

Disertaciones en torno a la lectura de textos poéticos: un diálogo intertextual en busca del tesoro connotado*

Lectures about the reading of poetic texts: an intertextual dialogue in search of a notorious treasure

José Luis Velosa Ramírez**

jvelosar@unal.edu.co

josvelosar@gmail.com

Profesor Universidad Nacional de Colombia

RESUMEN

Este artículo integra, de manera descriptiva, contrastiva y crítica, algunos planteamientos teóricos sobre la educación literaria y, de manera particular, de la educación poética, centrándose en la lectura e interpretación del poema. Aborda algunos de los problemas y las dificultades más comunes a los que se enfrentan los docentes de literatura cuando intentan acercar a sus alumnos a este tipo de textos; la complejidad en su estructura discursiva es evidente en muchos casos, y, sumado a la manera un tanto equivocada de los métodos con que se enseña, genera apatía y rechazo no sólo por parte de los educandos, sino también de los educadores.

PALABRAS CLAVE

Planteamientos teóricos, educación literaria, educación poética, poema, lectura, dificultades, interpretación, método de análisis textual.

ABSTRACT

The article integrates, in a descriptive, contrastive and critical way, some of the main theoretical principles related to literary education; particularly the poetic education, centered in the reading and interpretation of poetry. It addresses some of the most common problems and difficulties faced by literature teachers when approaching these kinds of texts with their students. The complexity of their discursive structures is evident in many cases, added to the way some methods deal with these kinds of texts which generate apathy and rejection in both students and teachers.

KEY WORDS

Theoretical principles, literary education, poetic education, poetry, reading, difficulties, interpretation, method of text analysis.

* Recibido: 21 de abril de 2009 / Aceptado: 15 de mayo de 2009.

** Licenciado en español y filología clásica. Universidad Nacional de Colombia.

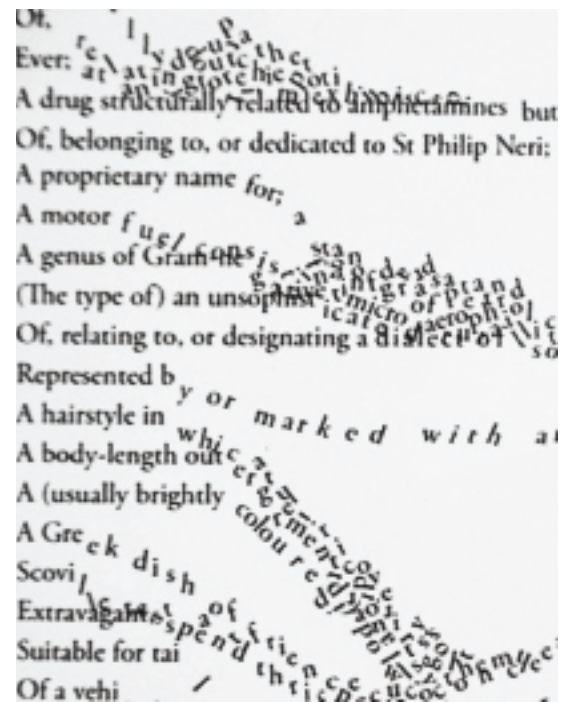
Introducción

La lectura de textos poéticos es un desafío al que se enfrentan los docentes de Lengua Castellana. Me atrevería a decir, con base en mi experiencia estudiantil y mi recorrido docente, que es tal vez el componente que, al albergar mayor complejidad en su discurso –lo que Lomas y Miret (1999: 3) llaman “el artificio lingüístico del poema”– se constituye en el más difícil, menos cuidado y, por ende, poco potenciado y aprovechado del área. Pero esa “dificultad” no tiene por qué convertirse en un pretexto para relegar el género a un rincón del currículo, y optar por leer mejor una novela o un cuento, en donde se puede hallar una estructura textual más definida con la cual se pueda trabajar de una manera sistemática.

En alguna de mis conversaciones con una docente de Español del grado décimo, se evidenciaba una notable resignación cuando tocábamos el tema de la poesía en su aula; contaba cómo la apatía y el desgano eran una constante cuando intentaba abordar un poema, parecía –decía– como si sus estudiantes lo vieran como algo anacrónico, un texto con palabras extrañas, ininteligible y aburrido, aunque a juzgar por su actitud, podría decir que a ella tampoco le apasionaba el tema. Frente a esto último, son pertinentes las palabras de Piedad Bonnet (1999: 136) en el sentido de que “El maestro debe conducir y estimular a los estudiantes. Para tal fin el maestro debe saber escuchar la poesía, desarrollar su sensibilidad poética y que pueda transmitirla. Se necesitan maestros que no digan que no entienden la poesía”.

De igual modo, encuentro curioso y desproporcionado el énfasis que la escuela y la misma familia –debido al modelo capitalista y utilitarista– ponen en el análisis y la asociación de conceptos matemáticos para resolver un problema, en comparación con el escaso trabajo y empeño en el análisis, asociación y sentido de las imágenes poéticas, cuando, en verdad, ambos procedimientos, atendiendo a sus diferencias, poseen un alto nivel de exigencia inferencial e interpretativa. No obstante, la poesía, como reveladora de la

esencia humana, no nos ofrece, como el proceder matemático, varios caminos predeterminados para llegar por lo general a una sola respuesta, sino que crea y recrea múltiples caminos –a veces ninguno– para llegar a todas las respuestas o a ninguna, o, simplemente, para sugerir, callar, señalar, preguntar y esperar. La poesía puede ser la eterna y compleja ecuación de la vida en la que el hombre es la incógnita principal. Es tan vital la palabra poética que Bonnet afirma que la “poesía puede, pues, ser la gran modeladora de la sensibilidad en un país en que ésta está aletargada por un exceso de imágenes de violencia” (Bonnet, 1999: 130).



