bien” no triunfe sobre “el mal”? Comencemos por pronunciar lo siguiente:

La primera huida de Wilson podría leerse como el resultado de una angustia latente al no saber cuál es el verdadero origen de este ser, ni la razón de las asombrosas similitudes físicas, ni mucho menos la motivación de ese empeñamiento por encaminarle al bien obrar con la paradójica vehemencia y agresividad que se infieren a partir de sus apariciones. El doble es más una imposición que un intento de aleccionar al personaje principal. Y ahí se encuentra una interesante ironía, “lo bueno” no se precisa exactamente como lo bueno en este relato de ahí que el desarrollo nos asombre sobremanera.

Objetivamente, William Wilson procede naturalmente en sus asuntos. No es un ser inmoral y no se le ve como tal – y esto es algo en lo que se insiste en la narración, nadie, excepto el sosia procede a enjuiciarlo implícitamente como lo hace –, pero sucede que se le juzga como tal únicamente cuando el *Doppelgänger*

se inmiscuye en sus asuntos, al menos en la incidencia de Oxford y su expulsión como consecuencia.

En términos alegóricos, diríamos que la configuración del psicograma de Wilson da a luz – si se me permite el atrevimiento – a la estofa protoliteraria o arquetipo del *Übermensch* plasmado en *Así habló Zaratustra* de Nietzsche. Este narrador homodiegético, a causa de su insistencia por hacer valer su voluntad y su natural reclamo de libertad, encuentra en su doble una aversión tan grande que no es capaz de abrazarlo como parte de la existencia óptica, de ahí que describa su experiencia como una posible *enloquecida visión sublunar*. No da crédito al problema del autoconocimiento humano.

Es cierto que William Wilson actúa revolucionariamente, responde sólo a su deseo, tal parece que él edifica sus propios estatutos axiológicos, es ambicioso, vive sin leyes y desconoce la justicia, de manera que podría decirse, el personaje empírico adolece de “las armas de la sabiduría y la virtud para combatir sus malas pasiones” (2012: 52), en palabras de Aristóteles¹²⁰.

Por lo demás, podemos rastrear que las continuas apariciones de William Wilson II quedan supeditadas únicamente a las ocasiones en las que el narrador, en sus actos, se aparta de la sensatez y la virtud que, todavía en tenor aristotélico, establecen los pilares de una comunidad – insisto, algo claramente visible en la decisión comunal de separarlo de la universidad a causa de sus actos –.

La disposición de William Wilson a “ser y hacer” se justifica en la manera en la que se niega a “seguir el mandamiento de la vida bajo el canon del *Debe* y *No debe* (Nietzsche, 2007: 33). Lo que hace Poe, es parodiar y exagerar la ética de la conciencia humana por medio del doble, y lo pinta como – en palabras de Nietzsche – un “vestiglo de la moral” (33) obstinado en destruir las pasiones de su personaje principal. Cada una de las situaciones problemáticas han trazado en conjunto el patrón de vida del narrador: huir de su juez personal victimizándose convincentemente ante la mirada lectora. De modo que, podría decirse, el discurso fantástico de William Wilson es casi igual de subversivo que los presupuestos nietzscheanos: “la moral como contranaturaleza”.

¹²⁰ Aristóteles planteó en el libro primero de su representativa obra, *La Política*, lo referido al origen de la *polis* y la definición del hombre civilizado y su naturaleza.

El *modus operandi* del doble cuyos patrones de conducta, siguiendo todavía a Nietzsche, se dedican a un intento por “aniquilar las pasiones y apetitos, meramente para prevenir [lo que podría ser considerada la “estupidez” de nuestro narrador] y [sus] desagradables consecuencias [...]” (Nietzsche, 2007: 33) pero esto es algo que el *Doppelgänger* jamás nos precisa, Poe simplemente lo convierte en el correlato objetivo del miedo, en el origen de cada una de las circunstancias tensionales de esta narrativa.

Y es que si miramos más allá del sentido poético de esta obra, no sería difícil pensar que la aparición de William Wilson II en un ambiente escolar cobre sentido o se justifique si lo analizamos como la alegoría de la conciencia – ya insinuada en el epígrafe –, en tanto que la moral es una estructura de parámetros éticos edificada sobre el sistema de tradiciones impuestas, establecidas e instruidas por la educación cristiana, tal como vislumbra Emil Lucka como una de las cuatro configuraciones del tratamiento literario del doble (*Ich-Verdoppelungen*), (Lucka, 1904 en Argüelles Fernández y Ledesma Juárez, 2023, en prensa).

William Wilson tras reparar en la imposibilidad de coexistir con esa mirada juiciosa representada en el doble, se condena involuntariamente a una persecución sin remedio tras el horror de reconocerse por lo menos físicamente en él. En términos kantianos, Wilson sería la personificación del hombre empírico que desconoce el imperativo categórico y termina horrorizándose de la conciencia, la propia, ese juez interior suyo que lo observa y lo amenaza (Kant en Gerigk, 2012: 78).

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Como ya se ha establecido en el apartado de objetivos (véase apartado 1.3), el propósito fundamental de la presente investigación gira en torno a la instrumentalización de los conceptos pertenecientes al postulado de la *diferencia poetológica* con el fin de contribuir al desarrollo de una serie de estrategias interpretativas para la formación lectora no en el sentido de una aportación para la competencia lectora, sino el de enseñar a leer a partir de una postura estética.

Atendiendo a este objetivo y en busca de comprobar la idoneidad de los instrumentos que más adelante refiero en las unidades didácticas, se llevó a cabo la implementación de un breve curso dirigido a jóvenes mayores de edad y adultos

– en la modalidad de la educación no formal¹²¹ – para abrir la posibilidad de reestructurarlas o modificarlas según fuese necesario. Determinado lo anterior, el plan del proyecto se organiza en cuatro fases que a continuación pormenorizaré:

1. Evaluación bibliográfica

Debido a la naturaleza de la investigación, la recopilación y valoración documental se dividió en cuatro etapas y corresponden al primer objetivo particular.

- i) **Investigación de fuentes en español acerca de la *diferencia poetológica*.** El primer contacto con la hermenéutica fenomenológica que inspira este proyecto se llevó a cabo a través de la revisión de una compilación de trabajos de la autoría de Gerardo Argüelles Fernández (2006; 2009; 2015; 2017; 2020; 2021), profesor investigador de la facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. La inmersión a esta amplia investigación que ha introducido el postulado de la diferencia poetológica en el contexto académico iberoamericano, me ha permitido comprender y delimitar los lindes de sus formulaciones. La revisión de los conceptos clave recuperados durante esta revisión me permitió ponderar la viabilidad de trazar un proyecto didáctico sobre dichos fundamentos teóricos.
- ii) **Esclarecimiento de la ambigüedad de la noción hermenéutica.** La etapa subsecuente de la investigación documental se encauzó a la construcción de los antecedentes. El fin de recopilar una serie de textos monográficos dedicados a la introducción a la teoría literaria del contexto académico alemán ha sido formular una aproximación general a la disciplina hermenéutica y esclarecer someramente el contraste histórico de sus teorías y perspectivas. Esta fase me ha permitido justificar la pertinencia de consagrar un proyecto de

¹²¹ Entiéndase como la educación impartida al margen de las instituciones del sistema educativo cuyo conocimiento que se transmite es especializado, de carácter instrumental y en el corto plazo (Marenales, 1996: 6).

enseñanza para la aproximación al texto literario como lo promueve el postulado de la diferencia poetológica.

- iii) **Evaluación de fuentes primarias.** La exploración directa de la obra de Gerigk me proporcionó una mirada integral a las consideraciones filosóficas sobre las que funda su postulado. Esta revisión me ha permitido rescatar de su modelo de comprensión literaria algunas reflexiones para fundamentar el marco teórico de mi investigación.

2. Desarrollo del marco teórico

Refiere a la redacción a cada uno de los apartados que sostienen teóricamente la propuesta que aquí planteo.

3. Elaboración del plan de actividades para el breve curso de lectura literaria en la modalidad no formal de la educación

Esta tercera fase corresponde enteramente al objetivo general, la cual se compone de los tres pasos que a continuación se desglosan:

- i) Interpretación de textos del corpus elegido (Kafka, Chéjov, Poe).
- ii) Elaboración de unidades didácticas desde que permitan el abordaje de los textos literarios.

4. Aplicabilidad de estrategias

La cuarta fase corresponde al tercer objetivo particular de la investigación. La prioridad de esta etapa radica en advertir la recepción por parte de los participantes de la perspectiva e interpretación de la obra literaria aquí planteadas, así como de la evaluación de la aceptación no sólo de los textos que consolidan el corpus literario sino de la conveniencia de los instrumentos diseñados para su didáctica.

- i) Análisis del desarrollo de las sesiones de la intervención. Observación de los participantes, análisis de actividades realizadas

y elaboración de diario de trabajo docente durante la impartición del curso que responda a los siguientes cuestionamientos: *¿Los participantes dan cuenta de la importancia de los conceptos expuestos en clase y los vincula al análisis literal de las obras?, ¿las estrategias didácticas diseñadas han aportado reflexiones útiles en sus comentarios hermenéuticos/interpretativos?, de exponerse la diferencia de las actitudes lectoras, ¿logran advertir tales posibilidades para el abordaje de un texto literario?*

4.1 Fundamentación

El interés de inculcar en el discente un pensamiento filosófico en su proceso para la comprensión del texto literario puede estimarse pretencioso. No obstante, bajo esta visión no trato de insinuar que un proyecto dedicado a la formación lectora implique la socialización forzosa del vasto registro de consideraciones teóricas hermenéutico-fenomenológicas o como pudiese pensarse, de las concepciones de estética en la teoría literaria.

Lo que aquí vale la pena resaltar es que el mérito de la metodología abordada estriba en la posibilidad de hacer advenir en el discente el ejercicio del pensamiento reflexivo. Atendiendo aquello que Jaspers afirma en el primer apartado de su *Introducción a la Filosofía* (1953) que, sin la rigurosidad de la ciencia, los juicios filosóficos son naturales al ser humano puede pensarse que desde una perspectiva pedagógica aquí la literatura es un objeto idóneo para estimular el pensamiento crítico implícito en la tarea de su lectura y comprensión.

Propugnando esta investigación a favor de la educación activa¹²², la lectura literaria catalizaría en este sentido algunas meditaciones que permitirían recuperar la capacidad del individuo de ser curioso y de formular estos juicios.

Sin embargo, si los juicios filosóficos son inherentes a la naturaleza del hombre, ¿por qué hago referencia a “recuperar” la capacidad de formularlos? La experiencia docente constantemente denuncia la falta de interés por la literatura y

¹²² En el campo de la pedagogía, esclarece Zambrano Leal (2016) que concepto de pedagogía activa se remonta al discurso de la educación del siglo XX, fundándose la escuela sobre “la autonomía, el juicio y la razón” de modo que en pos de la libertad del individuo la atención se dirige a su capacidad y a sus habilidades (54).

la lectura en el alumnado de la educación básica por lo que cabe mencionar, el panorama no es muy distinto de otras asignaturas contenidos al menos en los programas curriculares de la educación básica. El discente suele no leer y los rezagos terminan por afectarlo en el nivel universitario.

No es de extrañarse que en la actualidad estas sociedades ultratecnificadas se encuentren absortas por los medios de comunicación masiva y los avances tecnológicos, mismos que desde hace ya algunas décadas – diría Perelló – intervienen en la vida del colectivo “como extraordinario condicionador de alienación personal, de consumismo y conformismo, de automatización y acriticidad” (2008: 155-156). El panorama anterior y los resultados de los instrumentos de medición de competencias son apenas algunas pruebas que advierten la importancia de estimular el pensamiento crítico en el ámbito de la educación.

La pregunta indispensable sería entonces cómo inculcar la mirada filosófica a través del ejercicio de aprehensión intuitiva y elucidación del texto literario o quizá, primeramente, determinar lo que se entiende por mirada filosófica.

La enseñanza de la lectura literaria, en donde el texto literario se contempla como un discurso estético contenedor de “experiencia humana” requiere el planteamiento de una serie de reflexiones por parte del mediador que i) concienticen al discente de los principios más básicos de existencia que imperan sobre él o ella – experiencia y vivencia – (Argüelles Fernández, 2009) y, ii) que orienten su atención a la manifestación de las cosas mismas y la significación que tienen para ella o él.

En resumidas cuentas, esto es conseguir que el discente comprenda la tarea fenomenológica de la observación a partir de la comprensión de la cotidianidad de la vida y del modo en que esta mirada y principios existencialistas se manifiestan estéticamente en la conformación de la literatura y que, por ende, nos permiten el estudio del objeto literario.

Sensibilizar al individuo de lo que aquí se discute es imprescindible en aras de que aprehenda este modo particular de análisis. Es decir, se trata de enseñar que el texto literario es ya un contenedor de percepciones edificadas por un autor

por medio de la situación (*Situation*) y de inducir un diálogo acerca de las cualidades o elementos del texto literario que lo estiman como poesía (*Dichtung*).

De ahí, para que un lector se familiarice con la terminología poetológica – situación objetiva y subjetiva, estados de ánimo evocados, tematización del tiempo o el espacio (*Thematisierung*), por ejemplo –, hay que demostrarle primeramente que él o ella en tanto sujeto cognoscente supeditado a las formas de percepción del tiempo y el espacio, dirige una mirada en su experiencia natural en todo momento pero que la vorágine de la cotidianidad difícilmente le permite precisarla.

Sin afán de recuperar nuevamente los contenidos del marco teórico, lo que aquí expongo, es una senda para consolidar la comprensión del texto en un primer nivel, la visión psicológica de la ficción o el qué de un discurso literario (Gerigk, 2016: 115-117) pero ¿cuál es el sentido pedagógico de fomentar esta perspectiva en un proyecto de formación lectora?

Por lo que se refiere a esta discusión, Karl Jaspers sostenía sobre esa *filosofía previa a la ciencia*, que podríamos pensarla como la curiosidad nata del ser humano, como esa manifestación de la conciencia durante la percepción de los objetos afirmando que: “pasan por preparación suficiente la propia humanidad, el propio destino y la propia experiencia. Hay que aceptar la exigencia de que la filosofía sea accesible a todo el mundo” (Jaspers, 1994: 10)¹²³, pero ahora valdría la pena esclarecer cuál es la vinculación de esta demanda con los estudios literarios.

En mi visión, la enseñanza de la comprensión literaria se convierte en un vehículo necesario no sólo para sensibilizar al individuo en la comprensión de la expresión artística sino motivarlo a “contemplar”, y esto es posible, como señala Perelló, “[*amalgamando*] un pensamiento elaborado por conocimientos, experiencias y reflexiones [...] [*a través*] de un proceso dialéctico que integre ideas y realidades en un constante juego de unificaciones y oposiciones” (Perelló, 2008: 164).

¹²³ “Das eigene Menschsein, das eigene Schicksal und die eigene Erfahrung gelten als genügende Voraussetzung. Die Förderung der Zugänglichkeit der Philosophie für jedermann muss anerkannt werden” (Jaspers, 1994: 10).

En este sentido, cuando Perelló refiere a la importancia de un proceso dialéctico integrador de ideas y realidades en el ámbito de la didáctica de la filosofía, encuentro una coincidencia en la confrontación con los discursos literarios y su análisis sobre los rieles de la metodología hermenéutica, fenomenológica y poetológica.

En ese ejercicio reflexivo para acceder a los niveles de sentido de un texto desde el *literal* hasta el *anagógico* – en tanto una “revelación” de sus enigmas respecto a los axiomas implícitos que la sostienen – podemos pensar en la relevancia del argumento de Gerigk donde señala que la similitud compartida entre la filosofía y la literatura radica en que ambas terminan por abarcar ineludiblemente los mismos temas, específicamente aquellos que refieren sobre “Dios, el hombre y el mundo” (2016: 12).

La relevancia de sustentar un proyecto de formación lectora cuyo abordaje implique esta imbricación de disciplinas, es situar al discente en todo momento en aquello que nos compete como seres humanos.

Sin embargo, la complejidad del acto de lectura radica en que es un tema abordado por diversas disciplinas y teorías al grado de que una definición apodíctica de dicho procedimiento cognitivo no es posible. En esta coyuntura disciplinar entre la literatura y la filosofía, el aspecto operativo intelectual y didáctico del leer (*cf.* Ramírez, 2009) supera la discusión sobre su utilidad para el desarrollo de las habilidades cognitivas o de expresión escrita del discente o del abordaje cronológico de cualquier implicación histórica de la relación autor, texto, lector, no porque se les desestime sino porque en esta perspectiva pedagógica el fin inmediato es el pensamiento humanista.

Si acaso hubiera que resaltar un mérito pedagógico de las propuestas edificadas sobre la metodología hermenéutica ese sería la conducción a aquello que ya resaltaban Argüelles y Herrera en sus “Apuntes críticos sobre la hermenéutica” (2018): “la apreciación de la obra por el placer estético y por el conocimiento cultural que emana de ella [*para facultar al discente a*] emitir sus propios juicios de valor” (33) y a desarrollar la capacidad de alteridad que ya se defendía a favor de una lectura natural (véase apartado 2.2), siendo así que el fin particular de la educación en este trabajo serían estas aptitudes que se mencionan

ya que siguen siendo necesarias en la sociedad moderna a la que pertenecemos y cuya constante es la transformación.

Al respecto es muy cierto que la lectura ha enfrentado sus propios desafíos. Como ya lo advertía, podemos pensar en cómo la explosión demográfica, la revolución del sistema mercantilista, las tecnologías de producción y los medios de comunicación masiva desde mediados del siglo pasado han influido las prácticas lectoras (*cfr.* Ramírez, 2009: 163) y, por ende, las necesidades educativas de los individuos.

Pero ¿para qué y cómo enseñar la lectura literaria?, ¿qué hay que tomar en cuenta con miras a poner en marcha un proyecto educativo tomando en cuenta lo anterior? De la revisión del capítulo IV de la obra de Jacques Delors (1994) la educación, más allá de tratarse de la transmisión de los contenidos incluidos en los *curricula*, el proceso debe afianzarse en cuatro fundamentos a saber aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser con el fin de enseñar a pensar.

Persistir en la transformación del individuo a partir de los cuatro saberes propuestos por Delors anteriormente inscritos no sólo en los tres ámbitos de la educación, nos permitiría, según el propósito de la pedagogía, dotarlo de las habilidades que requiere o, en otras palabras, capacitarlo para enfrentar las dificultades del ámbito sociocultural al que pertenece.

Al respecto considero que si bien no es posible saber hasta qué grado se cubriría con este propósito o hasta qué punto impactaría un proyecto como el que sugiero, es cierto que las observaciones de Delors deben mantenerse vigentes ya que, insisto, el escenario de nuestro siglo no sólo social y tecnológico sino sociopolítico y económico justifica que una educación de perspectiva humanista es esencial para la vida del individuo.