Y continuando con este breve análisis de la preocupante situación del texto poético en la actualidad de nuestras aulas, María Clemencia Venegas (1993:244) encuentra la causa de esta situación en la manera tradicional como se ha venido abordando este género, pues se “ha despojado a la poesía de su encanto y de sus posibilidades pedagógicas más ricas, al haberla convertido en estrecho instrumento del aprendizaje memorístico, y haberla encerrado en esquemas rígidos y formales. Son aburridos y están desprovistos de la capacidad de estimular en el

niño el placer de jugar con la palabra”. Se observa, entonces, la manera esquemática con que todavía los docentes abordan no sólo la poesía, sino otros géneros literarios en el aula: resumen de las obras, memorización de poesías impuestas por el profesor, listas de personajes, lugares, hechos, tiempo, biografía del autor, transcripción de textos, etc. Aspectos provenientes, muchos de estos, de los modelos formalista y estructuralista que, si bien significaron un gran avance en los estudios lingüísticos y literarios del siglo XX, relegaron el papel del lector a un segundo plano, lo cual conlleva, entre otras cosas, a una excesiva preocupación y a un condicionamiento hacia la lectura literal de las obras (Jurado, 1998a). Esta manera de entender la educación literaria la sintetizan muy bien Lomas y Miret dentro de lo que ellos consideran la tercera etapa de la enseñanza literaria a lo largo de la historia:

[...] el comentario de textos se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria en la idea de que sólo mediante el análisis científico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado. En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados (1999: 2).

Desde luego, con este tipo de métodos tan rígidos y “fríos” –como un bisturí operando un texto–, los alumnos, en su gran mayoría, difícilmente pueden mostrar interés en la realización de las lecturas, al no ver alguna conexión significativa con sus intereses, gustos y su realidad inmediata. Así pues, se ven abocados a asumir actitudes pasivas que restringen la posibilidad de que lector y obra entablen relaciones dialógicas, que contribuyan a la exploración de la dimensión estética, cognitiva y cultural (Jurado, 1998: 99)

En el triángulo formado por autor, obra y público; este último no es solo la parte pasiva, sino que a su vez vuelve a constituir la energía formadora de historia

de ambos interlocutores y protagonistas, máxime cuando es la poesía, según Venegas et al., “la forma más elaborada del quehacer literario, no sólo porque trabaja con las imágenes y los sonidos, sino porque a partir de ellos busca una valoración estética y novedosa de la palabra, no siempre necesaria en otros géneros” (1993: 1).

En este contexto, considero que es pertinente y sumamente importante acercarnos, de una manera des-

criptiva, dialógica y crítica, a los planteamientos de algunos de los teóricos e investigadores más representativos de los últimos cincuenta años, como Jauss, Iser, Eco, Lomas, Sperber y Wilson, entre otros, y, de manera particular, considerar la propuesta de interpretación textual de Beristáin para repensar, problematizar y enriquecer el quehacer docente en relación con la enseñanza de la literatura, y de manera particular con la poesía.

El trayecto de la teoría sobre el poema

A partir de 1970, con el surgimiento de la Teoría de la Recepción, se presenta una ruptura frente a lo que considero era la manera textocentrista con que formalistas y estructuralistas venían abordando la literatura; ahora se toma al lector como objeto de estudio, y se hace énfasis en el papel cooperativo que éste le otorga al texto: “En el triángulo formado por autor, obra y público; este último no es solo la parte pasiva, sino que a su vez vuelve a constituir la energía formadora de historia” (Jauss, 1976: 164).

Así, los estudios de W. Iser y H. Jauss, de la llamada Escuela de Constanza, se encaminaron principalmente a la renovación de la metodología de la investigación en la historiografía literaria, defendiendo la necesidad de superar el objetivismo histórico y de plantear una historia de la literatura basada en la recepción de los textos, lo cual implicaría que la lectura e interpretación de un texto sería distinta conforme a la época en la que está inmerso un lector (cfr. Jauss, 1976). Con ello se proclamaba la necesidad de prestar atención al lector, “pues la literatura y el

arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de aquellos que reciben, disfrutan y juzgan las obras” (Ballester, 2000: 35).

Así pues, esta teoría aborda el estudio de la comprensión e interpretación de los textos literarios desde la perspectiva del lector –de ninguna manera devaluando la presencia ineludible del texto–, al contrario, concibiendo la lectura como un diálogo entre éste y el texto, y en la que, según Jauss (1976: 15), se utilice “una hermenéutica de pregunta y respuesta”. Es desde esta perspectiva dialógica, y, por consiguiente crítica o divergente, que se contempla el proceso de comprensión del texto. Desde luego, dicha perspectiva implicaría una conversación entre el pasado y el presente, así como una confluencia del universo de expectativas que tanto el autor como el lector aportan a la obra. En este sentido, la experiencia previa del lector desempeña un papel fundamental para la recepción de la obra literaria. Afirma Jauss al respecto:

El lector sólo puede convertir en habla un texto, es decir, convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas (1986: 77).

La lectura de textos poéticos, en estos términos, es más que un simple desciframiento del código o una mera contemplación y admiración de la habilidad con la que un escritor usa los recursos del lenguaje para envolvernos. Leer es el encuentro de dos personalidades, de dos mundos –en ocasiones anacrónicos pero con problemas, circunstancias y expectativas similares como corresponde al género humano–; es el encuentro de dos seres vivientes, complejos, que empiezan a conocerse, a entablar una relación particular, permeada, indiscutiblemente, por lo que somos y no somos, por lo que queremos ser o hubiéramos querido ser; así como por la percepción que te-

nemos sobre el mundo y la sociedad, y cómo nos representamos ante estos; es decir, a través de la lectura se interceptan dos relatos, entendiendo a éstos como todo aquello que constituye nuestra experiencia vital: lo simbólico y lo imaginario. En otras palabras, “El texto literario aparece ahora como un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa” (Lomas y Miret, 1999: 2).

Rosenblatt sintetiza lo anterior de la siguiente manera:

A medida que avanza en la lectura se activan muchas diferentes líneas de pensamiento. Su cultura, la sociedad que lo rodea, la situación y el propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales, e incluso su estado físico, influirán en lo que usted haga con el referente de las palabras y con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten (2002: 14).

En este mismo sentido, Lomas y Miret se refieren, de manera particular, al texto poético en los siguientes términos:

La inmensa mayoría de los textos poéticos nos invitan a un diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes los han escrito. De ahí que la educación poética contribuya no sólo a la educación estética de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje poético sino también a su educación ética en la medida en que en los textos poéticos (al igual que en cualquier tipo de texto, literario o no) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo (1999: 4).

Precisamente, en razón de ese trascendental encuentro entre los mundos del autor, texto y lector, es que se hace urgente una revisión sobre las maneras como se está orientando la educación literaria, y asimismo reflexionar –según

Lomas (1999: 2)– acerca de los criterios de selección de las obras que se leen, cómo estimular el placer de la lectura, qué es lo que debe aprender un estudiante en su ejercicio lector, cómo conversa con el texto literario al leer (saber qué hacer con el texto) y, en fin, sobre cómo se puede contribuir desde la educación literaria a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.

Otros aspectos que es imperativo revisar en aras de una contribución positiva a la educación poética, tienen que ver con la estrategia textual, la hermenéutica y la competencia literaria.

Ahora bien, mientras dimensionamos este tipo de interrogantes e intentamos darles respuesta sin perder de vista, como hemos subrayado, que todo ese rico potencial intelectual y estético que podemos obtener de la lectura de un texto literario es el producto de la activa cooperación del lector en su esfuerzo por “actualizarlo”, por concretarlo y hacer que funcione (Eco, 1997: 240), es de gran utilidad reparar en los llamados *niveles de interpretación textual*. Cuando Eco, por ejemplo, afirma que un texto “está lleno de elementos no dichos, no manifiestos en el plano de la expresión” (p. 240), alude a lo que Jurado, en *Los lineamientos curriculares* (1998a), denomina los primeros niveles de interpretación: la lectura literal y la lectura inferencial. En la medida en que estos dos niveles van siendo superados, el autor deja cierta libertad para la interpretación, para el nivel de la crítica textual, en la que proponemos –como lectores activos– hipótesis, preguntamos, dudamos, comentamos, establecemos relaciones intertextuales, etc. (Jurado, 1998a: 17, 99 y 127). Para este momento es de gran importancia la labor y orientación del docente “como un interlocutor, que por su experiencia en el contacto con los textos –se supone– puede orientar las preguntas que conducen a la

elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes, que se ponen a prueba buscando diversos senderos” (Jurado, 2008: 95). Los niveles de interpretación mencionados se retomarán más adelante, cuando se estudie la propuesta de Beristáin.

Otros aspectos que es imperativo revisar en aras de una contribución positiva a la educación poética, tienen que ver con la estrategia textual, la hermenéutica y la competencia literaria. En cuanto al primero, hay que decir que Eco (1997: 248, 249) denomina “estrategia textual” la que tiene que ver con el “lector modelo y sus dificultades para su reconocimiento”, pues a pesar de que el autor intenta compaginar ciertas competencias, como la lingüística o la enciclopédica, y anticipar los movimientos del potencial lector de su obra –lo cual se puede hacer con “la elección de una lengua, de un tipo de enciclopedia, determinado patrimonio léxico y estilístico”, etc.– no siempre resultan, debido a la “ley pragmática” que establece que “la competencia del destinatario no coincide necesariamente con la del emisor”, por lo cual Eco apela a “una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias, etcétera” (p. 247). Es claro, entonces, según estos presupuestos, que el autor establece las condiciones mínimas o esenciales para que su obra sea entendida de determinada manera; lo que no puede garantizar es una respuesta uniforme de los lectores, porque cada uno de ellos maneja niveles de competencia lingüística y contextual diferentes.

La investigadora mexicana Helena Beristáin, quien concibe el análisis de los textos poéticos de una manera semiótica, a través de dos grandes núcleos –la lectura comprensiva (intra-textual) y la lectura interpretativa (contextual)–, diferencia entre la objetividad de un análisis textual y la individualidad del lector frente a ese análisis; individualidad que, sin lugar a dudas, posibilita un nicho permanente de revisión y reevaluación de los textos a través de la historia:

El resultado de la lectura comprensiva es objetivo, porque se funda a cada paso en el texto mismo; pero es individual –depende de nues-

tra competencia como lectores—, es provisional —podríamos obtener diferentes lecturas en diferentes momentos, ver o dejar de ver ciertos significados por la acción perturbadora de factores históricos, situacionales, emotivos, etcétera— y por ello tiene un valor relativo, ya que el receptor y el proceso de recepción del mensaje están social e ideológicamente determinados [...] la lectura interpretativa es igualmente objetiva, porque se establece a partir del texto analizado y de sus múltiples relaciones ya no solo con el cotexto sino también con el contexto [...] (Beristáin, 1997: 121, 122).

No obstante, lo anterior está inevitablemente relacionado con el segundo aspecto mencionado, denominado, en hermenéutica, los límites de la interpretación. Eco advierte que la interpretación de un texto posee ciertos límites, pues ésta “supone siempre una dialéctica entre la estrategia del autor y la respuesta del lector modelo” (1997: 253, 254). De igual manera, Jauss afirma que “las obras de arte presentan un contexto interno de remisiones desde el que ofrecen una visión de aquello según lo cual deben ser entendidas” (2000: 21). Bien lo hace ver Ferraris (2000: 35) cuando distingue entre la libertad de interpretar cualquier cosa a nuestro modo y el problema de la validez de la interpretación. Lo inmediatamente anterior se puede cotejar con los planteamientos de la *Teoría de la relevancia*¹ de Sperber y Wilson, que si bien es cierto está más dirigida al análisis del habla, no deja de ser un importante aporte al universo de la interpretación textual. Los representantes de dicha teoría, al concebir los efectos poéticos como una “gama de implicaturas débiles”² (1994: 272), son cons-

cientes del mayor o menor grado de confiabilidad que puedan generar este tipo de implicaturas —y en consecuencia el lector carga con una responsabilidad mayor en el ejercicio interpretativo— en comparación con el mayor grado de certeza que existe en una implicatura fuerte (p. 274).

Pero el hecho de que se fijen límites de interpretación no significa que el texto posea un solo significado, no sólo, como ya se había dicho, porque depende de la competencia y las circunstancias propias de cada lector, sino porque algunas de las características del texto literario son precisamente su ambigüedad y polisemia, así como su *sobredeterminación*. Sobre esta última Beristáin se refiere así:

[El texto] implica varios factores determinantes (que producen distintos niveles de significado) de modo que uno solo de esos factores (por ejemplo, causas históricas, económicas, biográficas, psicológicas, etc.) no basta para explicar el texto; además por la *sobredeterminación*, cada texto es único e irrepetible, y también por ella cada lector intuye que cada texto contiene muchos significados diferentes, y por ella cada texto, de hecho, significa cosas distintas para distintos lectores que a su vez son más o menos capaces de descifrarlo (1997: 53).

En este contexto de interpretaciones subjetivas y de interpretaciones convergentes surge, de la misma autora, un concepto que considero evita caer en un anarquismo interpretativo y una serie de especulaciones distantes de la realidad textual, y es la noción de Pertinencia que, creo, se ajusta a un patrón moderado de interpretación textual. Esta noción surge de un análisis selectivo en el que “cada unidad textual debe ser susceptible de ser relacionada contextualmente, lo cual depende de la competencia analítica del lector, quien requiere conocer el contexto desde una perspectiva diacrónica y sincrónica” (Beristáin, 1997: 123, 124). En estos términos, las diferentes interpretaciones que, en principio se den a un texto, deben ser contrastadas a la luz

deducirse por inferencia a partir de las explicaturas y el contexto” (Sperber y Wilson, 1994: 125).