Y es precisamente en estas loables demandas que conviene recordar que la educación como transmisión de aprendizajes es un proceso permanente: el desarrollo humano está sujeto igualmente a un proceso de adaptación constante en relación con el entorno y la cultura sin importar edad u ocupación.

Pero ¿cómo podría cimentarse la enseñanza de un proceso para recuperar la significación del texto literario en estos cuatro pilares? Es común asentir que en la visión pedagógica de la comprensión lectora – en tanto un proceso de cognición individual dependiente de las estructuras lógicas del sujeto cognoscente – nuestro objetivo inmediato se vislumbra en la búsqueda del desarrollo de la autonomía de juicio, asumiendo que la literatura deba abordarse necesariamente a partir de métodos que exploren únicamente la experiencia subjetiva del lector.

Sin embargo, en lo que concierne a este proyecto podría decir con ayuda del profesor alemán de literatura alemana y didáctica, Günter Waldmann que si acaso: “[...] de la relación de un sujeto que comprende (lector) con su objeto (literario) por comprender [...] es importante que el aspecto subjetivo y objetivo del proceso de comprensión tengan la misma importancia” (Waldman, 2000: 21-22)¹²⁴ hasta cierto punto.

Es verdad que el abordaje áulico de la literatura y la lectura como tal ha manifestado diferencias muy notables en relación con los fines específicos que plantean los programas de su enseñanza a lo largo de la historia y ha sido la propia teoría literaria el factor catalizador de los movimientos de renovación pedagógica (véase apartado 1.2) por ello son múltiples las reflexiones respecto a los planteamientos didácticos de la literatura.

Dentro de las ciencias de la educación existen paradigmas teóricos que en ocasiones suelen contraponerse debido a la naturaleza de sus finalidades y prácticas de los que se destacan al menos dos enfoques, el primero cuyos esfuerzos se dirigen a la enseñanza de la lengua materna y el segundo, a la enseñanza de la literatura y el desarrollo del goce estético en su lectura (Alzate, 2000: 1-9).

No es fortuito que las investigaciones desde los años sesenta cuestionaran el tratamiento metódico y los fines prácticos de la enseñanza de la literatura. “La crisis de la historia literaria y el manual de literatura”, como lo denomina Colomer en su artículo “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e

¹²⁴ “Es geht beim literarischen Verstehen um das Verhältnis eines *Lesers* zu einem Text, etwas formalisierter als Erkenntnisvorgang, der Verstehen ja ist, gefasst: um das Verhältnis eines verstehenden (lesenden) Subjekts zu einem zu verstehenden (literarischen) Objekt. Und es kommt wie bei allem Erkennen darauf an, die subjektive wie die objektive Seite des Verstehensvorgangs gleichermaßen zur Geltung kommen zu lassen.”

innovación” (1996) llevó a los expertos en la materia a interrogarse sobre las necesidades formativas de los alumnos, sus procesos de comprensión y construcción de pensamiento cultural, ya que la inclinación por transmitir datos historiográficos en las aulas menoscababa la posibilidad de desarrollar las competencias interpretativas y literarias.

Brevemente podemos observar que la didáctica de la literatura y la lectura responde al menos a dos perspectivas evidenciando así que la retroalimentación entre la pedagogía y la didáctica son indispensables en los procesos de enseñanza a pesar de tratarse de dos campos cuya visión sobre la educación se enfrentan: mientras que el primero aboga por los principios libertarios del humanismo el segundo se limita a proporcionar los medios de un aprendizaje concreto y limitado a una disciplina (Zambrano, 2016: 59) sin embargo, es exactamente en estas fronteras donde se pone de manifiesto que la interdisciplinariedad en el fenómeno social de la educación asume una función necesaria y determinante para establecer los fines de un proyecto y diseñar los instrumentos para cumplir con sus objetivos.

Por lo que a esta investigación refiere, hasta el momento he procurado no sólo enunciar sus convicciones teóricas, sino justificar su socialización en la práctica pedagógica. También he reiterado acerca de la importancia de los estudios literarios y su influencia en la *didaxis* de la literatura y la lectura, por lo que la siguiente sección la dedicaré a la discusión de las estrategias empleadas.

4.2 Estrategias didácticas

Según la concepción de David P. Ausubel, el proceso de la asimilación de la información que implica el aprendizaje puede ser satisfactorio siempre y cuando el discente cuente con la motivación y estructura cognitiva que se lo permita. Cumpliendo con estos criterios y la adecuada intervención del docente en las *situaciones de aprendizaje escolar*, el proceso se consolida como un *aprendizaje significativo* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 35).

La teoría de la psicología cognitiva, a diferencia del resto de las corrientes constructivistas, señala que el aprendizaje no sólo es fructífero a través del *descubrimiento*, sino que este se lleva a cabo en el interfaz entre ambos:

descubrimiento y recepción.¹²⁵ El mediador provee los contenidos de modo que exista la posibilidad de que el discente procese la información activamente.

Sin embargo, para enseñar algo nuevo es necesario asegurarse de que el discente tenga un conocimiento general, ya que como se ha advertido, el aprendizaje “implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (35).

El aprendizaje será significativo si el nuevo conocimiento se vincula o modifica la información previa, pero este proceso se llevaría a cabo con éxito a través de apoyos que permitan esa “construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos” (36).

En este contexto, para llevar a cabo una didaxis o lo que Díaz-Barriga y Hernández refieren como esa *construcción de puentes cognitivos* entre los conocimientos previos del discente y los conceptos teóricos que me interesa exponer en mi proyecto de formación lectora, planteo una organización de contenidos y actividades que estimulen reflexiones contemplando ese vínculo a los llamados *conceptos de anclaje pertinentes* del aprendiz o conocimientos previos.

Desde ese punto de vista y haciendo una revisión de artículos en torno a la didáctica de la filosofía, he vislumbrado un modelo de enseñanza activa. De acuerdo con Perelló, uno de los principales *condicionadores* de la enseñanza y del aprendizaje es la lección por cuanto “se constituye [*como*] el punto céntrico de la didaxis” (2008, 171).

En el ámbito de la didáctica de la filosofía, el pedagogo enlista cuatro tipos que parten de la lección tradicional hasta la lección activa. En ésta última clasificación se destaca la lección de “tipo integral” cuyo principio, explica, se centra en una síntesis de exigencias lógicas y psicológicas y sus características contemplan “la estructura fundamental del proceso cognoscitivo, los intereses de

¹²⁵ Ausubel considera que los tipos de aprendizaje pueden llevarse a cabo en tanto *recepción* como una situación escolar donde el discente recibe información o contenidos o descubrimiento, en donde éste reconstruye el conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 36-37).

los [*discentes*] y [*su*] participación activa y experimental” (Perelló, 2008: 174), tal como lo distinguen los principios educativos de la visión constructivista.

Siguiendo todavía a Perelló desde el ámbito de la filosofía, distinguimos que la estructura de la lección activa se divide en tres fases: la *orientación inicial* (el profesor establece un primer contacto con el tema en cuestión), la *búsqueda y análisis* (la fase activa de la lección) y la *síntesis final* (donde para concluir la lección, se organiza una serie de pautas, ideas y recomendaciones y material analizado por los discentes) (174-175).

Habida cuenta de que el proyecto se orienta hacia la formación lectora, quedaría implícito que el procedimiento didáctico girase en torno al método de la lectura y el comentario; sin embargo, cabe mencionar que he considerado oportuno recurrir a otros procedimientos de la didáctica de la filosofía con el fin de incorporar otras estrategias para el fomento de la reflexión añadiendo recursos auditivos y visuales (véase recursos en las tablas de planeación). Además, este viraje ha sido oportuno ya que buena parte del fundamento teórico de esta investigación se apoya sobre meditaciones del ámbito filosófico y en el desarrollo de mi propuesta seguía siendo fundamental transmitir nuevos conceptos e ideas para desarrollar la actividad interpretativa, tal como se ha planteado en el marco teórico.

Una vez enfatizada la naturaleza de los contenidos a transmitir en este proyecto y la importancia de fomentar el aprendizaje significativo para asegurar la transmisión y edificación de conocimiento en los estudiantes, hay que añadir que se requiere una estructura que articule los contenidos u objetos de aprendizaje de las lecciones.

Sobre esta necesidad, es preciso rescatar la propuesta pedagógica desarrollada por la académica de la Universidad Autónoma de Querétaro, Garza González (2009), quien en su tesis doctoral sostiene que la importancia de revisar el modo en que planteamos u organizamos la nueva información a transmitir en el aula radica, no sólo en otorgarle un sentido claro, sino el de establecer las bases necesarias en el estudiante para que integre todos los nuevos conocimientos con mayor facilidad y sobre todo, aplicar lo aprendido en situaciones que lo ameriten.

Este modelo didáctico está configurado en tres momentos. Tal como la pedagogía explícita en su trabajo, la presentación de los contenidos no puede ser arbitraria, sino llevar un hilo conductor en todo el proceso de aprendizaje.

El *inicio*, como lo nombra, se trata del segmento de la clase en el cual el docente, a partir de los ejes de significación preestablecidos, busca rescatar el conocimiento previo del estudiante e hilvanar su experiencia con el nuevo conocimiento, a través de actividades que lo estimulen y le permitan encontrar un sentido claro y explica:

este momento no implica directamente abordar los contenidos temáticos, sino que el estudiante reconozca lo que ya sabe y lo que necesita saber, se trata aquí entonces, de despertar en él la curiosidad, el interés y llegar a la motivación; con miras a generar actitudes favorables para aprender (Garza, 82: 2009).

La académica explica que se trata de un primer nivel donde se busca reconocer el dominio cognitivo de los temas a presentar y en cuyo desarrollo se llevan a cabo ejercicios cuyo fin específico es retomar o recuperar el conocimiento que el estudiante ya domina para vincularlo a los nuevos temas.

Este último objetivo tiene que ver con el segundo momento, también referido como desarrollo. De acuerdo con Garza González, en esta vinculación se hallan implícitas procesos como *la deducción, la inducción, comparación, clasificación o abstracción* (83) y la importancia de esta etapa radica en el desarrollo y construcción del contenido determinado.

El tercer momento, ella lo denomina *cierre*. Esta etapa es importante puesto que aquí se lleva a cabo el aprendizaje metacognitivo del estudiante. Aquí el conocimiento se asimila y se aplica en la resolución de problemas (83).

De acuerdo con Garza González, estas tres etapas conforman los momentos didácticos del aprendizaje cuyo esquema además de que me ha permitido encontrar importantes puntos de encuentro con la propuesta de Perelló (2008) y su lección de tipo integral, me ha permitido guiar la secuencia de cada una de las sesiones de este proyecto.

A continuación, hago referencia a los procedimientos concretos aplicables a cada uno de ellos, según la lógica de las secuencias didácticas en el anexo:

i. Orientación inicial

Interrogación didáctica. Se trata de un recurso que permite al discente la comprensión de un tema particular a través de una o varias preguntas que el mediador formula, de tal modo que la charla toma una dirección particular en donde el individuo tiene la oportunidad de reflexionar y profundizar al respecto:

la pregunta didáctica complementa, refuerza y aviva la atención y la reflexión, estimulando la elaboración mental, dirigiendo la misma atención y la participación de los alumnos en el aprendizaje [...] la pregunta constituye un caso especial debido a la estrecha relación que existe entre la enseñanza filosófica y el filosofar (en tanto capacidad de crítica y de reflexión creadora) (Perelló, 2008: 179-180).

No obstante, no debe confundirse lo anterior con una actitud impositiva por parte del mediador ya que este recurso debe propiciar el diálogo entre ambos actores profesor-discente. A este último debe otorgársele también la libertad de hacer preguntas (180).

Método dialogado. Este método, puede decirse, es una consecuencia del método anterior en aras de fomentar el proceso dialéctico de la reflexión relacionada al asunto abordado en la charla. Se trata de “un encadenamiento de interrogaciones y respuestas” (182).

Exposición filosófico-didáctica. Se trata de la clase logocéntrica y supone la exposición verbal de un tema por parte del mediador. El valor de este método clásico radica en la ordenación lógica de la secuencia de explicaciones y mantener el interés del discente (Perelló, 2008: 177). Además, este método desde la perspectiva de la psicología cognitiva insta a la recepción del conocimiento y es útil mientras contribuya a la situación de aprendizaje de un tema particular.

ii. Búsqueda y análisis

Método de lectura y comentario de textos. Este método se traduce a la práctica con la lectura sistemática de los textos literarios, que puede ser guiada en alta voz o individual. Se recomienda tomar en cuenta la extensión de los textos, la dificultad y el contenido según el espectro de edades que presente la audiencia a quien se dirige el curso (195).

Método dialogado. A través de este método, el aprendizaje toma una dirección particular por medio de la interrogación y la respuesta. Así el pensamiento del discente se integra en la lección ya que “se nutre del intercambio y de la oposición de las conciencias reflexivas” (182). Explica Perelló que en este método la clase dialogada desarrolla el tema con la participación de ambos actores, pero en este caso la participación del profesor debe ser directa o indirecta (183):

como iniciación del diálogo debe plantearse una temática apta para despertar el interés de los alumnos; temática densa de contenido reflexivo, de inquietudes y al nivel intelectual del alumnado. [...] el punto de partida debe ser lo más asequible y sencillo posible, [...] deberá partir de las cosas comunes de la vida diaria, para llegar a los enfoques propiamente filosóficos (Perelló, 2008: 183).

Método psicológico (estudio de posibles soluciones). Dentro del método psicológico Perelló (2008) enumera diversas técnicas y dinámicas útiles en los grupos numerosos donde se facilite trabajar en equipo. Entre ellas quisiera destacar el “estudio de posibles soluciones”. Considerada la fase reflexiva y crítica, suele enfocarse en el análisis de un problema, ya sean sus causas y el contexto o los principios filosóficos que emanan de este, por mencionar dos de las cuatro direcciones que puede tomar la reflexión (191). En este contexto, señalo las que me parecen útiles no sólo para las actividades grupales, sino para las actividades de reflexión individual, en caso de que el grupo no sea numeroso.

Método de ejercicios escritos. La escritura es muy importante en este respecto, ya que permite el registro de los temas de clase, en la posibilidad de la toma de notas, pero también permite la comunicación del pensamiento en ejercicios muy puntuales como los que se describen en algunas de las secuencias didácticas. En ocasiones se solicita al discente un texto creado con base en su imaginación para dar cuenta de aspectos de su posición existencial.

iii. Síntesis final

Método fenomenológico-crítico. Recapitulando, la principal búsqueda del curso se dirige a enseñar la aprehensión de los argumentos literarios en tanto bosquejos de experiencia humana, ello implica fomentar una metodología para reconocer el modo en que un autor tematiza una experiencia mundo-vitalicia a través de las

situaciones sensibles que edifican una narración desde el concepto husserliano del mundo-de-la-vida. Este ejercicio respondería al procedimiento concreto de la didáctica del método fenomenológico-crítico (Perelló, 2008:185) de la literatura vista como fenómeno con el fin de fomentar la “actitud de intuición *eidética* (captación de la idea, de la esencia de lo dado, de lo visto) [*de modo que*] la intuición contempla *lo dado* (el fenómeno)¹²⁶ haciendo abstracción de cualquier interpretación científica” (186).

Como explica Perelló, la didáctica fenomenológica en sus dos variantes permite lo siguiente: el profesor puede controlar el análisis y descripción del fenómeno que el discente realice progresivamente o el profesor puede realizar la descripción del fenómeno mientras que el discente lo sigue puntualmente teniendo la oportunidad de esclarecer sus dudas o preguntas durante la actividad. En este contexto, se privilegia la práctica de la primera variante.

Sin embargo, una segunda fase correspondería al “momento crítico” cuya actividad formula cuestionamientos acerca de las “condiciones de posibilidad” del fenómeno analizado. En donde a través de preguntas concretas se “introduce la inquietud crítica [...] se trata de hacer que los alumnos alcancen la intelección de la razón o fundamento de los hechos o de las cosas” (Perelló, 2008: 187), en este caso del fenómeno literario. El tratamiento didáctico también se presenta en dos variantes, una en donde el discente elabora sus cuestionamientos intuitivamente u otra donde el profesor controla la dirección de la reflexión realizando las interrogantes. Esta etapa de reflexión tiene una importancia fundamental, ya que es el momento adecuado para el análisis de dos aproximaciones al texto literario; la indagación del bosquejo de humanidad, así como el de advertir las peculiaridades de su conformación de acuerdo con la visión poetológica.

4.3 Propuesta para la organización del abordaje de la lectura del texto literario

Aproximar los niveles de significación de un texto literario al discente a partir de las propiedades o características de su estructura ha sido el interés rector de esta propuesta. Lo anterior, daría por sentado que este trabajo se encasilla en el tipo de

¹²⁶ Entiéndase en este contexto como la obra literaria.

comprensión analítica.¹²⁷ No obstante, tomando en consideración que la teoría que vertebra mi investigación permite acceder a los textos desde un punto de vista muy interesante considero que, de adaptar sus planteamientos al contexto social al que pueda estar dirigido y diseñar material de trabajo según el contenido temático – esquematiéndolo en un programa de enseñanza de lectura – puede en efecto posibilitar un proceso de *aprendizajes significativos* desde la perspectiva cognitiva.

Dados estos criterios, mi propuesta para el manejo didáctico de la comprensión poetológica en la modalidad educativa no formal – habida cuenta del modelo de la lección integral de Perelló – se desglosa concretamente en cuatro fases cuyo objetivo es generar en el discente algunas reflexiones antes, durante y después de su confrontación al texto literario a través de una serie de actividades de corte individual pero también de interacción que pueden llevarse a cabo según las estrategias que he enlistado.

Este bosquejo se organiza a manera de una fase preliminar destinada a una breve introducción a la hermenéutica y la fenomenología, y tres fases más, que recuperarían *per se* la visión tripartita poetológica de Horst-Jürgen Gerigk.

Esto quiere decir que a partir de la pauta teórica se procura que el docente encauce – en su papel de mediador – una serie de experiencias con las que el discente se aproxime a la noción de comprensión, así como a la definición del texto literario.

Dada la naturaleza de las reflexiones citadas, he recurrido a las estrategias didácticas de la filosofía (véase 3.2), pues el fin inmediato es orientar reflexivamente al discente a apropiarse de una actitud lectora determinada en la medida de lo posible para indagar los niveles de sentido del texto literario.

De acuerdo con lo que anticipo, la propuesta se organiza de la siguiente manera:

¹²⁷ De acuerdo con la determinación previa es necesario destacar que, si bien el planteamiento de esta propuesta puede clasificarse en la comprensión analítica de la literatura y por ello despertar la sospecha de apartarse del postulado epistemológico del constructivismo, este trabajo ha buscado un equilibrio que permita en la práctica la transmisión de nuevos conocimientos a través del diálogo y desde luego, la promoción de experiencias activas que involucren la participación del discente.

- i) abordaje preliminar de algunas consideraciones del pensamiento hermenéutico y fenomenológico,
- ii) la aprehensión primaria o textual por medio del análisis de la narración desde el concepto *ontológico-existencial de la mundanidad* (cfr. Gerigk, 2002: 107-110),
- iii) la aprehensión del sentido alegórico en tanto ‘premisa antropológica’ (cfr. Gerigk, 2016: 152-154) y,
- iv) la evaluación de las peculiaridades significativas de la conformación literaria en atención al postulado de la diferencia poetológica.

Dependerá de la determinación del mediador si la organización escalonada sugerida es idónea para el tratamiento de un texto literario en particular, debido a que hay que considerar la singularidad de cada texto podría implicar diferentes posibilidades para su manejo. Lo anterior estará sujeto al criterio del docente, de la interpretación que él mismo haya realizado y en dónde – según considere – se manifiesten las peculiaridades¹²⁸ destacables.

El planteamiento de los contenidos preliminares¹²⁹ de una lección integral pueden variar si es que el mediador procura abordar teóricamente alguna propiedad específica del texto, o simplemente sintetizar los contenidos y reajustarlos en una secuencia donde se abordan todos los contenidos teóricos previo a la lectura literaria como ha sucedido en la implementación en la presente investigación (véase anexos) en la modalidad de un breve curso de lectura literaria.

Dicho esto, el modelo de fases es meramente una recomendación para el ordenamiento de las sesiones de trabajo áulico, pero cabe siempre la posibilidad de una reestructuración. El abordaje preliminar de los conceptos o discusiones que engloban la visión poetológica – tal como se desarrolla a lo largo del marco teórico – puede ser parcial o integral, y respecto al diseño de las actividades que guían el

¹²⁸ Cuando hablo de características hago alusión de las posibilidades en las que un texto puede tematizar el tiempo y el espacio, la distinción que un texto puede mostrar entre tiempo narrativo o tiempo narrado, la determinación ontológica de un narrador, incluso la peculiaridad con la que el ensamblaje de circunstancias de un argumento retrate el bosquejo de humanidad.

¹²⁹ Hasta este momento debe aclararse que lo que designo como “contenido preliminar”, no es más que la revisión general teórica de un aspecto.

acceso a alguno o cada uno de los niveles de significación, se sugiere siempre al mediador llevar a cabo un diagnóstico hermenéutico del texto literario en cuestión como aquí lo he ejemplificado con las tres interpretaciones de los textos que he elegido (véase 2.6).

A continuación, especificaré en qué consiste el orden de las temáticas del pilotaje de intervención para el abordaje teórico preliminar y las respectivas fases de la lectura en conformidad con la interpretación previas de los textos narrativos empleados.

4.3.1 Pilotaje del proyecto de intervención

Esta propuesta preliminar se concretó en la experiencia de un breve curso de lectura de cuatro sesiones de dos horas cada una, titulado *¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva?: Un curso donde converge la literatura y la filosofía*. El proyecto tuvo lugar en el Centro de las Artes de Querétaro durante un periodo que abarcó los martes y jueves de 9:00 a 11:00 horas del 17 al 31 de mayo del presente año y se estipuló abrirlo al público en general con el único requisito de que contara con la mayoría de edad. El curso contó con la participación de tres mujeres de entre 30 y 37 años.¹³⁰

En el apartado previo había asentado un ordenamiento de fases para el abordaje de la lectura literaria, sin embargo, en este pilotaje pude implementar únicamente las dos primeras. Puedo hablar de un primer momento en donde se llevaron a cabo ejercicios de reflexión que favorecieran el saber conocer y el saber ser para socializar conceptos básicos en donde he buscado la vinculación a su experiencia inmediata o lo que llamarían en la teoría ausubeliana, los conocimientos de su estructura cognitiva que demanda el aprendizaje significativo (véase actividades de apertura especificadas en los anexos). El instrumento que me permitió esto ha sido una serie de hojas de trabajo que diseñé para abrir los temas que a continuación enlisto:

- i) Introducción general a las nociones generales de *comprensión* en tanto *filogénesis de la hermenéutica* (Leibfried, 1980).

¹³⁰ Dos de las asistentes contaban con estudios de educación superior – artes visuales e ingeniería – ejercen actualmente como maestra y asesora inmobiliaria respectivamente. La tercera participante se desempeña como agente de ventas de seguros.

- ii) Definición breve de hermenéutica del texto y las implicaciones de la tríada “autor-texto-lector” en el acto de la lectura.
- iii) La estética y la definición del texto literario en tanto mundo finito.

La pretensión subyacente de una segunda fase titulada “aprehensión primaria o textual por medio del análisis de la narración desde el concepto *ontológico-existencial de la mundanidad*”, ha sido concientizar al discente de las implicaciones que tiene la noción de *ser en el mundo* en el análisis de la literatura a fin de que, a partir de la revisión de algunas consideraciones fenomenológicas existencialistas (véase apartado 2.5), progresivamente entienda la relevancia de sus vinculaciones con la teoría literaria aquí expuesta.

Todas las actividades de apertura previas a la confrontación con el texto literario tal como se desarrollan en las planeaciones didácticas han tenido el objetivo de introducir las nociones de subjetividad y cura (*Sorge*) y lo que podría decirse en términos simples, una reflexión acerca de la apercepción del tiempo y el espacio para que identificase la razón por la que aquí se rescata el concepto de la mundanidad cuando abordamos un texto literario. Una vez que el discente comprende al texto narrativo literario como un discurso conformado por elementos de existencia, es necesario el abordaje de dichos elementos en tanto unidades de comprensión hilvanándolos preferentemente con su identificación en la lectura del texto narrativo en cuestión. A continuación, especifico el modo en que los he desglosado:

- i) Concepto de situación objetiva y subjetiva.
- ii) Identificación del tiempo y el espacio vivenciales representado en la literatura.
- iii) Estados de ánimo; esencias metafísicas.

En lo que respecta a estas dos primeras fases, a continuación, integro las secuencias didácticas que contienen las actividades, las lecturas y recursos complementarios¹³¹ en el orden en que se implementaron:

¹³¹ Es necesario anotar que, si bien se tenía previsto el abordaje de tres textos narrativos canónicos, el pilotaje del proyecto permitió únicamente el tratamiento de un solo texto: “La Condena” de Franz Kafka. Sin embargo, como se advierte en las secuencias también se incluyeron una serie de extractos de textos literarios y estímulos del arte musical y el arte pictórico.

Secuencia didáctica No. 1 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos		
¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva? <i>Un curso de lectura donde convergen la literatura y la filosofía</i>		
Secuencias didácticas		
Nivel de estudios:	No es necesario.	
Tiempo asignado al bloque:	2 horas.	
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.	
Problema significativo del contexto		
Introducción al concepto de interpretación fenomenológica a partir de una serie de ejercicios de reflexión.		
Bloque I: Introducción al concepto de interpretación y a la hermenéutica fenomenológica y poetológica		
Título de la(s) secuencia(s) didáctica(s): 1. Mi conciencia y el mundo: introducción a la hermenéutica.		
Unidad de competencia disciplinar: Reconoce la noción de mundo como el fundamento del sentido literal en la interpretación de textos literarios.		
Atributos (criterios) de las competencias genéricas:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende con claridad el ejercicio humano de la interpretación y la experiencia vital. 2. Diferencia los conceptos de vivencia (<i>Erlebnis</i>) y experiencia (<i>Erfahrung</i>). 3. Identifica la noción de experiencia humana. 4. Reflexiona acerca de la hermenéutica y la comprensión de textos literarios como textos cuya experiencia informativa gira en torno a la noción de experiencia humana. 		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
-Reconoce el origen natural del concepto de hermenéutica en tanto interpretación de mundo. -Conoce las nociones de vivencia (<i>Erlebnis</i>) y experiencia (<i>Erfahrung</i>). -Se introduce a las consideraciones de la hermenéutica del texto literario.	-Reflexiona acerca del concepto de la subjetividad y la conciencia en la construcción de su propio entendimiento.	-Reconoce la capacidad interpretativa de su conciencia reflexiva y el principio de realidad desde su propia existencia.
Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.		
Bibliografía: ARGÜELLES, G. (2009) «De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual en base a su traducción de la lengua alemana», en: Mandoki, Katya & Andrea Marcovich (Comp.). Actas del Primer Coloquio de la AMEST, 3-5 de noviembre.		

UNAM: México (pp. 86-97). Rep. (2011) en Cuadernos de la AMEST 1 (Actas del Primer Coloquio de la AMEST, 2009) pp. 86-97. Versión digital: Asociación Mexicana de Estética.

GERIGK, Horst-Jürgen (2016). *Lesendes Bewusstsein*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH. Pp. 155-160

_____ (1989). *Unterwegs zur Interpretation. Hinweise zu einer Theorie der Literatur in Auseinandersetzung mit Gadamer's «Wahrheit und Methode»*. Hürtgenwald: Guido Pressler Verlag. Pp. 201-225

LEIBFRIED, Erwin (1980). *Literarische Hermeneutik: Eine Einführung in ihre Geschichte und Probleme*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen. pp. 22-26

Sesión 1. Mi conciencia y el mundo: Introducción a la hermenéutica

ACTIVIDADES		CRITERIOS
Actividades con el mediador	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias

Actividades con el mediador	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
-----------------------------	-------------------------------------	------------------------

Apertura.

Preguntar al grupo lo que se entiende por interpretación.	Reflexionar: ¿Qué puedo inferir de las imágenes que se me presentan? ¹³²	Observa como a partir de las <i>vivencias</i> o información previa en lo que respecta a un fenómeno natural, se infiere un conocimiento puntual.
---	---	--

Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación
--------------------------	---------------------------	-------------

Desarrollo.

Introducir las consideraciones acerca de los conceptos de vivencia y experiencia e hilvanarlos a las consideraciones de Leibfried sobre la <i>filogénesis de la comprensión</i> o el <i>origen natural del concepto de hermenéutica</i> . Socializar concepto de <i>conciencia lectora</i> de Gerigk.	Socialización de preguntas y respuestas.	Comprende con más claridad el concepto de interpretación de mundo para después enlazar estas ideas con la interpretación de textos literarios.
---	--	--

Tiempo: 25 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación
---------------------------	---------------------------	-------------

Introducir ejercicio de escritura y reflexión.	Ejercicio de escritura: Según las imágenes ¹³³ que observas, imagina una situación en dicho escenario. Incorpora elementos ficcionales. Socializar los textos escritos de los asistentes y comparar.	Identifica el modo en que a través de su imaginación inconscientemente realiza un ejercicio de simbolización del mundo. Analiza el modo en que lleva a cabo una comprensión de mundo según su horizonte de
--	---	---

¹³² El asistente recibe dos imágenes impresas de fenómenos naturales (nubes, olas de forma peculiar, animales peligrosos, etc.).

¹³³ El asistente recibe dos imágenes impresas. La primera de un bosque oscuro, mientras que la segunda es el mismo bosque, pero iluminado.

		presunciones (se espera una asociación de las imágenes oscuro a lo tétrico, o a lo iluminado, maravilloso según corresponda).		
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 20 minutos	Ponderación		
Desenlace.				
Introducir la siguiente reflexión: Estimando que el discurso del texto literario contiene información de experiencia humana e incorpora elementos ficcionales, ¿consideras que un autor literario es un intérprete de mundo?	Socialización de respuestas.	Expresa lo que piensa y compara con las respuestas de otros compañeros.		
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación		
El docente concluye con una explicación general de lo que se entiende de la noción de texto literario.	Socialización de preguntas y respuestas.	Expresa lo que piensa y compara con las respuestas de otros compañeros.		
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 10 minutos			
Tarea. Lectura individual de un texto narrativo corto ¹³⁴ . Considerando las charlas que se llevaron a cabo en la sesión, lee el siguiente texto tomando en cuenta la noción de experiencia humana.				
Evaluación cualitativa				
Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición

¹³⁴ Se recomiendan los siguientes cuentos de Antón Chéjov: *Los Veraneantes*, *Volodya*, o *El Vengador*. Chéjov, A. (2015). *La Dama del Perrito y Otros Cuentos*. Colofón: México; Pp. 62; 170; 269.

Hace algunas referencias generales al concepto de interpretación.	Distingue las diferencias entre la vivencia y la experiencia.	Comprende la noción de interpretación de mundo, vivencia, experiencia y discurso.	Logra hilvanar los conceptos abordados para llegar a la conclusión de que el artista es un intérprete de mundo.	¿Reconozco la importancia de mi subjetividad en el proceso de interpretación?
Comprende la noción de interpretación de mundo, pero sin una relación clara con la hermenéutica literaria.	Reconoce la importancia del habla como un medio para articular discursos sin una relación clara con el concepto de hermenéutica.	Se argumenta acerca de la experiencia humana contenida en los textos.	Analiza la importancia del papel de la imaginación (ficción) respecto a las consideraciones estéticas en el arte.	¿Mi percepción del arte se ha modificado?

Normas de trabajo:

Con los asistentes se acuerda lo siguiente:

- 1) Las reflexiones escritas se compartirán en plenaria.
- 2) Los asistentes que no estén cómodos para las discusiones de las actividades escritas eligen un pseudónimo, de modo que la socialización de éstas, se realizan anónimamente.

Los asistentes se comprometen a realizar las lecturas antes de cada sesión.

Secuencia didáctica No. 2 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos

¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva?

Un curso de formación lectora donde convergen la literatura y la filosofía

Secuencias didácticas

Nivel de estudios:	No es necesario.
Tiempo asignado al bloque:	2 horas.
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.

Problema significativo del contexto

Se sensibiliza a la representación artística a través de la identificación del estado de ánimo; comprende el concepto de situación a partir del estado de ánimo y reconoce su importancia para el análisis de la intraficción literaria.

Bloque II: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: lectura desde el concepto del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*): La visión intraficcional.

Título de la(s) secuencia(s) didáctica(s):

2. La interpretación artística a partir de la representación del estado de ánimo.

Unidad de competencia disciplinar

Reconoce gradualmente los conceptos que configuran la noción de mundo como categoría central para el análisis hermenéutico del sentido literal de textos literarios.		
Atributos (criterios) de las competencias genéricas:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe e identifica intuitivamente los estados de ánimo en la representación de la expresión artística (música, arte pictórico, literatura). 2. Reconoce los conceptos de estado de ánimo y situación en la representación artística literaria. 3. Distingue la diferencia entre las situaciones objetivas y las situaciones subjetivas de la representación artística literaria. 		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce al estado de ánimo como un elemento importante en la expresión artística. -Conoce la relación entre el de estado de ánimo (<i>Befindlichkeit</i>) y la situación (objetiva y subjetiva) mundo autocomprendido¹³⁵. -Senta las bases para la revisión de los conceptos de tiempo y espacio como elementos imprescindibles para la construcción de una situación literaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona acerca del concepto de la subjetividad en la construcción de su propio entendimiento y la importancia del concepto en la construcción de mundos ficticios en la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la capacidad interpretativa del ser humano para expresar artísticamente. -Identifica la experiencia humana en el discurso artístico.
<p>Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.</p> <p>Bibliografía:</p> <p>ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2008) «Nietzsche contra Wagner, Wagner contra Offenbach. Una contribución estética al “Caso Wagner”», en: Escritos, 37-38 enero-diciembre. Universidad Autónoma de Puebla: México pp. 125-155.</p> <p>GERIGK, Horst-Jürgen (2016). <i>Lesendes Bewusstsein</i>. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.</p> <p>_____ (2016). «Ciencia literaria. ¿Qué es eso?» Argüelles Fernández, G. (trad.) <i>Semiosis</i>, 24: 9-44.</p> <p>_____ (1989). <i>Unterwegs zur Interpretation. Hinweise zu einer Theorie der Literatur in Auseinandersetzung mit Gadamer's «Wahrheit und Methode»</i>. Hürtgenwald: Guido Pressler Verlag.</p> <p>_____ (2002). <i>Lesen und Interpretieren</i>. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. Disponible en línea: https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html, pp. 140-158</p> <p>INGARDEN, Roman (1998). <i>La obra de arte literaria</i>. Nyenhuis, G.H. (trad.). México: Taurus-UI, pp. 339-357</p>		
Sesión 2: La interpretación literaria a partir de la representación del estado de ánimo.		

¹³⁵ El mediador deberá comunicar en la primera sesión del curso que el autor literario es un intérprete de experiencia humana cuyo dominio artístico consiste en la construcción de mundos. La representación artística gira en torno a tales experiencias humanas. Nuestra actitud lectora radica en la observación de la peculiaridad con la que el valor cognitivo de dicha experiencia humana, ahí se expone.

ACTIVIDADES		CRITERIOS
Actividades con el mediador	Actividades de aprendizaje autónomo	Evidencias
Apertura.		
Preguntar al grupo sobre lo que recuerdan de la noción de hermenéutica y texto literario revisado en la primera sesión. Se comenta acerca de las lecturas de los cuentos propuestos y acerca de la experiencia humana ahí contenidas.	Socialización de preguntas y respuestas.	Acuerda lo que en este contexto entendemos por interpretación, noción de mundo, conciencia y texto literario.
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación
Desarrollo.		
Presentar algunas nociones generales sobre la expresión artística e introducir la primera parte del ejercicio diseñado. Reproducir tres piezas de distintos géneros musicales ¹³⁶ . El mediador solicita identificar un estado de ánimo que corresponda al grupo de palabras escritas anteriormente.	Resolución de ejercicio 1 ¹³⁷ . Durante la experiencia, el o la participante escribe palabras – según aparezcan en su pensamiento (sustantivos, adjetivos o verbos) que refieran a cualquier cosa que aparezca en su mente durante la experiencia sonora. Resolución de ejercicio 2.	Se sensibiliza en la expresión artística e identifica esencias metafísicas o estados de ánimo durante su experiencia estética.
Tiempo: 15 minutos		
El mediador solicita que los participantes observen las pinturas ¹³⁸ y deberán indicar el número de la pieza musical que puedan correlacionar a las imágenes.	Resolución de ejercicio 3.	Se sensibiliza en la expresión artística e identifica esencias metafísicas o estados de ánimo durante su experiencia estética.
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 5 minutos	
Reflexión grupal ¹³⁹ : ¿Qué se entiende por estado de	Resolución de ejercicio 4.	Se sensibiliza en la expresión artística e identifica esencias

¹³⁶ Sugerencias: *String Quintet in E Major*, Luigi Boccherini; *Oblivion*, Astor Piazzolla; *Totentanz*, Franz Liszt.

¹³⁷ Véase el anexo de la página 56-57

¹³⁸ *El caminante sobre el mar de nubes (Der Wanderer über dem Nebelmeer)*, Caspar David Friedrich; *El triunfo de la Muerte (De Triomf van de Dood)* Pieter Brueghel el Viejo; *Una Romería*, José Camarón Boronat.