¹ “Un hablante que tienda a la relevancia óptima dejará implícito todo aquello que pueda esperarse que el oyente vaya a aportar por sí mismo con menos esfuerzo del que sería necesario para procesar una indicación explícita” (Sperber y Wilson, 1994: 267).

² “Una implicatura es un supuesto —es decir, una representación de algún hecho del mundo ‘real’ que el emisor trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo explícitamente. Las fuentes de donde proceden las implicaturas son de varios tipos: pueden bien tomarse directamente del contexto, bien recuperarse del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria, o bien

de un conocimiento cabal del mismo. Y tanto es así que Jurado asegura que “el acto de interpretar presupone a su vez dos opciones: pensar para legitimar supuestas verdades o pensar desde la interrogación y la incertidumbre” (1998: 69). Estos planteamientos, sumados a los que se desarrollarán en líneas posteriores, sin duda alguna están incluidos, de una u otra manera, en lo que en la última década se ha optado por llamar *competencia literaria*, la cual Lomas incluye dentro de una mayor: la *competencia comunicativa*. Con respecto a la primera sostiene lo siguiente:

De igual manera que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas requiere no sólo de un saber acerca de la lengua sino sobre todo de un saber hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999), la adquisición de la competencia literaria (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales [...] es una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos (Lomas y Miret, 1999: 3, 4)³.

En los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998), se entiende la competencia literaria “como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. Es claro que el fortalecimiento de esta competencia, junto con otras como la competencia gramatical o lingüística y la textual o discursiva, es clave para que los alumnos-lectores no se desvíen de manera abrupta de la interpretación de un texto, y, por el contrario, puedan estable-

cer asociaciones con otras obras, con el contexto en donde emergió la misma, las intenciones del autor, entre otras cosas.

Sin embargo, es claro, conforme a lo expresado en los primeros párrafos, que con el modelo de educación tradicional en el que ha estado envuelta la literatura por muchas décadas, el alumno difícilmente ha logrado desarrollar esta competencia, pues se le ha despojado de cualquier intento por cooperar y dialogar genuinamente con el texto, al mismo tiempo que no se ha estimulado el goce estético. Cuando ocurre lo contrario, según Ricoeur (1995: 151), hay una tensión entre estos dos interlocutores: “el mundo del lector está siempre latente y empuja para buscar asociaciones con el mundo representado en el texto literario”. Dicha apreciación, en el peor de los casos se trunca, según Beristáin (1997: 124), debido a una inapropiada secuencia didáctica: el profesor comienza su explicación con una visión panorámica del contexto histórico. A esto le suma la biografía del autor y los rasgos característicos de la corriente literaria en los que se encasilla al mismo, para terminar, debido al tiempo, en una rápida y superficial lectura del texto.

Beristáin, por el contrario, y como se había mencionado, propone estudiar el texto poético en dos grandes partes, que se pueden adaptar según el criterio del docente y las circunstancias particulares de cada contexto académico. La *lectura comprensiva* está caracterizada por un análisis estructural, proveniente de la lingüística, que:

procede, sistemáticamente, por niveles de la lengua, con el objeto de identificar por sus relaciones recíprocas las partes distribuidas en el interior de un conjunto, la forma en que estas mismas partes se articulan con el todo, y las reglas que rigen su disposición [...] el empleo de este método se traduce en la comprensión de la estructura del texto: *qué dice y cómo lo dice* (1997: 63).

En efecto, la autora propone hacer un análisis textual que contemple todos los niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y lógico). Esta primera parte de

³ <http://textos.grao.com/revistas/verfichero.asp?id=13&cidn=15&ida=1> (3 de 7) [Fecha de consulta: 22 de abril de 2008].

análisis textual correspondería a los primeros niveles de lectura textual, es decir, a las primeras dos instancias de la interpretación, mencionadas párrafos más arriba: la lectura literal y la lectura inferencial (Jurado, 2004: 65). El primer nivel de lectura es muy importante, pues sin él “no es posible pasar a los otros niveles de las sustancias textuales. Eco (1992) diría que mientras no se reconozca la naturaleza del texto, es decir, de qué trata el texto, cuál es su fábula, es imposible dinamizar la interpretación” (Jurado, 1998: 127).

En efecto, la autora propone hacer un análisis textual que contemple todos los niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y lógico). Esta primera parte de análisis textual correspondería a los primeros niveles de lectura textual, es decir, a las primeras dos instancias de la interpretación, mencionadas párrafos más arriba: *la lectura literal y la lectura inferencial* (Jurado, 2004: 65)⁴. El primer nivel de lectura es muy importante, pues sin él “no es posible pasar a los otros niveles de las sustancias textuales. Eco (1992) diría que mientras no se reconozca la naturaleza del texto, es decir, de qué trata el texto, cuál es su fábula, es imposible dinamizar la interpretación” (Jurado, 1998: 127).

No obstante, Jurado llama la atención sobre la imposibilidad que tienen muchos maestros para superar este nivel, pues manejan un discurso instruccional –control de lectura– en el que los alumnos se ven abocados a responderle al profesor lo que él solicita para demostrar que

Es clara la diferencia existente entre el discurso unívoco, cuyo significado es denotativo y se desarrolla en una sola línea temática gracias a la elección de semas precisos, y el discurso figurado, empleado en la literatura.

sí leyeron el texto (Jurado, 1998: 127), pero no hay profundización del mismo, es decir, no hay progresión hacia la segunda parte que propone Beristáin, la lectura interpretativa: intertextual y extratextual.

Beristáin enfatiza en el nivel léxico-semántico, pues es allí donde “se descifra el poema y se realiza un primer intento de comprensión del efecto global del sentido, de la naturaleza de sus unidades estructurales y la naturaleza de las relaciones que en el interior del poema tales unidades establecen entre sí y con el todo” (1997: 105). Además, es en este nivel donde se analizan los tropos o metasemas, para la comprensión de los cuales

es fundamental, según Beristáin, tener en claro el concepto de *isotopía*:

La isotopía es “una línea temática de significación que se va desarrollando de manera paralela a la construcción del discurso y que constituye la finalidad del mismo”. Esta línea se teje gracias a la reiteración de los semas o rasgos semánticos –unidades mínimas de significación– los cuales se van asociando durante la construcción del discurso hablado o escrito. Tal asociación construye una red sintagmática de relaciones llamadas anafóricas. Éstas, al vincular una oración con otra, dentro del campo isotópico garantizan su coherencia temática (1997: 105, 106).