¹³⁹ Evidenciar la particularidad del modo de interpretar a través del análisis de sus propuestas, hacer énfasis sobre el modo en que un hecho fáctico (como el de escuchar una pieza musical, observar obras de arte

<p>ánimo?, ¿qué es necesario para manifestar un estado de ánimo en la representación artística o en nuestra vida cotidiana? Añadir breve charla con la siguiente reflexión: ¿qué sucede entonces con la representación en la literatura?, ¿podemos hablar de estados de ánimo?, ¿qué es necesario analizar para identificar un estado de ánimo?</p> <p>Introducir ejercicio número 4.</p>	<p>Pedir a un estudiante dar lectura en voz alta del primero de los tres extractos de narraciones mientras se reproduce la pieza musical correspondiente que elija el mediador¹⁴⁰. Así sucesivamente con el resto de los extractos de narraciones de Chéjov¹⁴¹. Al finalizar el grupo se divide en tres grupos, deberán charlar sobre el estado de ánimo que se representa en la narración y deliberar por qué.</p>	<p>metafísicas o estados de ánimo durante su experiencia estética.</p> <p>Explica lo que entiende del concepto de estados de ánimo y analiza intuitivamente el origen de éstos.</p>
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 10 minutos	
<p>Reflexión grupal acerca de las respuestas obtenidas. Se debe llegar a la conclusión de que los estados de ánimo se manifiestan a partir de una situación particular: escribir en la pizarra la palabra ‘situación’ y explicar la noción.</p>	<p>Resolución de ejercicio 5: los estudiantes deberán realizar una actividad de escritura en el que deberán imaginar el devenir de alguno de los personajes que ahí indique la pregunta.</p>	<p>Conoce la importancia de la noción de situación en la edificación literaria.</p>
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos	
Desenlace.		
<p>El mediador solicita que los asistentes observen el modo en que, a partir de una situación objetiva (leída en extracto como un estado de cosas), el participante (en el supuesto de jugar un papel de artista) desdibuja la subjetividad de un personaje (la luna, Volodya, el estudiante de medicina), de modo que podemos comprobar de alguna manera que provocar una</p>	<p>Socializar algunas respuestas según el tiempo restante.</p>	<p>Reflexiona acerca del concepto de la subjetividad en la construcción de su propio entendimiento y la importancia del concepto en la construcción de mundos ficticios en la literatura.</p> <p>Evidencia: Resolución de la hoja de trabajo y los textos generados.</p>

pictórico) puede ser catalizador de diversas interpretaciones según la posición subjetiva de un sujeto cognoscente (nosotros) y su *horizonte de presunciones*. Esclarecer más adelante el modo de conseguir una interpretación literaria objetiva mediante los conceptos de situación y correlato objetivo.

¹⁴⁰ 1. Sonata en Re; Mateo Albeniz. 2. Suite in C Major, K. 399: II. Allemande; Wolfgang Amadeus Mozart. 3. Requiem in D Minor, K. 626: 3. Sequentia: Lacrimosa; Wolfgang Amadeus Mozart.

¹⁴¹ Chéjov, A. (2015). *La Dama del Perrito y Otros Cuentos*. Colofón: México; Pp. 62; 170; 269.

<p>emoción en la representación artística literaria se vinculada a un correlato objetivo (véase Argüelles, 2008: 125-155; Gerigk, 2002: 94-94; 140-158; 105-110).</p> <p>El mediador da por terminada la clase y anticipa el tema de la siguiente sesión: representación de la situación objetiva y subjetiva en la literatura.</p>				
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos			
<p>Tarea. Lecturas de los tres cuentos completos de Chéjov de los extractos leídos. Hacer una comparación entre el ejercicio de imaginación realizado en la escritura del ejercicio 5 y el desvelamiento de los acontecimientos narrados. Acotar que no es obligatorio leer los tres cuentos, pero es necesaria la lectura de alguno de ellos como mínimo.</p> <p>Bibliografía: Chéjov, A. (2015). <i>La Dama del Perrito y Otros Cuentos</i>. Colofón: México; Pp. 62, 170, 269.</p>				
Evaluación cualitativa				
Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
<p>Admite la presencia de los estados de ánimo en la representación artística, pero existen confusiones.</p> <p>Reconoce la noción de estado de ánimo, pero no logra identificarlos en la expresión artística.</p>	<p>Con asistencia del mediador y compañeros logra identificar y nombrar los posibles estados de ánimo, pero no logra relacionarlos con los ejercicios propuestos.</p> <p>Con apoyo de mediador y compañeros responde las actividades de la hoja de trabajo.</p>	<p>Identifica por sí mismo los estados de ánimo y la correlación de éstos con la noción de situación.</p> <p>Participaciones indican la comprensión de las nociones revisadas en la sesión.</p>	<p>Comprende la secuencia de las actividades y la aplicación del conocimiento abordado de los conceptos teóricos en el análisis de los extractos narrativos propuestos.</p> <p>Comprende con mayor claridad la manifestación de los estados de ánimo por medio del ejercicio</p>	<p>¿Cuáles fueron las dificultades para identificar los estados de ánimo predeterminados en los ejercicios?</p> <p>¿Cuáles fueron las instrucciones del ejercicio que te causaron confusión?</p> <p>¿Te resultó más fácil comprender el concepto de estado de ánimo al comprender lo que se entiende por situación?</p>

			escritural propuesto.	
--	--	--	--------------------------	--

<p>Secuencia didáctica No. 3 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos</p> <p>¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva? <i>Un curso de formación lectora donde convergen la literatura y la filosofía</i></p>		
Secuencia didáctica		
Nivel de estudios:	No es necesario.	
Tiempo asignado al bloque:	1 hora.	
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.	
Problema significativo del contexto		
Introducción al concepto de situación a partir de una serie de ejercicios de reflexión.		
Bloque II: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: lectura desde el concepto del mundo-de-la-vida (<i>Lebenswelt</i>): La visión intraficcional.		
Título de la secuencia didáctica: 3. Representación de la situación objetiva y subjetiva en la literatura.		
Unidad de competencia disciplinar: El participante distingue la diferencia entre una situación objetiva y una situación subjetiva. Comprende la subjetividad del individuo como un factor importante para determinar un estado de ánimo o <i>Befindlichkeit</i> .		
Atributos (criterios) de las competencias genéricas:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende con mayor claridad la noción de situación mientras identifica la envergadura del tiempo y el espacio desde la perspectiva <i>hipersubjetiva</i> de un sujeto. 2. Diferencia entre una situación objetiva, estado de cosas (<i>Sachverhalt</i>) y una situación subjetiva. 3. Reconoce la importancia del análisis de los estados de ánimo o el encontrarse (<i>Befindlichkeit</i>) de un personaje. 		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
- Comprende el concepto de situación objetiva (estado de cosas) y subjetiva (estado de ánimo/encontrarse).	-Reflexiona sobre la vigencia de las consideraciones filosóficas revisadas para comprender el acontecer de su propia existencia.	-Analiza la importancia de la configuración de los mundos ficcionales respecto a las nociones vistas y las reconoce como parte de un logro poético de los autores literarios. -Aporta sus puntos de vista.
Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.		
Bibliografía: ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2008) «Nietzsche contra Wagner, Wagner contra Offenbach. Una contribución estética al “Caso Wagner”», en: <i>Escritos</i> , 37-38 enero-diciembre. Universidad Autónoma de Puebla: México, pp. 125-155.		

GERIGK, Horst-Jürgen (2016). *Lesendes Bewusstsein*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
 _____ (2002). *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht.
 Disponible en línea: <https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html>. Pp. 94-95; 149-152.

Sesión 3: Representación de la situación objetiva y subjetiva en la literatura.

ACTIVIDADES		CRITERIOS
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
Apertura.		
Preguntar al grupo, según las consideraciones tratadas en la sesión anterior, ¿cuáles han sido los estados de ánimo que durante la lectura pudieron reconocer?	Socialización de preguntas y respuestas.	Acuerda lo que en este contexto entendemos por estado de ánimo. Comienza a identificar/diferenciar estados de ánimo.
	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Desarrollo.		
Introducción al ejercicio “interpretando una situación ficcional” ^{142,143} . Cerrar la reflexión introduciendo la importante consideración de Gerigk acerca de que la poesía se edifica a través de situaciones con las que el autor (inteligencia artística) diseña para sostener un discurso literario.	Cada persona de la audiencia toma un papelito del “frasco de las situaciones” y escribe en la hoja de trabajo las preguntas ahí indicadas. Se socializan las respuestas, los asistentes reconocen la particularidad de sus reacciones para cerrar con la pregunta: ¿reconoces dichas situaciones objetivas como	

¹⁴² Ejemplos:

1. Un familiar muy cercano lo priva de una herencia que a usted le corresponde sin razón ni motivo aparente. ¿Con qué acciones respondería ante esa situación?, ¿cómo se siente emocionalmente al respecto? Si pudiera comunicarle algo a esta persona, ¿qué le diría?
2. Se encuentra usted con una mujer/un hombre exactamente igual a usted físicamente. Este gemelo(a) desconocido(a) además, insiste en aconsejarle y señalar cada una de las faltas morales que usted comete. ¿Cómo reacciona cada que esta persona se acerca a usted?, ¿cómo se siente emocionalmente ante la extrañeza de esta situación? Si pudiera comunicarle algo a esta persona, ¿qué le diría?
3. Recientemente se ha comprado una chamarra que le ha tomado meses de esfuerzo y ahorros, sin embargo, mientras da usted un paseo en el andador Libertad, un par de ladrones se la arrebatan y se marchan corriendo. ¿Qué acciones tomaría?, ¿cómo se sentiría usted al respecto? Si pudiera comunicarle algo a estas personas, ¿qué les diría?
4. Usted se enamora perdidamente de una mujer/un hombre que está comprometido(a). El amor no es correspondido sin embargo surge una amistad entre ambos. ¿Cómo sobrelleva usted la situación emocionalmente?, ¿cuál considera usted que podría ser la resolución?, ¿se siente cómodo al respecto? Si pudiera comunicarle algo a esta persona, ¿qué le diría?

¹⁴³ Las situaciones planteadas en este ejercicio, si bien no buscan evidenciar la relatividad del tiempo en la percepción del sujeto como en el ejercicio anterior, el objetivo es presentar situaciones en donde el fenómeno del dolor, el miedo o la angustia se manifiestan y los asistentes deberán concluir si la temporalidad y la espacialidad son parte o no del fenómeno plasmado.

	argumento de algunas obras literarias canónicas? ¹⁴⁴	
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Desenlace.		
Breve charla acerca del modo en que nos orientamos en el mundo. La vivencia como un acontecer donde confluyen el tiempo y el espacio constituye el factor hipersubjetivo del aquí y ahora – señalar que esta reflexión tiene su origen en el encontrarse (<i>Befindlichkeit</i>) de Heidegger – de ser necesario esclarecer las estructuras del estado de abierto (el comprender, el encontrarse, la caída y el habla) –.	Reflexión grupal: ¿Por qué estas reflexiones filosóficas importan en nuestro quehacer como intérpretes literarios? ¿Qué conclusiones podemos obtener en primera instancia del análisis de las situaciones objetivas, así como las reacciones subjetivas de uno o varios sujetos quienes se enfrentan a ellas en los textos literarios? (Esclarecer la pertinencia de analizar a los personajes desde su psicograma).	Expresa con seguridad su opinión respecto al tema. Muestra interés y curiosidad por las aportaciones de sus compañeros. Cuestiona lo que no comprende.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Después de la actividad se explica que, más allá de reconocer la disposición de la comprensión de los personajes (psicológicamente) respecto a las situaciones planteadas y los estados de ánimo que de éstas se manifiestan, nuestra búsqueda como lectores es dar respuesta al por qué un autor – o inteligencia artística – determina ciertas resoluciones puntuales en una trama literaria. Tomando en cuenta hasta qué punto la situación narrada es objetiva o no puede ayudarnos a responder la pregunta sobre cuál podría ser la lógica	Si el tiempo lo permita, realizar lectura de un cuento corto donde los asistentes tengan oportunidad de identificar las nociones revisadas en la sesión.	

¹⁴⁴ Las situaciones ahí descritas son inspiradas en argumentos de obras literarias algunas de ellas objeto de interpretación que el propio Gerigk vincula para ejemplificar las reflexiones poetológicas. Socializar las obras que corresponden a cada una de ellas en caso de que los asistentes no las reconozcan. Continuar la explicación del teórico Gerigk (2002: 89-90) a través de una presentación de PowerPoint.

propuesta en ese mundo ficcional particular.				
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:		
Sin tarea.				
Evaluación cualitativa				
Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
Reconoce las nociones de objetividad y subjetividad a través del ejercicio de imaginación con la situación ficcional. Reconoce las nociones, pero no logra identificarlas en la expresión artística.	Con asistencia del mediador y compañeros logra identificar la diferencia entre situación objetiva y lo subjetiva, pero no logra relacionar los conceptos con el ejercicio de lectura que se propone. Con apoyo de mediador y compañeros responde las actividades de la hoja de trabajo.	Identifica por sí mismo las diferencias entre ambos conceptos. Participaciones indican la comprensión de las nociones revisadas en la sesión.	Comprende la secuencia de las actividades y la aplicación del conocimiento abordado de los conceptos teóricos en el análisis de los extractos narrativos propuestos. Comprende con mayor claridad la pertinencia de las nociones para la comprensión de textos literarios a través del ejercicio de lectura propuesto.	¿Cuáles fueron las dificultades para identificar las nociones en el ejercicio de lectura propuesto? ¿Cuáles fueron las instrucciones de los ejercicios que te causaron confusión?

Secuencia didáctica No. 4 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos	
¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva? <i>Un curso de formación lectora donde convergen la literatura y la filosofía</i>	
Secuencia didáctica	
Nivel de estudios:	No es necesario.
Tiempo asignado al bloque:	2 horas.
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.
Problema significativo del contexto	
Comprende la noción del tiempo como el <i>ordenamiento de una secuencia de sucesos</i> y reconoce la envergadura de la subjetividad del sujeto respecto a su percepción y las consecuencias que esto trae en las posibilidades de la representación literaria.	

Bloque II: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: lectura desde el concepto del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*): La visión intraficcional.

Título de la secuencia didáctica:

4. El tiempo medible y vivencial en la representación literaria.

Unidad de competencia disciplinar:

Comprende la diferencia entre el tiempo medible (desde las consideraciones de la narratología) e identifica las seis posibilidades de la representación del tiempo a partir de las consideraciones poetológicas de Horst-Jürgen Gerigk a través de la lectura y análisis de diversos poemas¹⁴⁵.

Atributos (criterios) de las competencias genéricas:

1. Reconoce el tiempo medible en tanto tiempo del relato (*Erzählzeit*) y tiempo de la diégesis (*erzählte Zeit*)¹⁴⁶.
2. Identifica las posibilidades de la representación del tiempo vivencial en tanto tematización del tiempo en la literatura.

Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p>-Conoce las consideraciones filosóficas respecto al tiempo.</p> <p>-Se familiariza con los conceptos narratológicos del tiempo medible (Günther Müller), así como del tiempo vivencial (Gerigk; Heidegger).</p>	<p>-Reflexiona e identifica las posibilidades del tiempo vivencial.</p> <p>-Reflexiona sobre la vigencia de estos principios en el acontecer de su propia existencia.</p>	<p>-Aporta sus puntos de vista.</p>

Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.

Bibliografía:

GERIGK, Horst-Jürgen (2002). *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. Disponible en línea: <https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html>. Pp. 76-90

HEIDEGGER, M. (2021). *El Ser y el Tiempo*. Gaos, J. (trad.) México: FCE, 1971

_____ (2008). *El Concepto del Tiempo (Tratado de 1924)*. Adrián Escudero, J. (trad.) Barcelona: Herder Editorial. Pp. 25-30

Sesión 4: El tiempo medible y vivencial en la representación literaria.

ACTIVIDADES		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
<p>Pregunta de apertura: Si partimos de la idea de que la literatura es una evocación de mundo y considerando las</p>	<p>Socialización de preguntas y respuestas.</p>	<p>Se concientiza de cómo ambos elementos son imprescindibles en la edificación de situaciones literarias.</p>

¹⁴⁵ Extraídos de las ejemplificaciones del propio Gerigk. Véase referencia más adelante.

¹⁴⁶ En la práctica no se llevó a cabo la socialización de este tema.

reflexiones realizadas en el módulo respecto a la noción de situación, ¿son el tiempo y el espacio fenómenos visibles en los textos literarios?, ¿cómo se representa el tiempo y el espacio en la obra de arte literaria?, ¿puedes pensar en un ejemplo?		
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Introducir la dinámica del ejercicio “interpretando situaciones cotidianas” en donde se visibilice la relatividad o subjetividad de la percepción del tiempo. Hacer hincapié en que a pesar de que el paso del tiempo medible y objetivo sea el mismo en cualquiera de las situaciones, la percepción del tiempo está vinculado al estado de ánimo.	Repartir las hojas de trabajo. Cada persona de la audiencia toma un papelito del “frasco de las situaciones” ¹⁴⁷ y escribe en la hoja de trabajo las preguntas ahí indicadas. Socializar en plenaria lo siguiente: Los asistentes leen en voz alta y deberán reflexionar si la situación planteada es benéfica o es perjudicial para ellos. Se socializan las respuestas que escribieron. Reflexionar: ¿Cuál es tu percepción del tiempo y el espacio?, ¿estás de acuerdo con que la relatividad de ambos depende del modo en que una situación nos afecta directamente?, ¿piensas que la subjetividad y la objetividad de una	Analiza e identifica el modo en que una situación en particular puede influir considerablemente en nuestra percepción del tiempo.

¹⁴⁷ Ejemplos:

1. Usted tiene una cita muy importante. Para llegar a la reunión debe tomar un taxi, sin embargo, éste se demora más de lo esperado. Cuando finalmente se encuentra de camino, un accidente ocasiona un congestionamiento que lo demora aún más.
2. Usted odia caminar debajo del sol. Por circunstancias fortuitas, se acomode a acompañar a una persona con quien disfruta pasar el tiempo. El trayecto duró una hora y sólo se percata de ello hasta llegar al destino.
3. Usted se encuentra en una fiesta con personas que aprecia mucho. La terraza, el clima, la comida, los adornos; todo es muy ameno. Al final de la fiesta se queda con la percepción de que habría sido maravilloso charlar más tiempo con sus amistades.
4. Usted se encuentra en Berlín esperando el tren. De pronto escucha un anuncio que hay un retraso excepcional de dos horas. No tiene alternativas y debe esperar forzosamente. No tiene ningún objeto con qué entretenerse ni personas con quien hablar. Se queda sentado mirando al horizonte hasta que por fin llega el vagón que espera.

	situación es representable en la literatura?	
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos	Ponderación:
Introducir el ejercicio de lectura en voz alta ¹⁴⁸ .	Preguntas guía para resolución de hoja de trabajo: ¿Cuáles son los fenómenos ahí interpretados? ¹⁴⁹ , ¿a quién piensas tú que pertenece el punto de vista de los fenómenos ahí interpretados? Socialización de preguntas y respuestas.	-Expresa lo que piensa y compara con las respuestas de sus compañeros.
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos	Ponderación:
Socializar y analizar las respuestas con ayuda del mediador. Siguiendo las consideraciones de Gerigk (2002) exponer con ayuda de una presentación las posibilidades de tematizar el tiempo. Esclarecer lo siguiente: La tematización del binomio espacio-tiempo es imprescindible en la literatura. No obstante, la temporalidad o espacialidad que se representa en el texto, en tanto tema literario, puede “ser reflejada explícitamente por una conciencia demostrada o hacerse legible para el lector en el fenómeno plasmado” (Gerigk, 2002: 90). Ejemplificar con claridad.	Socialización de preguntas y respuestas. El grupo observa con claridad las consideraciones estudiadas con ayuda de las diapositivas de una presentación.	Clasifica los textos según la mirada temporal hacia donde se dirige el tema. En su caso, analiza la posibilidad de que algunos de los extractos narrativos refieran a la tematización del espacio. Expone su punto de vista.
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos	Ponderación:

¹⁴⁸ Algunos de los fragmentos de textos literarios empleados para este ejercicio han sido extraídos de algunos capítulos de *Lesen und Interpretieren* (2002: 76-118) en donde Horst-Jürgen Gerigk los emplea para ilustrar los planteamientos de su pensamiento: “Tercetos acerca de la transitoriedad”, Hugo von Hofmannsthal; “Sentencias de Confucio”, Friedrich Schiller e incipit *El Castillo*, Franz Kafka. Los siguientes fragmentos que a continuación señalo han sido una selección mía: “Si desde que nací, cuanto he pensado”, Lope de Vega; “Soneto XXII”, Rainer Maria Rilke; incipit *Sala No. 6*, Antón Chéjov y extracto de *William Wilson*, Edgar Alan Poe.

¹⁴⁹ El tiempo; espacio, siempre en cada caso desde el punto de vista de un sujeto vivencial.

Reflexión tarea: Si el tiempo puede tematizarse en la literatura desde el concepto del tiempo vivencial, ¿el espacio podría ser también un tema literario?

Los asistentes recibirán las copias del texto narrativo *La Condena* de Franz Kafka, y deberán reflexionar acerca del cuestionamiento planteado para compartir su opinión en la siguiente sesión. Atender a las siguientes consignas:

-Mide con un cronómetro el tiempo que te toma la lectura del cuento.

- ¿Cuánto tiempo transcurre en el acontecer de las situaciones narradas en el cuento?

Evaluación cualitativa

Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
<p>Reconoce las nociones de objetividad y subjetividad a través del ejercicio de imaginación con la situación ficcional.</p> <p>Reconoce las nociones, pero no logra identificarlas en la expresión artística.</p>	<p>Con asistencia del mediador y compañeros logra identificar la diferencia entre situación objetiva y lo subjetiva, pero no logra relacionar los conceptos con el ejercicio de lectura que se propone.</p> <p>Con apoyo de mediador y compañeros responde las actividades de la hoja de trabajo.</p>	<p>Identifica por sí mismo las diferencias entre ambos conceptos.</p> <p>Participaciones indican la comprensión de las nociones revisadas en la sesión.</p>	<p>Comprende la secuencia de las actividades y la aplicación del conocimiento abordado de los conceptos teóricos en el análisis de los extractos narrativos propuestos.</p> <p>Comprende con mayor claridad la pertinencia de las nociones para la comprensión de textos literarios a través del ejercicio de lectura propuesto.</p>	<p>¿Cuáles fueron las dificultades para identificar las nociones en el ejercicio de lectura propuesto?</p> <p>¿Cuáles fueron las instrucciones de los ejercicios que te causaron confusión?</p>

Secuencia didáctica No. 5 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos

¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva?

Un curso de formación lectora donde convergen la literatura y la filosofía

Secuencia didáctica

Nivel de estudios:	No es necesario.
Tiempo asignado al bloque:	2 horas.
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.
Problema significativo del contexto	

Introducción a la representación de la espacialidad en la literatura a partir del análisis de <i>La Condena</i> de Franz Kafka.		
Bloque II: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: La visión intraficcional.		
Título de la secuencia didáctica: 5. Los escenarios originales del ser-en-el-mundo ¹⁵⁰ en la literatura.		
Unidad de competencia disciplinar: El participante toma conciencia de la pertinencia de algunos conceptos provenientes de la fenomenología para comprender la tematización del espacio de una obra literaria.		
Atributos (criterios) de las competencias genéricas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende las posibilidades de la representación del espacio como escenarios de las diégesis. 2. Conoce la noción de situación límite. 3. Reconoce la representación de la espacialidad a partir de conceptos como la cercanía (<i>Nähe</i>) y la distancia (<i>Ferne</i>). 		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
-Comprende los dos escenarios posibles en la representación literaria. -Identificar la esencia del espacio vivencial apegándose a la perspectiva de un personaje sobre el análisis del estado de cosas donde éste se halla inmerso: cercanía y distancia.	-Reflexiona acerca de la relación entre el espacio representado y la naturaleza de las situaciones en la literatura.	-Analiza y reflexiona acerca de las esencias metafísicas que emanan de una situación o estado de cosas representado y la relación con el espacio.
Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.		
Bibliografía: KAFKA, F. (1913). «La Condena» en <i>La condena y otros relatos</i> . Guillén, S. (trad.). Akal: Madrid, 2015. pp. 19-32. GERIGK, H. (2002). <i>Lesen und Interpretieren</i> . Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. Disponible en línea: https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html . Pp. 91-94. _____ (2016). <i>Lesendes Bewusstsein</i> . Berlin: Walter de Gruyter GmbH. Pp. 86-94. JASPERS, K. (1967): <i>Psicología de las concepciones del mundo</i> . Marín Casero, M. (trad.) Madrid: Editorial Gredos.		
Sesión 5: Los escenarios originales del ser-en-el-mundo en la literatura.		
ACTIVIDADES		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
Apertura. Continuación de subtema.		

¹⁵⁰ Véase: Horst-Jürgen Gerigk, “Haus und Weg als die Schauplätze des erlebten Raums”, en *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. (2002: 93-94).

Comentarios preliminares de la lectura de Kafka. Esclarecer las consideraciones de Günther Müller.	Socialización acerca de la reflexión sobre el tiempo medible de tarea. Desde que Georg se encuentra en su habitación tratando de escribir una carta hasta que decide aventarse del puente, ¿cuánto tiempo transcurre?, ¿cuánto tiempo te tomó la lectura del cuento?	Comprende con mayor claridad la diferencia entre tiempo medible y tiempo vivencial.
	¿piensas que <i>La Condena</i> de Kafka ejemplifica alguna de las posibilidades para la tematización del tiempo?; sí, no, ¿por qué?	Reflexiona y opina.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Desarrollo.		
Introducir el tema de la sesión: Los escenarios originales del ser-en-el-mundo en la literatura a través del ejercicio. El mediador escribe aleatoriamente en el pizarrón las siguientes palabras: casa, seguridad, cobertura, cercanía, preservación, conocido, seguro, protector, amparo, limitación, garantía, sosiego, descanso, tranquilidad, reposo, restringido; desconocido, lejanía, indefensión, desamparo, camino, rumbo, abierto, viaje, trayectoria, abierto, ilimitado ¹⁵¹ . No se hace hasta el momento ninguna explicación al respecto.	La audiencia recibe dos tipos de fotografías impresas. Una fotografía de un espacio cerrado ¹⁵² y una fotografía de un espacio abierto ¹⁵³ . Se pide a los asistentes asociar estas palabras a alguna de las fotografías presentadas y dar una respuesta sobre por qué lo consideran así. Responden en la hoja de trabajo impresa.	Asocia conceptos intuitivamente según su horizonte de presunciones.
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 15 minutos	Ponderación:

¹⁵¹ Véase: Horst-Jürgen Gerigk, “Haus und Weg als die Schauplätze des erlebten Raums”, en *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. (2002: 93-94).

¹⁵² Ejemplos: una habitación, una celda, un aula

¹⁵³ Ejemplos: la selva, las carreteras de una ciudad, una estación de tren, un puerto, un puente que cruza un río).

<p>El mediador esclarece la actividad 2 de la hoja de trabajo.</p>	<p>Se les pide realizar un ejercicio imaginativo de la siguiente situación: Cada uno se encuentra en ese sitio (vinculado a la fotografía), sin ningún tipo de herramienta o utensilio. Los asistentes deberán escribir un texto corto respondiendo lo siguiente: ¿Qué se encuentra en el lugar?, ¿Qué podría usted realizar en ese espacio dada la situación inicial?; considerando todas las variables – de amenaza y certidumbre según el caso – ¿cómo se siente al respecto?; si sintiera alguna incomodidad, ¿qué haría para buscar su bienestar?</p> <p>Se socializan los textos.</p>	<p>Realiza una lectura individual del espacio imaginativamente e infiere la relación con el primer ejercicio.</p>
<p>Tiempo:</p>	<p>Tiempo: 15 minutos</p>	<p>Ponderación:</p>
<p>Charla acerca del espacio vivencial,¹⁵⁴ de acuerdo con los planteamientos del teórico alemán Horst-Jürgen Gerigk. Se realiza una introducción a los conceptos de Karl Jaspers de situación límite (<i>Grenzsituation</i>) y el contraste con la noción de <i>envoltura</i> (<i>Haus, Gehäuse</i>); así como las consideraciones de Gerigk acerca de la casa (<i>Haus</i>) y el camino (<i>Weg</i>) ambos como <i>escenarios originales del ser en el mundo</i>¹⁵⁵ (<i>dixit</i> Gerigk).</p>	<p>Reflexión, ¿piensas que estos escenarios son visibles en la literatura?, ¿encontraron alguna relación acerca del modo en que ambos conceptos de Karl Jaspers (situación límite; envoltura) están presentes en los argumentos de <i>La Condena</i> de Franz Kafka.</p> <p>Los asistentes reciben diferentes papelitos que contienen diversos fragmentos del texto narrativo de <i>La Condena</i>. Se les solicita la lectura en voz alta de cada uno. Según la reflexión del grupo se decide en qué tipo de escenario se pueden</p>	<p>Evalúa, clasifica-califica y justifica respuestas a partir de los conceptos revisados.</p>

¹⁵⁴ Hay que destacar en todo momento el modo en que se narra, así como el recorrido de espacios que el lector realiza a lo largo de la lectura.

¹⁵⁵ “Die ursprünglichen Schauplätze des In-der-Welt-seins”.

	<p>clasificar los fragmentos. Deberán colocarlos encima de las fotografías.¹⁵⁶</p> <p>Al finalizar esta tarea deben acomodar las imágenes en orden de aparición según la narración y los acontecimientos. Una vez realizada esta tarea, deberán responder el ejercicio 1 de la hoja de trabajo “tematización del espacio en <i>La Condena</i> de Franz Kafka”.</p>	<p>Asocia esencias metafísicas en cada una de las fotografías de espacios, según la naturaleza de lo descrito o lo narrado en el cuento, sobre todo atendiendo a la subjetividad de Georg Bendemann.</p>
Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 15 minutos	Ponderación:
<p>Charla grupal: El identificar los escenarios empíricos de una narración según las marcas textuales de espacio aún no es suficiente para nuestra lectura. La pregunta que debemos plantearnos es: ¿cómo son vivenciadas las situaciones en escenarios particulares por el “factor hipersubjetivo del aquí y el ahora” en tanto yo-aquí-ahora (<i>Ich-Hier-Jetzt</i>)¹⁵⁷ de cada uno de los personajes o en este caso particular del narrador que despliega la interioridad del personaje principal.</p>	<p>Reflexión de tarea: ¿cuál piensas que habrá sido el objetivo de Kafka al plantear estos escenarios en su narración?, ¿crees que el destino de los personajes, Georg Bendemann y el amigo situado en Rusia tenga una correlación importante con tales escenarios?, según Kafka, ¿piensas que el destino – perjudicial o benéfico – de sus personajes esté de alguna manera relacionado con estos espacios?, ¿qué opinas de las consideraciones de Gerigk respecto a las nociones de casa (<i>Haus</i>) y camino (<i>Weg</i>) respecto a las descripciones de la narración de los espacios?</p>	
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación:
Desenlace.		
<p>Explicación de la espacialidad del ser-en-el-mundo (<i>Räumlichkeit des In-der-Welt-seins</i>) a partir</p>	<p>Reflexión: Responder ejercicio 2 de la hoja de trabajo.</p>	<p>Comprende la espacialidad en la representación literaria como la cercanía o distancia entre un sujeto y una cosa o</p>

¹⁵⁶ Las imágenes corresponden a cada uno de los espacios en donde los argumentos de *La Condena* se despliegan o se hace mención; ejemplos: imagen de San Petersburgo, hilera de casas sobre un río, un puente sobre un río, una habitación oscura, una habitación con escritorio, etcétera.

¹⁵⁷ *Ibid.* 93.

de la ‘cercanía’ (<i>Nähe</i>), o proximidad en virtud de la <i>atención</i> (<i>Aufmerksamkeitleistung</i>) de un sujeto hacia un objeto.	Reflexión: ¿Cómo se da el <i>encuentro</i> (o la cercanía o distancia) entre el amigo situado en Rusia y cada uno de los personajes (Georg, el padre, Frieda)? (Hacer hincapié en la reflexión sobre los estados de ánimo).	fenómeno según la naturaleza de una situación concreta.
--	---	---

Tiempo: 10 minutos	Tiempo:	Ponderación:
---------------------------	----------------	--------------

Tarea.
Responder ejercicio 2.
Asistentes reciben una rúbrica para guiar la reflexión de su lectura según los conceptos revisados en las clases anteriores. La hoja de trabajo contiene algunas preguntas cuyo objetivo será el de socializar las respuestas en la siguiente sesión con el objeto de introducir el tema del sentido cuádruple del texto según las consideraciones de Gerigk (2002; 2016).

Evaluación cualitativa

Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
Reconoce los escenarios a través del ejercicio inicial con las imágenes impresas. Reconoce las nociones, pero no logra identificarlas en la expresión artística.	Con asistencia del mediador y compañeros logra identificar la diferencia entre situación objetiva y lo subjetiva, pero no logra relacionar los conceptos con el ejercicio de lectura que se propone. Con apoyo de mediador y compañeros responde las actividades de la hoja de trabajo.	Identifica por sí mismo las diferencias entre ambos conceptos. Participaciones indican la comprensión de las nociones revisadas en la sesión.	Comprende la secuencia de las actividades y la aplicación del conocimiento abordado de los conceptos teóricos en el análisis de los extractos narrativos propuestos. Comprende con mayor claridad la pertinencia de las nociones para la comprensión de textos literarios a través del ejercicio de lectura propuesto.	¿Cuáles fueron las dificultades para identificar las nociones en el ejercicio de lectura propuesto? ¿Cuáles fueron las instrucciones de los ejercicios que te causaron confusión?

Secuencia didáctica No. 6 Curso de lectura interpretativa sobre fundamentos fenomenológicos y poetológicos

¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva?

Un curso de formación lectora donde convergen la literatura y la filosofía

Secuencia didáctica

Nivel de estudios:	No es necesario.	
Tiempo asignado al bloque:	1 hora 30 minutos.	
Número de sesiones de esta situación didáctica:	1 sesión.	
Problema significativo del contexto		
Comprender las aproximaciones que regulan al texto literario y diferenciar la perspectiva intraficcional de la perspectiva extraficcional.		
Bloque III: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: lectura desde el concepto del mundo-de-la-vida (<i>Lebenswelt</i>): La visión extraficcional.		
Título de la secuencia didáctica:		
6. Las cuatro resoluciones hermenéuticas del texto literario.		
Unidad de competencia disciplinar:		
Practica la elucidación de un texto literario a través de la explicación de los cuatro sentidos de la escritura desde la visión gerigkiana. A partir de la comprensión de las aproximaciones al texto literario propuestas logrará comunicar de manera clara sus ideas, argumentos y posturas como intérprete.		
Atributos (criterios) de las competencias genéricas:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona acerca de la composición poetológica del texto literario. 2. Aporta puntos de vista respecto a las aproximaciones al texto literario. 3. Dialoga y aprende de las personas otros puntos de vista y consideraciones. 		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
-Sentido literal (intraficcionalidad – visión psicológica), alegórico (rastreo de la premisa antropológica), tropológico (aplicación de lo comprendido) y anagógico (comprensión poetológica). -Diferencia poetológica	-Construye hipótesis interpretativas de los textos que ha leído.	-Aporta puntos de vista y considera los de otras personas al reflexionar los temas en discusión.
Recursos: Pizarrón, plumones, hojas blancas, bolígrafos, material impreso, bocina, proyector, presentación de apoyo en caso de ser necesario.		
Bibliografía:		
GERIGK, Horst-Jürgen (2002). <i>Lesen und Interpretieren</i> . Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. Disponible en línea: https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html . Pp. 119-138		
_____ (2016). <i>Lesendes Bewusstsein</i> . Berlin: Walter de Gruyter GmbH. Pp. 49-61.		
HEIDEGGER, M. (2021). <i>El Ser y el Tiempo</i> . Gaos, J. (trad.) México: FCE, 1971. Pp. 119-125		
Sesión 6: Los cuatro sentidos del texto literario.		
ACTIVIDADES		
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias
Apertura.		

Breve charla acerca de los temas y actividades vistos hasta ahora: análisis literal y visión psicológica.	Reflexión grupal: ¿qué se entiende por el sentido de un texto? Hecho un análisis general del sentido literal de <i>La Condena</i> de Kafka., ¿qué piensas sobre el posible sentido de lo ahí descrito?	Reflexiona acerca de los sentidos del texto literario en tanto discurso.
Introducir el tema de la sesión: las aproximaciones hermenéuticas al texto literario.	Reflexión acerca de la hermenéutica del texto.	
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación
Desarrollo.		
Proyectar presentación con el orden propuesto en la pirámide de cuatro niveles. Repaso general del primer nivel hermenéutico: la lectura literaria a partir de la noción de mundo. Exposición acerca del rastreo de la premisa antropológica. Exposición acerca de la ‘aplicación de lo comprendido’.	Hoja de trabajo como apoyo para las reflexiones que se llevarán a cabo. Contestar a las preguntas: Repaso acerca del análisis de <i>La Condena</i> de Kafka. ¿Qué es admitido o no moralmente sobre las circunstancias descritas en un texto literario, por ejemplo, en los argumentos de <i>La Condena</i> de Kafka? ¿Hasta qué punto estarías de acuerdo en censurar o infravalorar un texto por su contenido?, ¿recomendarías la lectura de <i>La Condena</i> a un menor de edad?, sí, no, ¿por qué?	Toma nota de las consideraciones expuestas y participan en actividad dialógica. Comprende que los temas revisados durante las sesiones previas responden al análisis literal de una obra. Identifica los diferentes horizontes de comprensión para valorar los sentidos del texto. Expone su punto de vista y debaten.