De acuerdo con esto, es clara la diferencia existente entre el discurso unívoco, cuyo significado es denotativo y se desarrolla en una sola línea temática gracias a la elección de semas precisos, y el discurso figurado, empleado en la literatura, y que “suele desarrollarse simultáneamente en más de una línea temática –es poliisotópico–” (Beristáin, 1997: 107). En este sentido, lo que pasa con los tropos es que presentan, según la autora, una alotopía –concepto

⁴ Según Jitrik, citado por Jurado (2004: 65, 66), la lectura literal es una “lectura espontánea e inmediata: es el primer momento de trabajo con la palabra escrita”. Por su parte, la lectura inferencial o indicial es aquella que “propone cierta distancia respecto del efecto de superficialidad [...] es la lectura de señales, de registros, esa lectura que trabaja con la implicación y la presuposición”.

que se relaciona con “la falta de coherencia por impertinencia predicativa”– que se manifiesta en los discursos que ofrecen dos isotopías simultáneas: una horizontal, que se da por relación sintagmática, y una vertical o metafórica (p. 107). Así pues, el significado de los tropos se construye cuando hay una vinculación entre:

una línea temática (isotopía semémica, horizontal o sintagmática dada en el texto) con otra (la isotopía metafórica o vertical, que a partir del término conector de isotopías (el término disémico) [que cumple la función de término conector de las isotopías simultáneas y superpuestas en textos biisotópicos o pluriisotópicos. Ej. *Como el coral sus ramas en el agua / extendiendo mis sentidos en la hora viva*]⁵ remite a aquellos campos semánticos a los que pertenecen, en el sistema de la lengua, los términos que participan en los tropos. En el nivel lógico el término conector remite a un cotexto más amplio, o a un contexto que puede implicar la situación en la que se produce el discurso, o bien su marco histórico-cultural, o bien fenómenos de intertextualidad (Beristáin, 1997: 109).

Igualmente, Beristáin nos recuerda que en este nivel léxico-semántico se requiere constantemente de la paráfrasis, no sin antes dejar en claro que ésta es tan solo un recurso didáctico para comprender la poesía, pues de ningún modo “podemos citar un texto poético vertiéndolo en sinónimos, traduciéndolo a palabras distintas, pues el significado poético es inseparable de su significante, al cual está vinculado de modo indisoluble” (1997: 41). De acuerdo con esto, al parafrasear estamos hablando en un lenguaje diferente (un metalenguaje) al lenguaje poético. Sin embargo, ¿no estaríamos cayendo en una excesiva sacralización de la poesía, por lo cual todos los esfuerzos por comprenderla serían tan solo aproximaciones?, ¿sería como intentar definir a Dios por su creación?, ¿nunca podríamos llegar a comprender su esencia?

⁵ O. Paz, “Himno entre ruinas”, citado por Helena Beristáin (1997: 108).

La discusión sobre la sobrevaloración del texto poético sigue vigente. Al revisar la bibliografía al respecto, se puede apreciar cómo algunos académicos están en contra de este presupuesto. Sperber y Wilson (1994: 274), por ejemplo, consideran que el lenguaje poético es un tipo de estilo más que nos permite expresarnos con cierto grado de relevancia. Una situación similar lleva a Lomas y a Miret a formularse preguntas como: “¿Es la poesía algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es en fin un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos?” (1999: 3). Frente a estos y otros interrogantes más, coinciden en afirmar que la poesía se debe ver, dentro de la educación literaria, como una manera específica de comunicación con el fin de que no se trunquen el derecho y las posibilidades que tiene un estudiante de acercarse e interactuar con este tipo de textos:

[...] es obvio que desde la educación literaria debe favorecerse la comunicación entre el lector escolar y el texto poético en la idea de que la poesía no es algo inasequible y ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho [...] los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos poéticos son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas (1999: 4, 5).

Continuando con la propuesta de Beristáin, es importante señalar que previo al momento del parafraseo del docente y el análisis estructural del texto, la autora recomienda poner en práctica cuatro actividades, de las cuales la segunda y la tercera requieren de la utilización de la paráfrasis. La primera es la *lectura encaminada al goce*, al disfrute del texto artístico; la segunda es el *desciframiento o descodificación del texto*, mediante el uso del diccionario cuando ofrezca dificultad; la tercera es la *descripción de las figuras, principalmente de los tropos* cuyo significado no aparece en los diccionarios; y la cuarta es *el*

libre comentario intuitivo, desinhibido, con el fin de mostrarle a los alumnos que este tipo de textos es para todos y no solo para un puñado de especialistas, que no requiere el dominio de una teoría o una técnica específica” (Beristáin, 1997: 41) (énfasis agregado). Aspecto que combate, de alguna manera, la supuesta impenetrabilidad del lenguaje poético.

Con respecto a la primera actividad, quisiera detenerme un poco, pues la idea de orientar al estudiante hacia una lectura en la cual se reivindique el goce estético implica concebir la obra literaria como un “importante medio de esparcimiento y enriquecimiento de la experiencia” (Beristáin, 1997: 41). La misma percepción la comparten Lomas y Miret cuando afirman que:

Otro aspecto importante es suscitar la implicación de los alumnos y de las alumnas ante la comunicación poética en la esperanza de que la lectura de los textos poéticos traiga consigo algún tipo de placer estético y algún tipo de emoción. Desde este punto de vista, la competencia literaria sería un efecto del “legado de satisfacciones” [...] que causa la poesía en quienes leen y escriben textos poéticos (1999:5).

Visto de esta manera, el placer estético se erige como un importante punto de partida para llevar a feliz término la interpretación de un texto poético.