Exposición acerca de la ‘comprensión última de la obra de arte literaria’. Esclarecimiento de la visión intraficcional y la visión extraficcional. El lector como observador privilegiado de un ‘todo’.	¿por qué piensas que es necesario observar minuciosamente el fenómeno literario desde una visión interna (como se mostró a lo largo del curso)?			
Tiempo: 25 minutos	Tiempo: 30 minutos	Ponderación		
Desenlace.				
El mediador plantea la situación ficcional: ‘¿todo pasa por algo?’ ¹⁵⁸ para esclarecer la diferencia poetológica.	Diálogo reflexivo.	Comprende lo que se entiende por ‘justificación poetológica’ de los textos leídos.		
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 10 minutos	Ponderación		
Sin tarea.				
Evaluación cualitativa				
Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Metacognición
Es posible identificar los cuatro sentidos expuestos, pero se tiene confusión. Reconoce las perspectivas revisadas, pero no logra identificarlos en la expresión artística.	Con asistencia del mediador y compañeros logra identificar las posibilidades hermenéuticas, pero no logra relacionarlos con los ejercicios propuestos. Con apoyo de mediador y compañeros responde las preguntas.	Identifica por sí mismo las perspectivas revisadas. Participaciones indican la comprensión de las nociones revisadas en la sesión.	Identifica las ideas clave de un texto e infiere conclusiones a partir de las visiones discutidas. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.	Preguntas en la hoja de trabajo.

¹⁵⁸ Corresponde a un ejercicio de reflexión dialógica diseñado para ejemplificar el tratamiento de la literatura desde la diferencia poetológica.

Sesión 1. Lección 1 y 2: *Mi conciencia y el mundo: Introducción a la hermenéutica; la interpretación literaria a partir de la representación del estado de ánimo* (17 mayo).

La primera sesión contó únicamente con una participante lo que permitió el abordaje fluido de las actividades y los diálogos.

La comunicación dio inicio con una presentación general de los contenidos del curso y se entregó un juego de copias que contenía una breve encuesta¹⁵⁹ y copias del material que se utilizarían en clase. Después de los minutos dedicados a la contestación de este documento, he preguntado directamente a la asistente que compartiera acerca de sus intereses respecto al curso. Su respuesta me ha parecido particularmente interesante, su expectativa radica en adquirir una “estructura para interpretar, analizar” para replicarla en sus clases. La asistente es maestra de artes de secundaria y admitía encontrar dificultades para implementar la lectura en sus grupos.

El desarrollo de la lección dio inicio con una pregunta detonadora que permitiese observar la familiaridad de la participante con el tema a tratar, así como la disposición generalizada a entablar un diálogo bilateral. El cuestionamiento *¿qué es la disciplina hermenéutica?*, me proporcionó un esbozo sobre las ideas generales con las que la participante contaba, quien después de titubear un poco y animarla a compartir una respuesta intuitiva sin temor a equivocarse, ella respondió: *la hermenéutica no tiene qué ver con lo que sabes, sino que trata de responder cómo sabes lo que sabes.*

Esto me permitió continuar la charla para orientar y validar hasta cierto punto su respuesta. Sin embargo, antes de elaborar una charla expositiva para la resolución de la pregunta, me pareció que la respuesta fue idónea para introducir un ejercicio con estímulos visuales y pudiese encontrar la diferencia entre la epistemología y la hermenéutica. En este momento le mostré dos fotografías impresas a color tamaño carta. Una que ilustraba unas nubes oscuras aglutinadas y otra de una playa con olas angulares. Las instrucciones han sido que se observara detenidamente estas fotografías y fuera describiendo lo que mirara y se le permitió

¹⁵⁹ Los cuestionamientos permitían al mediador indagar muy superficialmente el hábito lector e intereses de la participante.

un par de minutos para meditar la siguiente reflexión: *¿qué puedes inferir de las siguientes imágenes en el supuesto de que te encuentres en un sitio donde el entorno corresponda con tales características?* Sin embargo, al principio, la instrucción resultó confusa para la asistente y pude inferirlo por su lenguaje corporal y el tiempo que ha tomado para pensarlo. En este momento le he pedido que no se ofuscara y decidí reformular la reflexión con la siguiente pregunta: *¿qué tanto puedes explicar de estos fenómenos naturales?*

La asistente respondió que suponía la llegada de una tormenta o lluvia en la primera imagen mientras que de la segunda no manifestó alguna idea en concreto ya que admitía desconocer el origen de las olas en la forma peculiar de un triángulo. Tras escucharla, me dispuse a contextualizar las imágenes que observó. Este ejercicio simple me permitió demostrarle que lo que había contestado era ya una interpretación en sí misma, y que, si podía vislumbrarlo, sus respuestas también estaban relacionadas a sus vivencias. En este diálogo expliqué someramente las consideraciones de Leibfried (1980) (véase 2.2.1).

En medio de la charla referida el mediador interrogó a la asistente acerca de la pertinencia de las consideraciones abordadas en un ejercicio de interpretación de textos literarios. La asistente guardó silencio y admitió no hallar ninguna relación. Sin embargo, el mediador solicitó un ejercicio similar. En esa ocasión se mostraron dos imágenes impresas a color tamaño carta. Una de ellas correspondía a un bosque oscuro mientras que la segunda, un bosque similar pero completamente iluminado. Se le solicitó a la asistente que observara muy bien cada una de ellas e imaginara una situación. No obstante, cabe mencionar que las instrucciones no fueron muy claras, por lo que se procedió a realizar preguntas del siguiente tipo: “¿cómo te sentirías si te encontraras ahí?, ¿por qué dirías que es tenebroso hallarse en las profundidades de un bosque en medio de la noche?, si pensaras en una situación ficcional, ¿qué tipo de personajes asociarías en este lugar?”. Poco a poco, la asistente comenzaba a hacer asociaciones de elementos ficcionales y fantásticos y respondía con ideas del tipo *pienso en una bruja, un duende*. Sin embargo, el ejercicio con la segunda imagen quedó inconcluso debido a que noté que la actividad no fluía como lo esperaba.

No obstante, puede decirse que de alguna manera esas respuestas me dieron la oportunidad de abordar una charla acerca de la simbolización del mundo

y sin ahondar mucho al respecto he solicitado a la asistente a reflexionar de tarea la siguiente pregunta: *¿consideras que el autor literario un intérprete de mundo?* Aquí concluye la primera sección de la clase.

Una vez que se dieron por terminadas estas charlas, continué con una sencilla actividad perteneciente a la lección ‘La interpretación artística a partir de la representación del estado de ánimo’ (véase anexo) cuyo objetivo consistía en dirigir la charla de la simbolización del mundo al área de las artes.

La asistente recibió una hoja de trabajo y la primera instrucción ha sido que tras escuchar la primera pieza musical escribiera en el espacio correspondiente aquello que le pasara en la mente. Así sucedió sucesivamente. La asistente no demostró ninguna dificultad para la realización de esta actividad y hasta cierto punto pude notar su concentración. La recepción del ejercicio fue positiva y esto fue evidente cuando solicité a la asistente compartir las respuestas que escribía y no manifestaba tensión o dificultad alguna al hacerlo.

El objetivo de esta primera fase ha sido el de la sensibilización a través de diversos estímulos para obviar la importancia de los estados de ánimo o esencias metafísicas en la representación artística, por lo que he pedido hacer una serie de asociaciones con el arte pictórico y finalmente, con la lectura de tres extractos de cuentos de Chéjov (véase recursos en planeaciones didácticas).

Al final de la actividad di una explicación para que la asistente observara que más allá de identificar un estado de ánimo, o esencia metafísica como lo intentamos en la experiencia con el arte musical y pictórico, los extractos de los textos narrativos nos permitían dar cuenta de la situación que origina cierto estado de ánimo. De esta manera, pude asentar que la próxima sesión la dedicaríamos a la revisión de este concepto y su importancia en nuestros análisis como lectores de literatura.

Sesión 2. Lección 3 y 4: *Representación de la situación objetiva y subjetiva en la literatura; el tiempo medible y vivencial en la representación literaria* (19 mayo).

El desarrollo de la segunda sesión tuvo algunas modificaciones en contraste con lo planeado debido a que en dos horas tenían que abarcarse las fichas secuenciales correspondientes a la lección tres y cuatro que se vislumbran en las secuencias

didácticas. Además, un factor determinante para que las actividades planeadas no se llevaran a cabo escrupulosamente como se había determinado fue la integración repentina de dos participantes más al curso, circunstancia que instó a llevar a cabo nuevamente una breve introducción al curso previa a la continuación de las dinámicas programadas.

El objetivo principal de esta sesión ha sido asegurar la comprensión de las nociones situación objetiva y subjetiva, por lo que la lección dio inicio con una pregunta detonadora: *¿qué se entiende del concepto de situación?* Las respuestas si bien fueron intuitivas y acertadas, cabe mencionar que la asistente que sí asistió en la primera sesión compartió una definición cercana a la que ya se había socializado. Por lo que me vi con la necesidad de explicar la temática a revisar. Socializado el concepto y su pertinencia respecto al análisis del texto literario, me ha sido posible integrar un ejercicio dinámico titulado “interpretando situaciones cotidianas”.

Esta actividad consistió en lo siguiente: Cada una de las participantes recibió una hoja de trabajo titulada “triángulo de reflexión: situación cotidiana y la percepción del tiempo”¹⁶⁰. La dinámica técnica dio inicio con la repartición de un papelito doblado. La información contenida en éste era la descripción de una situación cotidiana que cada una de las participantes debían reflexionar para contestar las preguntas en la hoja de trabajo.

Una vez que cada una de ellas ha compartido su sentir en dicho ejercicio de imaginación, me dispuse a plantear una reflexión que consideré, podría facilitar – hasta cierto punto – la introducción a las consideraciones existencialistas que me serían muy necesarias de ahora en adelante. El diseño del ejercicio ha sido inspirado por las consideraciones heideggerianas sobre la estructura del ser, en las que entendiéndose el *Dasein* como un sujeto desbordado hacia adelante, el proceder de su existencia y su comprensión del tiempo y el espacio puede considerarse meramente subjetivo y esta ha sido el tema central de la charla.

Contrario a mis predicciones, esta actividad ha sido exitosa porque a pesar de que el ejercicio de reflexión era simple y palmario, las asistentes demostraron entusiasmo en el proceso. Durante la experiencia pudo notarse que para una

¹⁶⁰ El nombre de esta actividad fue modificado una vez puesta en práctica.

asistente el ejercicio escritural ha resultado incómodo y ha procedido solamente a compartir sus observaciones oralmente. A partir de este momento, he decidido no imponer la resolución escritural de las hojas de trabajo para todas si así lo deseaban.

Como he precisado, con esta actividad las asistentes pudieron dar cuenta de cómo a partir de su propia experiencia y un ejercicio de imaginación, una situación particular necesariamente implica una observación de la percepción del tiempo y el espacio a partir de la subjetividad. Y he procedido a esclarecer en el diálogo que para lograr esto, las situaciones contenidas en los papelitos doblados fueron pensadas precisamente para demostrar el modo en que los fenómenos del tiempo y el espacio son en todo momento vivenciales y por ende relativos y el modo en que la emanación de un estado de ánimo está íntimamente ligado a un estado de cosas o situación particular.

Tras el ejercicio y la charla, me decanté por hilvanar estas ideas con la interpretación literaria y me decanté por plantear lo siguiente: *¿son la percepción del tiempo y el espacio fenómenos visibles en los textos literarios?, ¿cómo se representa el tiempo y el espacio en la obra de arte literaria?, ¿puedes pensar en un ejemplo?* Sin embargo, las respuestas no han sido inmediatas, pero reconozco que las participantes se disponen a pensar en silencio.

Ante esta situación, decidí anticipar el tema de la exposición por lo que he procedido a exhibir una presentación por medio del proyector facilitado por el CeArt. En este segmento, me dispuse a enunciar las posibilidades de la “tematización del tiempo” acompañadas de una breve explicación para cada una según las consideraciones de Gerigk. Las asistentes se muestran concentradas y todas toman apuntes en sus libretas.

Finalizada la charla, con la intención de que esta información quedase más clara he repartido entre las asistentes una hoja de trabajo correspondiente al segundo ejercicio titulado ‘¿Tematización de tiempo o espacio?’. He pedido a las asistentes colaborar con la lectura en voz alta de cada uno de los poemas y extractos de textos narrativos ahí contenidos. La dinámica ha consistido en reflexionar la siguiente pregunta: “¿a quién pertenece el punto de vista de los fenómenos ahí interpretados?”. He explicado que los discursos contenidos en los

textos podían corresponder a la interpretación del autor (poesía), personaje o narrador (extractos de textos narrativos) del tiempo o el espacio.

Durante esta dinámica, una de las asistentes solicitó no participar en las lecturas externando cierta incomodidad, por lo que he decidido incluirme en el ejercicio como una participante más.

Durante esta actividad, les he sugerido que realizasen una reflexión para cada uno de los ejemplos pensando en todo momento sobre el fenómeno del tiempo vivencial y deliberasen a qué posibilidad de la tematización del tiempo pertenecía el extracto según las consideraciones vistas en la exposición. Este ejercicio causó un poco de confusión y podía notarse en sus rostros, lo que fue un indicador inminente para repensar el ejercicio o buscar la manera de simplificar la exposición en una siguiente oportunidad. Hasta ese momento, a la clase le restaba alrededor de un cuarto de hora y consideré oportuno pausar el ejercicio sugiriendo una relectura en casa.

Cabe mencionar que debido a que dos participantes recién se añadían al curso en esta sesión, consideré oportuno dedicar este cuarto de hora para esclarecer la dirección y búsquedas del curso. Ello me permitió aplicarles el mismo ejercicio que llevé a cabo en la primera sesión correspondiente a los estados de ánimo.

Esta decisión me pareció improvisada y un tanto desconsiderada con la asistente que ya había realizado la actividad a pesar de que he solicitado su consentimiento argumentando que me sería útil para los fines de la investigación. La asistente asintió muy gentilmente a la petición, pero a pesar de ello no considero que esta decisión fuese acertada.

La tarea prevista para la siguiente sesión fue la lectura individual de la obra de Franz Kafka, “La Condena”. Se entregó un juego de copias para cada una de las asistentes al finalizar.

Sesión 3. Lección 5: *Los escenarios originales del ser-en-el-mundo en la literatura* (24 mayo).

La sesión dio inicio con la asistencia de dos participantes. La actividad de apertura consistió en solicitar a las asistentes sus comentarios preliminares de la lectura,

siendo la pregunta detonadora: “¿de qué dirías que se trata *La Condena* de Franz Kafka?”. Las respuestas según las intervenciones han sido “un conflicto entre un padre y un hijo” y “un hombre que escribe una carta”. Finalizado el diálogo de apertura, el mediador anuncia que el tema de la sesión iría en torno al análisis de los espacios y a su tematización. Por lo que para introducir la discusión acerca de los ‘escenarios originales del ser-en-el-mundo en la literatura’, se introdujo un ejercicio para detonar las reflexiones que serían necesarias.

Para lograr ello, he colocado dos imágenes impresas a color tamaño carta en la mesa donde se hallan las asistentes, una fotografía de un espacio abierto (un camino con un cielo nublado) y una que ilustraba un espacio cerrado (una cocina antigua). Mientras las asistentes se dedicaban a la observación de cada una de ellas, me dispuse a escribir aleatoriamente en el pizarrón un set de palabras que semánticamente correspondían al desamparo y a la certidumbre como se ejemplifica en la secuencia didáctica número cinco. Las asistentes recibieron una hoja de trabajo y se les pidió asociar estas palabras a alguna de las fotografías presentadas y dar una respuesta sobre por qué lo consideran así. Y el resultado ha sido el esperado. Mientras que las palabras alrededor del desamparo fueron asignadas a la imagen del camino o espacio abierto, las palabras vinculadas a la certidumbre fueron asignadas a la imagen de espacio cerrado, y pude percatarme de ello en cuanto vi las hojas de trabajo.

Para el segundo ejercicio, se solicitó que cada una eligiera una imagen de las que ya habían observado e imaginar su sentir tomando en cuenta las posibles variables previamente formuladas si por alguna circunstancia tuvieran que encontrarse en esos sitios. La indicación ha sido que respondiesen a las siguientes preguntas: “¿Qué se encuentra en el lugar?, ¿qué podría usted realizar en ese espacio?, considerando todas las variables -de amenaza y certidumbre según el caso- ¿cómo se siente al respecto?; si sintiera alguna incomodidad, ¿qué haría para buscar su bienestar?

Las respuestas fueron interesantes ya que permitieron ejemplificar nuevamente el modo en que las subjetividades siempre juegan un papel primordial. La participante que hablaba de la imagen de la cocina respondió: “Ay, no, pues triste, yo creo. A pesar de que es muy bonita la cocina y todo, siento que

tiene muchas cosas que no te dejan estar libre, ¿no?; una cocina es un área que, debería de gustar, pero siento que a mí no porque no me gusta tanto la saturación”.

Esta participación fue un detonante para dialogar acerca de la noción de espacio vivencial y de la importancia que tiene el seguimiento del modo en que un autor describe aquello a lo que los personajes se enfrentan y están vivenciando en un lugar particular. Cabe mencionar que en este espacio de reflexión me pareció desatinado no indagar más acerca del por qué a la participante no le gustaba la saturación, o el por qué ella hacía una relación entre la falta de libertad y los objetos o decoración que ahí se ilustraban. Debido a que con esa intervención de preguntas habría sido sencillo orientar la reflexión sobre la vivencia.

Por el contrario, únicamente he abordado el tema sobre el modo en que la naturaleza de una situación puede estar asociada a los espacios retratados en la literatura. Esto me permitió el abordaje de los conceptos de Karl Jaspers de situación límite (*Grenzsituation*) y el contraste con la noción de envoltura (*Haus, Gehäuse*); así como las consideraciones de Gerigk acerca de la casa (*Haus*) y el camino (*Weg*) ambos como escenarios originales que estaban previstos para esta sesión, conceptos que una vez reflexionados, las asistentes comenzaban a percatarse de que este tipo de análisis nos permiten sensibilizarnos con las narraciones más allá de los detalles descriptivos que despliegan una imagen de sus espacios.

Hechas las acotaciones anteriores, he colocado diversas imágenes en un formato similar al utilizado en cada uno de los ejercicios con estímulos visuales. Las ilustraciones planteadas correspondían a cada uno de los espacios en donde la narración de *La Condena* se desarrolla. He solicitado a las participantes a realizar un acomodo cronológico de los espacios, es decir, en el orden de aparición en la narración¹⁶¹. Una vez terminado el ejercicio, se les solicitó que tomaran su hoja de trabajo – en cuyo contenido también aparecen impresas las mismas imágenes a color – y les he pedido que reflexionasen lo siguiente: *¿en qué espacios acontece lo perjudicial, lo favorable o lo indiferente?* Así mismo, les he solicitado apuntar

¹⁶¹ En este ejercicio estaba previsto colocar extractos recortados de la narración con la intención de que los colocaran encima de cada una de las imágenes de los espacios correspondientes, de modo que las descripciones de Kafka pudiesen ser analizadas con mayor facilidad, pero esto no ha sido posible en la práctica.

el estado de ánimo o esencia metafísica que mejor caracterizara las situaciones que en determinado lugar describe el autor. La intuición de las participantes ha sido muy atinada.