Desde luego, el tema del placer estético no es reciente. Éste ha sido trabajado insistentemente en los últimos cincuenta años por autores de la talla de T. W. Adorno, H. R. Jauss e Iser, entre muchos otros. Jauss (1986: 13), con base en su Teoría de la Recepción, no concibe la interpreta-

ción de un texto literario sino va de la mano del placer estético; son como dos caras de una misma moneda: “la experiencia estética no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la significación de una obra, y menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia se realiza al *adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola*”, lo cual se logra a través de la liberación que la “conciencia imaginativa” proporciona al lector (Jauss, 2000: 40, 41). Jurado (1998: 116), frente al tema del placer estético, es enfático en señalar que éste no debe entenderse como la “defensa a ultranza del placer del texto, placer constreñido únicamente a las emociones primarias e inmediatas”, sino que el placer se puede dar en el momento en que se descubren sentidos profundos en el texto, lo cual se logra con una auténtica comunicación que “posibilite

el comentario, la réplica y la divergencia, la duda” (p. 69). Estos aspectos difieren un poco con la posición de Iser (1987: 67), el cual sostiene que para disfrutar completamente de un texto se debe subordinar la mente y el corazón a éste; acción que se logra gracias a la formación de una imagen de lector hecha por el autor, que en términos de Eco (1997: 248) sería el “lector ideal”, como una “estrategia textual” que utiliza el autor para hacer coincidir ciertas competencias con las de su posible lector. Pero esta cooperación que el autor puede lograr –en el plano literal e inferencial–

no significa disfrutar el texto del todo sino existe esa auténtica comunicación –de carácter semiótico– a la que se refiere Jurado.

Adicionalmente, es preciso decir que, frente al tema del *goce estético*, hay algunos académicos del ámbito universitario que no se sienten a



gusto acuñando esta expresión, por considerarla un tanto imprecisa y vaga, en el sentido de que no todos los lectores pueden gozar literalmente con un texto, y que se puede reducir más a las sensaciones primarias y sensitivas (cfr. Jurado, 1998: 116). En este sentido, sería más acertado hablar de *catarsis*, que “designa la experiencia estética de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido a una identificación comunicativa orientada a la acción” (Jauss, 2000: 42). Esto, desde luego, no sería posible si el receptor apreciara la obra como simplemente una manifestación de lo bello o “espiritualizante” (Jurado, 1998: 116).

Asimismo, es evidente que en la catarsis se puede apreciar plenamente la función comunicativa, y por tanto social, que debe tener una obra y su autor. Es por ello que Jauss plantea que:

Se estrecharía la función social primaria de la experiencia estética si el comportamiento hacia la obra de arte quedara encerrado en el círculo de la experiencia de la obra y la experiencia propia, y no se abriera a la experiencia ajena, lo que desde siempre se ha llevado a cabo en la praxis estética en el nivel de identificaciones espontáneas como admiración, estremecimiento, emoción, compasión, risa (2000: 76).

Pero la función social de la literatura no sólo se pone de manifiesto en la reacción o el efecto que recae en el receptor de una obra; también radica en el compromiso que adquiere al configurarse como testimonio, reflejo, proyección e interpretación de los tiempos, tal como lo hace ver Jurado:

No hay otra práctica significativa como la literatura, a través de la cual podamos develar la condición de lo que somos; este develamiento implica el reconocimiento del pasado, necesario para comprender el presente y para poder decidir sobre el futuro. Un país que desconoce su pasado, como gran tiempo, no puede avizorar sus propios destinos. [...] [Hemos de] buscar las convergencias ideológicas y políti-

cas, las constantes culturas y estilos para tratar desde allí de comprender lo que hemos sido, reencontrarnos con el pasado desde el presente y poder así avizorar el futuro. En esto radica la fuerza y la borrasca intelectual de la literatura (2004: 69).

Ahora bien, no quisiera cerrar el asunto del placer estético sin antes referirme a las otras dos dimensiones que, junto a la catarsis, configuran la experiencia estética, las cuales son la *poiesis* y la *aisthesis* (Jauss, 2000: 42, 43). La primera alude a la capacidad poética y “designa la experiencia estética fundamental de que el hombre mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa [...] haciéndolo obra propia” (p. 42). La segunda “designa la experiencia estética de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se podría concluir que el conocimiento intuitivo, mediante la *aisthesis*, se opone de nuevo a la tradicional primacía del conocimiento conceptual” (p. 42). A propósito de estos dos conceptos, es preciso traer a colación la concisa definición de poesía que el profesor Cárdenas expresa y la cual, considero, integra ambos conceptos:

La poesía, o ejercicio creativo y lúdico de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto, confiere a la literatura una manera de sentir, imaginar y conocer el mundo, con el fin de darle forma estética, poner en obra lo que antes no existía en la realidad y presentarlo de manera sugerente; para lograrlo, fractura la representación y construye una imagen con visos de totalidad (2004: 18).

Y es que en cuanto al poder que tiene la literatura de crear y renovar la realidad, considero que hay un aspecto bien interesante sobre el cual Jean Paul Sartre (1964: 118 y 120) reflexiona, y es precisamente *la imagen*. Él, hablando de los fundamentos filosóficos de Husserl con respecto a la misma, comenta que “en la contemplación estética no estamos dirigidos a las imágenes en tanto que objetos: estamos dirigidos a las realidades que son representadas ‘en imagen’, más

exactamente a las realidades conformadas por imágenes [...] la imagen es una de las maneras posibles de apuntar al ser real de algo”. Aspecto que, remitido al campo de la didáctica poética, cobra gran relevancia, si los docentes lográramos mostrar y demostrar a los alumnos que las imágenes construidas por el poeta no son caprichos momentáneos, lenguajes indescifrables o cursilerías de tiempos caducos, sino que las imágenes hechas con palabras penetran la realidad hasta dejarla desnuda, develándonos sentidos tan agudos y profundos que la marea cotidiana no nos permite percibir. Según Husserl –citado por Sartre (p. 126)–, “La imagen es un cierto tipo de conciencia. La imagen es un acto y no una cosa. La imagen es conciencia de algo”. En este sentido sería válido y necesario “repensar nuestra historia desde la poesía” (Bonnett, 1999: 135), una historia de sufrimiento y dolor que podemos ir transformando con el poder reestructurador de la palabra poética.