Un comentario que me parece digno destacar es cuando han mencionado que encontraban cierto *anhelo*, *melancolía* o *nostalgia* en el Georg Bendemann que mira pensativo tras una ventana. Una participante ha dicho que parece que el personaje anhela algo, pero *no sabe exactamente qué*, debido a que una vez que como lectores conocemos la historia de principio a fin, el psicograma que puede examinarse del personaje, en tanto un personaje con un complejo de superioridad, termina por contrastar considerablemente con dicha imagen desplegada inicialmente. Lo anterior, me pareció el indicador más importante de que el objetivo del curso, el de transmitir el modo de vislumbrar el concepto de la subjetividad durante la lectura de un mundo ficcional, estaba germinando.

Así, tras escuchar sus participaciones, les he pedido que observen cómo el análisis intuitivo de la naturaleza de las situaciones y sus escenarios nos permiten guiarnos de alguna manera en la lógica del mundo ficcional en los argumentos que el autor plantea. Esto dio lugar a proponerles algunas reflexiones de tarea para comentarlas en la siguiente sesión. Las siguientes preguntas ya que no estaban contempladas en la hoja de trabajo impresa: *¿cuál piensas que habrá sido el objetivo de Kafka al plantear estos escenarios en su narración?, ¿crees que el destino de los personajes, Georg Bendemann y el amigo situado en Rusia tenga una correlación importante con tales escenarios?, según Kafka, ¿piensas que el destino - perjudicial o benéfico - de sus personajes esté de alguna manera relacionado con estos espacios?, ¿qué opinas de las consideraciones de Gerigk respecto a las nociones de casa (Haus) y camino (Weg) respecto a las descripciones de la narración de los espacios?*

Dado que para este momento el tiempo apremiaba, no ha sido posible abordar el ejercicio para esclarecer el tema de la “espacialidad del ser-en-el-mundo”.

Sesión 4. Lección 6: *Las cuatro resoluciones hermenéuticas del texto literario* (31 mayo).

La última sesión del curso dio inicio veinte minutos después de la hora prevista, debido a que dos de las asistentes avisaron por medio de una aplicación de mensajería instantánea que llegarían tarde debido al tráfico de la ciudad. Durante la espera fue posible charlar con una de las asistentes acerca de su interés por la literatura.

Una vez que se reunieron el resto de las asistentes fue posible dar continuidad a la sesión formalmente y aunque lo idóneo hubiese sido indagar la percepción de las demás asistentes respecto al tema recientemente abordado, consideré que sería mejor continuar con las actividades programadas dado el atraso con el tiempo y en consideración a que se trataba de la última de las sesiones.

La apertura de la clase se dedicó a compartir pensamientos acerca de la sesión anterior y este segmento ha tomado un lapso importante de tiempo. Dado que una de las asistentes no pudo presentarse en la sesión previa, la dirección de la charla tomó un rumbo diferente al esperado. Esta situación se originó debido a las preguntas que se realizaban tenían que ver más con las dudas de la asistente sobre la tematización del espacio que con la socialización de las reflexiones que había planteado de tarea.

Para fomentar la participación del pequeño grupo he pedido a las dos participantes que me ayudasen a esclarecer estas dudas, ya que me permitirían advertir hasta qué punto los temas fueron acogidos positivamente. Aclarado el tema de la tematización del espacio, los escenarios originales de la representación del ser-en-el-mundo, estados de ánimo y esencias metafísicas analizados en el texto leído de Kafka, se tuvo la oportunidad de presentar el tema de la lección: las cuatro resoluciones hermenéuticas del texto literario.

En esta sesión a pesar de haberse entregado hojas de trabajo para fomentar la participación dinámica de las asistentes, el abordaje de los temas de esta sesión ha sido mayoritariamente expositivo. En el orden de ideas he favorecido el esclarecimiento de que el trabajo que habíamos llevado a cabo en las últimas dos sesiones pertenecía al análisis fenomenológico del texto literario, es decir, el de llevar a cabo una descripción del sentido literal, pero que aún podía discutirse un texto literario desde otros enfoques.

Para esclarecer los sentidos del texto literario de acuerdo con la visión de Gerigk he elaborado una pirámide de cuatro escalones que aludían precisamente a la idea del cuádruple sentido del texto. En este segmento fue gratificante distinguir una especial atención por parte de las asistentes, ya que escuchaban atentamente y tomaban apuntes, pero me ha llamado la atención que a lo largo de esta actividad no se presentó ninguna duda o pregunta de su parte a pesar de que en repetidas ocasiones pausé mi charla para corroborar si había algún comentario.

Otro aspecto por resaltar ha sido que en la dinámica se dio una participación notable cuando planteé algunas preguntas a la audiencia, ya que para esclarecer cada una de las posiciones hermenéuticas decidí enfocarme a algunos aspectos relacionados a la lectura de Kafka (véase secuencia número seis) aprovechando que la lectura de alguna manera seguía fresca y tenían los elementos suficientes para responder procedí con preguntas del tipo *¿por qué sí y por qué no recomendarías la lectura de este texto narrativo a una audiencia menor de edad?*, *¿cuál piensas que ha sido el objetivo de Kafka con este texto narrativo?*, *¿estéticamente hablando, qué destacarías del texto de Kafka?*, para cada uno de los sentidos respectivamente.

El problema de que haya utilizado el método del diálogo durante la sesión ha sido que las participantes no respondieran escrituralmente en la hoja de trabajo diseñada de modo que impidió que salvaguardara sus ideas para llevar a cabo un veredicto sobre los alcances del curso.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES GENERALES

Ya exponía al inicio de la presente investigación que el interés por generar una propuesta de formación lectora sobre los fundamentos hermenéuticos que aquí se inscriben, residía en el fomento de una lectura literal evidentemente no en el sentido mecánico de la semántica lógica o de las formaciones fonéticas, sino en el de un ejercicio de apercepción o contemplación de la obra literaria en tanto objeto estético. Esto conducía ciertamente al diseño de un método enfocado concretamente en la enseñanza del análisis de la constitución de la obra literaria y, por ende, sus valores estéticos, teorizado a partir del concepto de *mundo*.

Sobre esta línea, a lo largo de la investigación teórica de mi trabajo me planteé la posibilidad de diseñar una guía para el ejercicio de la lectura y ponerla en práctica fuera del ámbito de la educación formal en un proyecto dirigido a adultos no especializados en teoría literaria con el fin de socializar la apreciación del arte literario en un contexto social más heterogéneo y prescindir de las restricciones del canon literario escolar¹⁶².

Tal como se puede observar en el pilotaje de esta propuesta, sobre todo en las planeaciones didácticas, un objetivo importante ha sido introducir a la o el discente en los conceptos teóricos que, sin duda alguna, habrían de guiar su ejercicio de interpretación bajo el supuesto de que para fomentar la lectura *natural*¹⁶³ de la literatura o la elucidación del texto literario tal como aquí se sustenta, en primer lugar es indispensable generar en el individuo interesado una

¹⁶² Al respecto, cabe mencionar que la justificación en cuanto a la elección de los textos literarios para la realización de este trabajo se halla enteramente en la teoría del postulado de la diferencia poetológica. Bajo la hipótesis de que, elucidar poetológicamente acerca del texto literario prescinde hasta cierto punto del contexto histórico en el que la obra ha sido creada y que por el contrario, focaliza su atención en la estructura de sus argumentos y *objetividades representadas* a partir del concepto fenomenológico husserliano del mundo-de-la-vida (*Lebenswelt*); el hecho de recurrir a textos extranjeros traducidos al español no representaría un obstáculo en el ejercicio de esta experiencia hermenéutica particular debido a que, nuevamente, respecto a esta concepción teórica he tratado de priorizar el análisis del contenido de la obra por encima de su forma, ya sea en un sentido semántico, fonético, o desde la perspectiva de los estudios culturales, por mencionar algunos de los campos de investigación que abordan al texto literario.

¹⁶³ Por lectura natural hago alusión a lo que el teórico alemán Horst-Jürgen Gerigk argumenta sobre la definición de texto literario en el apartado traducido por Argüelles Fernández *Ciencia Literaria. ¿Qué es eso?* (2016, 9: 43). En este texto, el autor realiza una disertación acerca del pacto ficcional que un lector admite ante la lectura del texto literario. Es decir, aquel donde no se cuestiona el nivel de realidad sobre el que ha sido edificado por su autor, ni tampoco se recurre a ciencias cuyo objeto de estudio no sea el texto literario *per se*.

serie de reflexiones para incentivar la adopción de una actitud estética en su aproximación a la literatura.

A lo largo de las etapas más tempranas de mi investigación acerca del postulado de la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk y mi propia comprensión paulatina de sus fundamentos, di a la cuenta que, para la formulación de un proyecto de educación sobre estos pilares teóricos, el desarrollo del pensamiento filosófico tenía que ser un fin paralelo al de la enseñanza de la lectura, por ende, éste no podía pasar desatendido en el proceso didáctico.

Sin embargo, el fomento del pensamiento filosófico implicó un desafío tanto para mis pretensiones en la aplicación como para mi formación académica: ¿cómo concientizar al discente de que el tratamiento de la literatura – en tanto manifestación artística – requiere de una mirada sensible más allá de su análisis contextual - sea de índole histórico o sociológico por mencionar algunos?, ¿cómo organizar las reflexiones necesarias – provenientes del campo de la filosofía - para erigir una idea general de lo que es el discurso literario siguiendo las pautas del pensamiento gerigkiano y preparar no sólo el terreno para su análisis literal sino para el análisis de sus sentidos superiores, considerando que el contexto social al que el proyecto iría dirigido sería ajeno a la formación literaria, y por tanto, a la formación filosófica?

Hay que mencionar que los objetivos y la característica interdisciplinar del presente trabajo requirieron de una meditación muy particular. La divergencia entre la visión psicopedagógica asumida y el fundamento metodológico de la hermenéutica fenomenológica en el sentido que aquí se enmarca - y que he esclarecido desde la primera etapa de este escrito – interfería en su propia justificación.

Es verdad que la prescindencia de cualquier prejuicio ajeno a la obra literaria es una pauta importante para la hermenéutica suscrita a la literalidad como Gerigk la reivindica, pero para enseñar al discente a comprender el texto narrativo literario como una entidad compuesta de elementos mundanos, había que rescatar teóricamente cada uno de éstos y precisarlos a partir de su propia experiencia para facilitar el proceso de enseñanza. Es a partir de este razonamiento que he intentado suturar una fisura epistemológica importante entre ambos paradigmas.

Para conciliar las divergencias teóricas en la práctica he recurrido a un eslabón muy importante. Este elemento del que hablo se consolidó en la didáctica de la filosofía en virtud de que me permitió tanto la organización de los temas como el proceso de enseñanza a través de la *lección activa*. Sin embargo, esto entrañaba la imposibilidad del abordaje directo de la lectura e interpretación de alguno de los textos literarios que elegí para conformar mi propuesta en esta tesis, y más bien, me vi en la necesidad de estructurar un programa que contemplara una introducción y esclarecimiento global de la visión poetológica e incluso recurrir a extractos de textos literarios que ya no formaban parte de mi corpus con el fin de asentar y ejemplificar nociones en la medida de lo posible.

Lograr la comprensión en el discente acerca del concepto de la *vivencia* - un concepto teórico fundamental para la comprensión del estado de ánimo y las esencias metafísicas en la literatura – en el proceso de enseñanza, se convirtió en el objetivo que me brindó la posibilidad de generar aquello que en el constructivismo ausubeliano se conoce como *aprendizaje significativo*.

En esta experiencia como mediadora he dado cuenta que los ejercicios propuestos permitieron a las discentes cobrar consciencia de que la ficción o el texto narrativo literario está compuesto de elementos ónticos y ontológicos que nos permiten entonces dialogar acerca del concepto de *mundo*, no en el sentido de establecer una interacción con su contenido en el que nos sintamos aludidos personalmente, sino en el sentido de que cada uno de los detalles que constituyen una obra literaria y que cumplen con la función de describir dicho *mundo* ficcional poseen una función particular posiblemente premeditada por su autor¹⁶⁴.

Habida cuenta de lo anterior, en el tercer capítulo he añadido mis propias interpretaciones de los textos narrativos que conforman el corpus de mi trabajo para ejemplificar a mi lector o lectora una resolución hermenéutica para cada uno de ellos. Ahora, cabe recalcar que durante la intervención únicamente he abordado uno de estos textos, concretamente, *La Condena* de Franz Kafka.

¹⁶⁴ Sin embargo, en este punto vale la pena admitir que esta imperiosa necesidad de esclarecer términos o conceptos ha demandado un porcentaje mayor del tiempo destinado al curso, en comparación al tiempo que se destinó al propio análisis o comentario de los textos literarios. Asumo que en mayor medida esto se debió a que los antecedentes académicos de las asistentes eran ajenos tanto a las letras como a la filosofía.

En ese sentido, he evitado predisponer a las asistentes a cualquiera de las ideas referidas en esas interpretaciones. Hay que recordar que los ejercicios puestos en práctica funcionan únicamente como un detonante para la apertura de la perspectiva poetológica en donde la discusión, el diálogo y la compartición de ideas e intuiciones es la finalidad más importante de las sesiones.

Tal como se advierte en la secuencia didáctica adjunta, llevé a cabo una serie de ejercicios que permitió el análisis acerca de los *espacios vivenciales* -entre otros aspectos- de modo que, la recomendación que hago para quienes aspiren realizar una réplica de estos en su práctica docente sería buscar la manera de adecuarlos a las características de los textos que se trabajen.

Así, insisto en que la reflexión de los conceptos teóricos es importante. En esta experiencia me he percatado de que habría sido imposible guiar o preparar el camino hacia una experiencia hermenéutica sobre la metodología poetológica sin abordar la teoría.

Este es un logro peculiar que he comprobado durante el breve curso simplemente con la aportación de una de las discentes quien – vuelvo aquí a recuperarlo - ha manifestado en la tercera sesión del curso un cuestionamiento muy particular referente al retrato psicológico del personaje kafkiano en contraste con el devenir de su destino.

Si bien, evidentemente estos comentarios no podrían clasificarse como una interpretación literaria elaborada, sí me permitieron advertir que, las discentes en su ejercicio de lectura comenzaban a atender los detalles vivenciales de los mundos ficcionales de la literatura, y, no sólo eso, sino que inferían y cuestionaban la naturaleza de las circunstancias planteadas. Esto se consolida aquí como un resultado importante - podría aventurarme a decir – al que no habrían llegado si el curso no hubiese abordado las reflexiones acerca de la situación vivencial. Que en la posibilidad de reestructurar el curso o incluso replantearme los ejercicios aquí elaborados en un futuro inmediato, el abordaje de dicho concepto seguiría siendo fundamental para proceder a las siguientes fases para la elucidación del texto.

El *no saber exactamente un qué o porqué* de una obra literaria, como lo manifestaba intuitivamente la discente, me parece precisamente el indicador para

abordar ese sentido superior al sentido literal de la literatura debido a que aquí comienza el proceso de elucidación, en donde como mediadora, guiaría el análisis de los llamados *axiomas implícitos* del mundo contenido en el texto literario.

A pesar del logro que encuentro reflejado en estas participaciones, considero que las posibilidades de mi investigación no han podido ser del todo averiguadas en este breve pilotaje debido a que no me ha sido posible arribar a la etapa de los dictámenes interpretativos como se establece en el marco teórico por la ausencia de una evaluación meditada y controlada así como el diseño de un cuestionario u hoja de trabajo que me permitiese propiciar o estimular las reflexiones acerca del bosquejo de humanidad y la peculiaridad de la obra.

Además, cabe mencionar que en más de una ocasión las preguntas que implicaban un ejercicio de reflexión profunda y que fueron planteadas oralmente durante las sesiones, no tuvieron continuación, es decir, no fueron retomadas en clase ni quedaron plasmadas escrituralmente, lo que sería fundamental para el proceso.

Si bien, mi investigación teórica no ha llegado a instrumentalizarse didácticamente y a evaluarse en su totalidad como lo he planteado en el apartado 3.3, me interesa reconocer que los dos primeros incisos del, i) abordaje preliminar de las consideraciones del pensamiento hermenéutico y fenomenológico, y el planteamiento didáctico de los conceptos teóricos para ii) la aprehensión primaria o textual por medio del análisis de la narración desde el concepto *ontológico-existencial de la mundanidad*, se han puesto en práctica y que hasta cierto punto su mérito se justifica en la anécdota áulica que aquí recupero.

Como puede advertirse en las planeaciones y el análisis superficial de los resultados de la implementación del curso, podría decirse que el abordaje de los conceptos teóricos ha sido mucho más extenso que el planteamiento de la lectura de los textos narrativos literarios *per se*, pero que, de haber adaptado los últimos ejercicios destinados a la lectura de Kafka, a los textos literarios de Chéjov y Poe quizá el curso hubiera compensado ese considerable desequilibrio.

En términos generales, los logros alcanzados en este pilotaje se resumen en la adopción de la actitud contemplativa del despliegue de un mundo ficcional y el fomento paralelo a la sensibilización que implica la lectura de un texto

literario tal como comenzaban a manifestar las discentes ya que, sin ellas advertirlo, sus intuiciones eran el indicador de que comenzaban a desarrollar una actitud estética en el acto de su lectura libre de prejuicios externos a la misma.

Lo que advierto en el párrafo anterior implica que sigue siendo necesario dedicar un espacio para el abordaje áulico concretamente de aquellas reflexiones contenidas en los primeros subapartados del marco teórico de manera que estos contenidos se consoliden como una introducción previa a los ejercicios para la confrontación con el texto literario bajo el supuesto de que, si los temas teóricos se gestionan con accesibilidad,¹⁶⁵ el discente puede vincular y discurrir acerca de su relevancia en su ejercicio de interpretación o análisis de textos narrativos, tratando de que al final de estas experiencias de conciencia lectora comprendan no sólo en qué medida estos relatos les pudiesen incumbir en lo personal sino admitir además la trascendencia y relativa universalidad de lo que en cada caso la inteligencia autoral ha tenido por intención en tanto maestra de la pluma literaria, quien a su vez, ha escrito lo que ha querido concebir un momento ontológico antes de nuestro arribo como lectores anhelantes de signar un pacto de ficción.