Ahora bien, de vuelta a la propuesta de Beristáin, y después de abordar la lectura comprensiva (análisis estructural), nos ocuparemos de la segunda parte, es decir, la que corresponde a la *lectura interpretativa*. Esta lectura se inserta dentro de un marco semiótico que desborda el análisis estructural –más concretamente el nivel léxico-semántico–, pues se insertan y se relacionan los elementos descubiertos en dicho análisis dentro de un sistema mayor de signos que pueden ser o no lingüísticos y artísticos, con el fin de dilucidar “por qué el poema dice lo que dice (y no otra cosa) y por qué lo dice de ese modo (y no de otro)” (1997: 122, 123). Sin duda alguna, esta etapa de análisis coincide con el tercer nivel o instancia de interpretación: *la lectura crítica*. Jitrik, citado por Jurado (2004: 66), afirma que la lectura crítica “es la que organiza indicios de forma tal que si por un lado recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial [inferencial] promete, por el otro es o debe ser capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura” (1987: 26). Desde luego, que para dar respuesta a esos interrogantes y canalizar el conocimiento producido a lo largo del proceso lector, es necesario incluir el texto poético en ese sistema mayor de signos llamado *contexto*, del que forman

parte las llamadas *series históricas*⁶ (serie literaria, serie cultural y serie histórica). Beristáin sintetiza estos aspectos de la siguiente manera:

La lectura interpretativa: se trata de una nueva lectura que busca las múltiples relaciones dadas entre las unidades y los variados elementos de naturaleza literaria, pictórica, arquitectónica, en fin, artística, o bien que forman parte de las costumbres –culinarias, funerarias, el modo de emplear el ocio, de vivir las festividades, la religión, etc.– o que tienen que ver con procedimientos o con hallazgos científicos, con ideas filosóficas, guerras, conquistas, colonizaciones, tratados económicos, tráfico comercial, etc. (1997: 123).

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la lectura interpretativa, según Beristáin, o la lectura crítica, según Jitrik y Jurado, es un proceso integrador, globalizante, revelador de la esencia máxima del texto; en otras palabras, este tipo de lectura nos devela el texto como una entidad viva y, por tanto, compleja.

Por otra parte, es fundamental que en este diálogo entre lo textual (elementos intratextuales) y lo contextual no se pierda de vista la noción de pertinencia, que comentamos líneas más arriba, con el fin de encaminar, de una manera más precisa y eficaz, el proceso interpretativo. Pero me atrevería a añadir que, además de ser precisa y eficaz, la interpretación de un texto poético debe ser justa con el autor, pues es muy común que en los colegios, en su preocupación por cumplir con el programa establecido, se lea y se analice solo un texto o un fragmento de la obra de un escritor y los alumnos se lleven una impresión sesgada del mismo, es decir, juzguen la totalidad de una obra por el contenido de un solo texto, aunque éste haya sido catalogado como representativo. De cualquier modo, esto no es un proceder adecuado para con el autor, quien, como todo ser humano, experimenta constantes transformaciones –de tipo emocional o ideológico– a

⁶ Las series históricas son “conjuntos estructurales de diversa naturaleza (unos lingüísticos y otros no) [...] que constituyen el contorno del texto objeto de análisis” (Beristáin, 1997: 64).

lo largo de su existencia. Un ejemplo de ello es Pablo Neruda, poeta cuya extensa obra se caracteriza por la variabilidad de sus contenidos, así como la forma de abordarlos. Es por esto que se requiere, en la medida de lo posible, un conocimiento más amplio de las demás obras del autor, sin mencionar que tal conocimiento trae consigo ciertas ventajas tales como el reconocimiento del estilo y las temáticas que maneja un autor, aspectos claves para enriquecer la interpretación de un texto literario.

**La intertextualidad no es un
tranquilo diálogo de textos –una
utopía pluralista, tal vez nacida
del monolítico infierno estaliniano
que padeció Bajtín– sino un
choque de textos, un desequilibrio
entre textos, algunos de los cuales
tienen la capacidad de modelar, de
modelar a los otros.**

Pero, desde luego, la interpretación textual no puede constreñirse –en relación con la *serie literaria*– únicamente al estudio del conjunto de las obras de un autor, sino que debe darse una apertura tanto al universo de obras literarias que le son contemporáneas a él como al universo de las obras que conforman su tradición literaria. De acuerdo con esto, nos estaríamos acercando a lo que Beristáin denomina el “fenómeno de la *intertextualidad*” (1997: 65), sólo que aquí el texto literario no solamente se pone en relación con otros textos de su misma naturaleza (literaria), sino también con otro tipo de discursos que, como vimos, pertenecen a otras series históricas del contexto. La intertextualidad es un aspecto que ha cobrado gran relevancia en las últimas dos décadas con los estudios inaugurales de Bajtín y Kristeva. En Colombia, el profesor e investigador de la Universidad Nacional, Fabio Jurado V. –varias veces mencionado en este texto–, propone en sus diferentes producciones textuales, entre ellas *Los lineamientos curriculares*

para Lengua Castellana, un “diálogo entre y con los textos como una manera de jugar a los naipes: una obra literaria llama a otras obras” (2004: 61). Beristáin describe este fenómeno textual en los siguientes términos:

Todo texto literario contiene un diálogo múltiple, hecho de alusiones implícitas o explícitas, formales o de contenido, de citas literales o –más frecuentemente– modificadas y, sobre todo, recontextualizadas; diálogos que el constructor del texto mantiene con una infinidad de emisores de otros textos que han precedido al suyo que son sus contemporáneos, a los cuales alude deliberadamente, o de los cuales está empapado –quizá no con plena conciencia– a través de la cultura de la sociedad en la que vive (1997: 65).

Asimismo, Roberto González Echeverría afirma mostrarse de acuerdo con Bajtín en que “los textos nunca existen aisladamente, sino en relación los unos con los otros, y que no hay posible metatexto, sino siempre intertexto” (2000: 33). Sin embargo, agrega que “la intertextualidad no es un tranquilo diálogo de textos –una utopía pluralista, tal vez nacida del monolítico infierno estaliniano que padeció Bajtín– sino un choque de textos, un desequilibrio entre textos, algunos de los cuales tienen la capacidad de modelar, de modelar a los otros” (p. 34). En la historia de la literatura abundan los ejemplos: *La Celestina* y *El Quijote* en franco desequilibrio con sus obras predecesoras, la literatura caballeresca del medioevo.

En cuanto a que una obra es capaz de modelar a otra(s), el mismo González (2000: 48) nos presenta el ejemplo de *Canto general*, de Pablo Neruda, del cual dice que “es una de las fuentes más importante de la novela de García Márquez” –*Cien años de soledad*–. No obstante, esta es una pequeña muestra de los efectos intertextuales, pues González plantea una teoría de la narrativa latinoamericana –que considero importante resaltar por el carácter ilustrativo de este fenómeno– mucho más globalizante e integradora, en la que la novela *Cien años de soledad* se configura como el arquetipo de la novela latinoamericana desde el descubrimiento, con los cronistas, pa-

sando por la novela científica del siglo XIX y la novela antropológica de gran parte del siglo XX hasta el *boom* (2000: 27). En este sentido, *Cien años de soledad* se convierte en lo que González llama *el archivo*:

El Archivo es un mito moderno basado en una forma antigua, una forma de comienzo. El mito moderno revela la relación entre el conocimiento y el poder como la contienen todas las ficciones anteriores acerca de América Latina, el andamiaje ideológico que sustenta la legitimidad del poder desde las crónicas hasta las novelas actuales. Éste es el motivo por el que una especie de archivo, que normalmente contiene un manuscrito inconcluso y un archivero-escritor, aparece con tanta frecuencia en las novelas modernas [...] Melquíades y su Archivo representan la literatura [...]. El Archivo no es tanto una acumulación de textos sino el proceso mediante el cual se escriben textos; un proceso de combinaciones repetidas, de mezclas y entremezclas regidas por la heterogeneidad y la diferencia (2000: 45, 51 y 53).

Por otra parte, no podría clausurar este texto sin antes referirme, si quiera brevemente, a la evidente y necesaria comunión del acto de la escritura con este recorrido en torno a la lectura e interpretación de textos poéticos, pues, como bien señala Delia Lerner, “la lectura y la escritura son actos globales e indivisibles” (2001:102); máxime si consideramos la lectura académica o *lectura de trabajo* –como la denomina Maurois, citado por Saúl Sánchez (2004: 140)– como “ese tipo de lectura a la que le era imprescindible el uso del lápiz y el papel”. Es claro que ambas habilidades se constituyen, sin duda alguna, en objetivos primordiales de la educación literaria dentro de un marco más amplio e integral, como lo es la competencia comunicativa. En este sentido, Lomas y Miret expresan lo siguiente:

En las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos poéticos (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención poética. Escribir en el aula poesía a la manera de (a partir de los modelos expresivos de la tradi-

ción literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación poética como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje (1999: 7).

Pero, adicional a la creación de textos poéticos, está también la posibilidad de incentivar a los alumnos a la crítica literaria, tan poco potenciada, pero igualmente válida. Además, esta práctica de la escritura, debidamente orientada, permite que el alumno, entre otras cosas, materialice (aterrice), reordene y profundice todos aquellos conceptos y percepciones que ha suscitado una lectura, con sus posibles interpretaciones y discusiones, gestadas en el salón de clase.

Finalmente, lo que se ha construido en este escrito ha sido el producto de un diálogo intertextual que nos ha revelado la complejidad –pero también la inmensa generosidad de aportes a la formación integral del individuo– que hallamos cuando interactuamos con el texto poético. Una complejidad que amerita la revisión y evaluación de la teoría y propuestas gestadas en torno al tema, así como la consideración, conforme a las características de cada contexto académico, de un método, de una serie de estrategias que nos permitan potenciar la competencia literaria de los estudiantes en busca de ese tesoro connotado llamado poema, que se nos revela como una verdadera aventura del conocimiento y la experiencia, como un mapa colmado de pistas, de indicios, de retos inacabados, expuestos y escondidos. Del mismo modo, la educación literaria debe tender, por sobre todo objetivo mediático, a que el alumno descubra que “la poesía debe constarnos y recordarnos –como bien lo afirma nuestra poetisa Bonnet (1999: 135)– que somos hombres”.

Reconocimientos

Este artículo se fundamenta en la investigación “Disertaciones en torno a la lectura de textos poéticos: un diálogo intertextual en busca

del tesoro connotado”, desarrollada por el autor en la Universidad Nacional de Colombia.

Referencias bibliográficas

- Ballester, M. P. (2000). “Activación y construcción del conocimiento previo”. En *La comprensión lectora en el aula*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Barrientos, C. (1999). “Claves para una didáctica de la poesía”. En *Claves para una didáctica de la poesía*, 21. Universidad de Málaga.
- Bastidas, A. (1996). Código Educativo V. *Procesos curriculares e indicadores de logros*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Beristáin, H. (1997). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonnet, P. (1999). “Los espacios de la poesía”. En *Espacio literario y espacio pedagógico: límites y confluencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bronckart, J. P. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*, vol. 4. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colomer, M. T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1997). “El oficio del lector”. En *Proyectar la comunicación*. Bogotá: TM Editores.
- Ferraris, M. (2000). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- García Carcedo, P. (2001). “Animación a la lectura: la palabra fantasma y los caligramas”. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13. Alcalá de Henares: Universidad Complutense.
- González, Echeverría, R. (2000). *Mito y archivo: una teoría de la narrativa latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2000). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Alfaguara.
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jurado, F. (2008). “La formación de lectores críticos desde el aula”. En *Revista Iberoamericana de educación*, 46. Madrid: OEI.
- Jurado, F. (2004). “Literatura en la educación básica y media: el diálogo entre y con los textos”. En *Literatura y educación*. Medellín: Comfama.
- Jurado, F. (1998a). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (1998b). “El diálogo entre los textos”. En *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., I. Miret (1999). “La educación poética”. [Versión electrónica]. *Revista Textos*, 21. Grao.com
- Lomas, C. (1995). *La educación literaria*. Madrid: Graó.
- Núñez, M. P. (2000). “El papel de la lectura en la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la educación secundaria”. En *Textos*, 25, *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ejemplar dedicado a: La narración, pp. 77-94. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Reis, C. (1997). “Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones”. En *F. J. Cantero et ál. (ed.), Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Reyzabal, M. V. (1997). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración volumen I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez, J. (2004). "Leer, interpretar y hacer poesía en el Aula". En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 35. Universidad de Vigo. Tomado de: <http://textos.grao.com/revistas/verfichero.asp?id=13&idn=1&ida=6> (1 de 9) [Fecha de consulta: 22 de abril de 2008]. Grao.com
- Sánchez, S. (2004). "Literatura en la educación básica y media: el diálogo entre y con los textos". En *Literatura y Educación*. Medellín: Comfama.
- Sartre, J. P. (1964). *Lo imaginario: psicología fenomenológica de la imaginación*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Venegas, M. C., M. Muñoz y L. D. Bernal (1993). *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. Juega la palabra: Poesía*. Bogotá: Cerlac, Procultura.
- <http://unwebmail.unal.edu.co/attach/estandares%20curriculares%20para%20lengua%20española.pdf>
- http://books.google.com.co/books?id=0V91MIImGuT0C&pg=PA69&lpg=PA69&dq=definici%C3%B3n+de+didáctica&source=web&ots=TwWF9zY1s4&sig=PmgWamDvlTAdk6Iljgshg80-L3M&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=9&ct=result#PPA22,M1
- <http://textos.grao.com/revistas/verfichero.asp?id=13&idn=15&ida=1> (3 de 7)
- Grao.com
- <http://www.lablaa.org/blaavirtual/musica/muscar/poesia.htm>