De alguna manera, esta propuesta preliminar pudo parcialmente responder a las preguntas que añadía en párrafos anteriores. Es claro que el abordaje didáctico del pensamiento poetológico del modo en que lo he planteado, a mi juicio, ha podido en la práctica labrar muy sucintamente una ruta hacia el ejercicio de la interpretación en la profundidad con la que se plantea en el marco teórico e incluso en la complejidad de mis propias interpretaciones y que por ende aún restaría por llevar a cabo un importante trabajo de exploración didáctica, su puesta en práctica y, sobre todo, el de su evaluación controlada.

¹⁶⁵ Acceder a la literatura desde la perspectiva poetológica requiere propiamente de una introducción a sus planteamientos. He destacado desde la introducción que las teorías de los estudios literarios nos brindan las “competencias de orientación” en el estudio del texto o en este contexto, de su comprensión estética. Y esta ha sido la justificación para explorar de qué manera se puede transmitir los contenidos y terminología básica al lector no especializado en estudios literarios para su aproximación a los textos narrativos.

ANEXO

¿Leer literatura desde mi conciencia reflexiva?

Centro de las Artes de Querétaro

LLM-I Nadia Paulina Gámez Durán

Bloque I: Introducción a la lectura hermenéutica fenomenológica y poetológica: Mi conciencia y el mundo.

¿Soy intérprete nato?

Seudónimo del o de la participante: _____

EJERCICIO 1: ¿QUÉ PUEDO INFERIR DE LAS IMÁGENES QUE SE ME PRESENTAN?



EJERCICIO 2: SEGÚN LAS RESPUESTAS QUE AÑADIÓ, ¿POR QUÉ PIENSA USTED QUE HA INFERIDO ESE CONOCIMIENTO?, ¿ESTÁ RELACIONADO A ALGUNA VIVENCIA PERSONAL?

EJERCICIO 1: SEGÚN LO QUE OBSERVE EN LAS IMÁGENES, ESCRIBA CINCO PALABRAS QUE VENGAN A SU MENTE.



EJERCICIO 2: IMAGINA UNA SITUACIÓN EN DICHO ESCENARIO INCORPORANDO ELEMENTOS FICCIONALES.

El estado de ánimo y la situación

Seudónimo del o de la participante: _____

EJERCICIO 1: ESCRIBE 5 PALABRAS QUE APAREZCAN EN TU MENTE.

PIEZA NO. 1:

PIEZA NO. 2:

PIEZA NO. 3:

EJERCICIO 2: IDENTIFICANDO ESTADOS DE ÁNIMOS

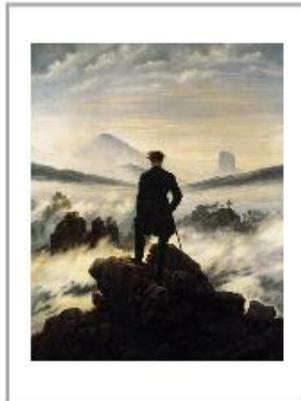
PIEZA NO. 1:

PIEZA NO. 2:

PIEZA NO. 3:

EJERCICIO 3: ¿QUÉ OBRA PODRÍA CORRESPONDER A LOS ESTADOS DE ÁNIMO QUE IDENTIFIQUÉ EN EL EJERCICIO 2?

PIEZA NO. ___:



PIEZA NO. ___:



PIEZA NO. ___:



EJERCICIO 4: LECTURA EN VOZ ALTA.

1.

En el andén del apeadero de un lugar veraniego se pasea una parejita de recién casados. Él le estrecha amoroso su cintura y ella se inclina ligeramente hacia él; los dos se sienten felices. La luna los contempla desde las nubes y frunce el ceño; seguramente los envidia en su inútil soledad. El aire, inmóvil, está impregnando del perfume de las lilas y de los cerezos.

Los Veraneantes. Antón Chéjov

2.

En el tren tenían que pasar dos estaciones antes de llegar a la ciudad. Volodya se pasó todo el tiempo en la plataforma tiritando de frío, pero no quería entrar porque ahí estaba la madre tan odiada. Se odiaba a sí mismo; al supervisor de los billetes; al humo de la máquina y a aquel frío que lo hacía temblar, y lo que más pensaba era que en otro sitio había personas gozando de aquella vida pura, honrada, llena de amor, de alegría y de serena tranquilidad. La felicidad existía, y él, en cambio, era tan desgraciado. Estos pensamientos tan tristes lo pusieron en tal estado que uno de los viajeros, después de mirarlo atentamente, se acercó a preguntarle si le dolían las nuélas.

Volodya. Antón Chéjov

3.

Cuando el pintor y el estudiante de medicina fueron a verle por la mañana, Vasiliev, con la camisa desgarrada y las manos mordidas, se paseaba por la habitación, sollozando de dolor.

—¡Por el amor de Dios! —gimió, al ver a sus amigos—. Llevadme a donde queráis, haced lo que os parezca conmigo, pero sacadme de aquí. ¡Voy a matarme!

El pintor se puso pálido y se desconcertó. El estudiante de medicina estuvo a punto de echarse a llorar, pero juzgando que los médicos, en cualquier circunstancia de la vida, están obligados a mantener la sangre fría y la compostura [...]

El Vengador. Antón Chéjov

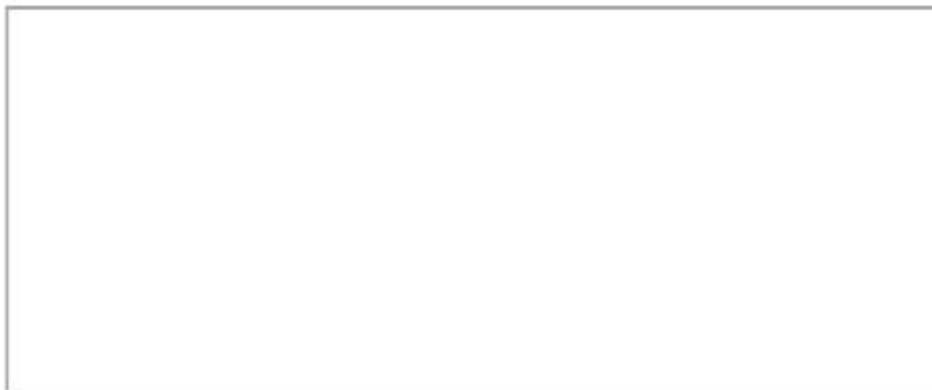
Los escenarios originales del ser-en-el-mundo

Seudónimo del o de la participante: _____

EJERCICIO 1: ASOCIA LAS PALABRAS DEL PIZARRÓN A CADA UNA DE LAS IMÁGENES.



EJERCICIO 2: SEGÚN LA IMAGEN QUE OBSERVA Y CONSIDERANDO TODAS LAS VARIABLES DE AMENAZA O CERTIDUMBRE -SEGÚN EL CASO- ¿CÓMO SE SENTIRÍA EN UNA SITUACIÓN EN LA QUE TUVIERAN QUE ESTAR EN ESE LUGAR?



Tematización del espacio en 'La Condena' de Franz Kafka

EJERCICIO 1: ¿DÓNDE ACONTECE LO PERJUDICIAL, LO FAVORABLE O LO INDIFERENTE?



Espacialidad del 'ser-en-el-mundo'

EJERCICIO 2: ¿CÓMO SE DA EL ENCUENTRO (CERCANÍA O DISTANCIA) ENTRE EL AMIGO SITUADO EN RUSIA Y CADA UNO DE LOS PERSONAJES

GEORG BENDEMANN:

FRIEDA BRANDENFELD:

PADRE:

EJERCICIO 3: ESTADOS DE ÁNIMO (RESPECTO A LA SITUACIÓN DEL AMIGO EN RUSIA)

GEORG BENDEMANN:

FRIEDA BRANDENFELD:

PADRE:

BIBLIOGRAFÍA

- ALZATE, V. (2000). «Dos perspectivas en la didáctica de la literatura. De la literatura como medio a la literatura como fin». *Revista de Ciencias Humanas*, 23. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- ARGÜELLES, G. (2021). «Sobre el arribo del concepto del mundo de la vida (*Lebenswelt*) a los estudios literarios», *Open Insight*, XII, N° 25 (2021), pp. 66-90
- _____ (2020). «Contra el realismo mimético. Sobre una hermenéutica literaria con sustento fenomenológico y poetológico», *Actio Nova. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 4, pp. 324-355. <https://doi.org/10.15366/actionova2020.4.015>
- _____ (2017). «Sobre los principios ontológicos en la *diferencia poetológica* de Horst-Jürgen Gerigk». *Acta Universitaria*, 27(3), pp. 65-77. Doi: 10.15174/au.2017.1275
- _____ (2017). «Erwartungshorizont: Über eine literarische Hermeneutik, die Ingarden nie schrieb», *Meta: Research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy*. IX, N°. 1 (2017), pp. 137-164. http://www.metajournal.org//articles_pdf/06-arguelles-fernandez.pdf
- _____ (2015). *Roman Ingarden. Teoría literaria entre Husserl y Gerigk*. Barcelona: Anthropos Editorial – UAQ
- _____ (2015). «¿Lectura para qué? Virtudes de la síntesis pasiva entre Husserl y Ricœur en la pre-comprensión hermenéutica del mundo entero en los textos», en Argüelles Fernández, Gerardo (Coord.) *Mundo de vida y presentificación. Fenomenología y hermenéutica literaria a propósito de Paul Ricœur a 100 años de su natalicio* (pp. 143-168). Eón: México.
- _____ (2013). «Ensayos sobre teoría, crítica e interpretación de la imagen en literatura», en Argüelles Fernández, Gerardo (Ed.) *Apercepción, presencia y recuerdo en Pedro Páramo de Juan Rulfo* (2013): (pp. 219-262). Eón: México.
- _____ (2009). «De la vivencia a la experiencia estética. Aproximación a una distinción conceptual en base a su traducción de la lengua alemana», en: Mandoki, Katya & Andrea Marcovich (Comp.). *Actas del Primer Coloquio de la AMEST*, 3-5 de noviembre. UNAM: México (pp. 86-97). Rep. (2011) en *Cuadernos de la AMEST 1*

- (*Actas del Primer Coloquio de la AMEST, 2009*) (pp. 86-97). Versión digital: Asociación Mexicana de Estética.
- _____ (2008). «Nietzsche contra Wagner, Wagner contra Offenbach. Una contribución estética al “Caso Wagner”». *Escritos*, N° 37-38 (enero-diciembre). Universidad Autónoma de Puebla: México, pp. 125-155.
- _____ (2006). «Una aproximación a la imagen de humanidad en Santa María del Circo desde la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk». *Revista de literatura mexicana contemporánea*, XI, N° 31. Vol. 12, Dossier, pp. 10-21.
- _____ & Ledesma Juárez, L. C. (2023). «Doppelgänger, susurros y reflejos: El fenómeno de autoscopía y su realización literaria en “William Wilson” de E. A. Poe – Renate Lachmann, in memoriam». (En prensa).
- BAYER, R. (2017). *Historia de la Estética*. (trad. Reuter, J.) México: Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, S.; HUMMEL, C.; SANDER, G. (2006). *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Reclams Universal Bibliothek.
- BIZQUERRA, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CHÉJOV, A. (2015). *La Dama del Perrito y Otros Cuentos*. Colofón: México
- COLOMER, T. (2014). «El aprendizaje de la competencia literaria», en Lomas, C. (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y Vida*, 22, N° 1, pp. 6-23.
- _____ (1996). «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». Capítulo III.3, Lomas, C. (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. (pp. 123-142). Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori.
- DELORS, J. (1994). «Los cuatro pilares de la educación», en *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.

- DÍAZ-BARRIGA, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 23-61). México: McGraw-Hill Interamericana.
- EBERLE, T. S. (2018). «Análisis fenomenológico del mundo de la vida e investigación social interpretativa: La importancia del postulado de adecuación en la obra de Alfred Schütz». *Revista Diferencias*, 7, pp. 138-153.
- EICHENBAUM, B. (2007). «El arte como artificio». Todorov, T. (comp.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 21-54). México: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans-Georg. (2017). *Verdad y Método I*. A. Aparicio y R. De Agapito (trads.) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (1993). «Die Aktualität des Schönen». En: *GW 8, Ästhetik und Poetik I*. Tübingen: UTB-J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), pp. 130-142. (1974).
- _____ (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. A. Gómez Ramos (trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica – I. C. E.-U. A. B.
- GAOS, J. (1963). «La *Lebenswelt* de Husserl», en *Symposium de la noción husserliana de la Lebeswelt* (pp. 19-24). México: Centro de Estudios Filosóficos UNAM.
- GARZA, B. (2009). *Modelo Didáctico para el diseño de Objetos de Aprendizaje*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000648300
- GEISENHANSLÜKE, A. (2013). *Einführung in die Literaturtheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- GERIGK, H. (2002). *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: UTB-Vandenhoeck & Ruprecht. Disponible en línea: <https://www.perlentaucher.de/buch/horst-juergen-gerigk/lesen-und-interpretieren.html>
- _____ (2012). *Dichterprofile. Tolstoj, Gottfried Benn, Nabokov*. Heidelberg: Winter Verlag.
- _____ (2016). *Lesendes Bewusstsein*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- _____ (2016). «Ciencia literaria. ¿Qué es eso?» Argüelles Fernández, G. (trad.) *Semiosis*, 12, N° 24 Julio-Diciembre 2016, pp. 9-44.

- _____ (1989). *Unterwegs zur Interpretation. Hinweise zu einer Theorie der Literatur in Auseinandersetzung mit Gadamer's «Wahrheit und Methode»*. Hürtgenwald: Guido Pressler Verlag.
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* A. Martínez Rúa. (trad.) Barcelona: Herder.
- HARSHAW, B. (1997). «Ficcionalidad y campos de referencia», en Pozuelo Yvancos, J. M. (Ed.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 123-157). Madrid: Arco Libros.
- HEIDEGGER, M. (2021). *El Ser y el Tiempo*. José Gaos. (trad.) México: Fondo de Cultura Económica [1971].
- _____ (2008). *El Concepto del Tiempo (Tratado de 1924)*. Jesús Adrián Escudero. (trad.) Barcelona: Herder
- _____ (2007). *Los Conceptos Fundamentales de la Metafísica. Mundo, Finitud, Soledad. (Curso de Friburgo, semestre de invierno 1929-1930)*. Alberto Ciria. (trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2004). *Der Begriff der Zeit (Vortrag 1924)*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- _____ (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HERRERA, M. del C. (2019). *Lectura para Estudiantes de Nivel Superior*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- INGARDEN, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Nyenhuis, G.H. (trad.). México: Taurus-UI.
- INEGI (2021). Módulo sobre Lectura: Principales Resultados febrero 2021, en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf
- ISER, W. «El acto de la lectura. consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético». Rall, D. (comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. (pp. 121-143). México: UNAM
- JASPERS, K. (1994). «Was ist Philosophie?». *Einführung in die Philosophie*. München – Zürich: Piper.

- _____ (1978). «¿Qué es la filosofía?». En: *La Filosofía desde el Punto de Vista de la Existencia*. Gaos, J. (trad.) (pp. 7-14) México – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Marín Casero, M. (trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- JOISTEN, K. (2009). *Philosophische Hermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.
- KONSTANTINOVIĆ, Z. (1973). *Phänomenologie und Literaturwissenschaft. Skizzen zu einer wissenschaftstheoretischen Begründung*. München: List.
- KAFKA, F. (1913). «La Condena» en *La condena y otros relatos*. Guillén, S. (trad.) Akal: Madrid, 2015.
- KÖPPE, T.; Winko S. (Eds.) (2013). *Neuere Literaturtheorien: Eine Einführung*. 2ª ed. Stuttgart: Metzler
- LAHN, S.; Meister, J. C. (2013). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- LEDESMA, L. del C., & Argüelles Fernández, G. (2021). «Vértigo frente a la libertad y angustia vital; dos hipótesis sobre el fenómeno autoscópico en “El huésped” de Amparo Dávila». *Diseminaciones*, 4 N° 8, pp. 15–36. Recuperado a partir de <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/554>
- LEIBFRIED, E. (1980). *Literarische Hermeneutik: Eine Einführung in ihre Geschichte und Probleme*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- LOBSIEN, E. (1988). *Das literarische Feld. Phänomenologie der Literaturwissenschaft*. München: W. Fink.
- LÓPEZ, I. (2017). «Hermenéutica en la Antigüedad tardía: Agustín de Hipona», *Cuadernos Medievales* 22 junio (2012), pp. 67-83
- MARENALES, E. (1996). «Educación formal, no formal e informal». *Temas para concurso de maestros*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades
- MÁRQUEZ, A. (2017). «Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo». *Perfiles educativos*, 39, N° 155, pp. 3-18. Recuperado en 11 de noviembre de 2021,

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es.

MENDOZA, A. (2008). «La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literatura». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>

MORIN, E. (1994). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

NIETZSCHE, F. (2007). *El crepúsculo de los ídolos*. Barcelona: Folio.

NÜNNING, V.; Nünning, A. (2010). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart: Springer Verlag.

OCDE (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2018: México, PISA, OCDE Publishing Paris*, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

___ (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

PERELLÓ, J. (2008). «Didáctica de la Filosofía». *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 1, pp. 155-210. Recuperado en 11 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846110008.pdf>

RAMÍREZ, E. M. (2009). «¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?». *Investigación bibliotecológica*, 23, N° 47, pp. 161-188. Recuperado en 10 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s. m.). Tiempo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/tiempo?m=form>

RICŒUR, P. (1970). «Qu'est-ce qu'un texte? Expliquer et Comprendre», en Rüdiger Bubner, Conad Cramer y Reiner Wiehl (Eds.). *Hermeneutik und Dialektik II: Hans-Georg Gadamer zum 70. Geburtstag*, (pp. 181-200). Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

- _____ (2002). «¿Qué es un texto?», en *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Pablo Corona (trad.) (pp. 127-147), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RUÍZ, S. (2006). *Hermenéutica de la obra de arte literaria: comentarios a la propuesta de Roman Ingarden*. México: EON/UIA.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). «Estrategia Nacional de Lectura» En: *Líneas estratégicas del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. México: SEP.
- SHKLOVSKI, V. (2007). «El arte como artificio», en Todorov, T. (Comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). México: Siglo XXI.
- STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. *Roman Ingarden*. Disponible en web: <https://plato.stanford.edu/entries/ingarden/>
- SZONDI, P. (1997). «Introducción a la hermenéutica literaria», en: Caparrós Domínguez, J. (Comp.), *Hermenéutica*, (pp. 59-74). Naupert, C. (trad.) Madrid: Ar-co/Libros.
- TORNERO, A. (2007). «El objeto puramente intencional y la concretización en la propuesta de Roman Ingarden». *Cauce. Revista de filología y su didáctica* 30, pp. 447-472.
- WARE, T. (1989): «The two stories of William Wilson», *Studies in Short Fiction (Winter)*, 26. N° 1, pp. 43-48.
- WALDMANN, G. (2000). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- ZAMBRANO, A. (2015). «Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos». *Praxis & Saber*, 7. N° 13 Enero-Junio 2016, pp. 46-61.