

Lectura abierta: por una construcción de la lectura literaria en la enseñanza

OPEN READING: FOR A CONSTRUCTION OF LITERARY READING IN TEACHING

Fani Miranda-Tabak*

Resumen: Empezamos un debate sobre la lectura literaria como fenómeno recepcional y dentro de una necesidad de que esté conectada al proceso de experiencia subjetiva. Siguiendo desde las ideas de Eco, Iser, Jauss y Larrosa, pensamos la lectura literaria como una lectura abierta que pueda abarcar los procesos de escuchar, ver y pensar de un individuo que pueda ser transformado por esos procesos.

Palabras clave: : lectura abierta; recepción; lector literario

Abstract: We begin a debate about literary reading as a receptional phenomenon and within a need for it to be connected to the process of subjective experience. Following the ideas of Eco, Iser, Jauss and Larrosa, we think of literary reading as an open reading that can encompass the processes of listening, seeing and thinking of an individual who can be transformed by these processes.

Keywords: open reading; reception; literary reader

* Universidad Federal de Triângulo Mineiro, Brasil
Correo-e: fani.tabak@uftm.edu.br
Recibido: 9 de julio de 2021
Aprobado: 19 de septiembre de 2023



INTRODUCCIÓN

Hay innumerables maneras de concebir la lectura, especialmente cuando pensamos en lectura literaria. En mis años escolares, hace ya algunas décadas, la lectura literaria estaba totalmente vinculada al ejercicio de desvelamiento de lo que estaba oculto en el texto. El enigma, al cual sólo tenía acceso el profesor, representaba una especie de visión un tanto desarticulada delante del objeto observado. Para nosotros, lectores aún tan jóvenes, la literatura era algo completamente inalcanzable y su experiencia se situaba en los umbrales de lo improbable. En aquel momento, en la escuela, había una especie de credo en el poder estructurador de la lectura para la construcción de una sociedad alfabetizada que podría transformar culturalmente el país. Para lograr tal objetivo, la lectura debía estar totalmente alineada con el proyecto conservador, nacionalista y restrictivo, determinado como proceso de convergencia de los ideales reguladores del estado instalado. Los proyectos creativos, entonces prohibidos, desafiantes del sistema vigente, no eran vistos circulando por escuelas periféricas o pueblos aislados de la irradiación cultural de resistencia. La escuela, nuestro segundo hogar, nos imponía disciplina, respeto, obediencia, dedicación y limitaciones. Aprender a leer, en ese contexto, no era una contemplación de lo que se leía, reflexionando ideas o construyendo pensamientos sobre el material leído, sino una actividad a ser ejecutada para cumplir con las tareas diarias exigidas y evaluadas por un sistema que creía que el control sobre los individuos era fundamental para el desarrollo del futuro nacional.

A partir de los años ochenta, muchas cosas empezaron a cambiar en ese escenario, y junto con estos cambios, la lectura comenzó a recibir nuevos enfoques y discusiones. La realización del I Congresso de Leitura (Cole) [Primer congreso de lectura], en Campinas, en el 1978, seguido de otros eventos del género demostraron el

fortalecimiento de estas discusiones y de la necesidad por una reforma de la educación nacional brasileña, que en aquel momento arrojaba estadísticas alarmantes. El surgimiento de asociaciones como la de los Professores de Língua e Literatura (APLL) [Profesores de Lengua y Literatura] y de Leitura do Brasil (ALB) [Lectura del Brasil] son fuertes evidencias del interés por el debate de las cuestiones ligadas a la enseñanza de la literatura en ese período. La esperanza creciente en la literatura como elemento transformador ganaría un énfasis en estos debates y, como destacó Zilberman (2008: 13), ella “encarnaba la utopía de una escuela renovada y eficiente, de la cual resultaban el aprendizaje del alumno y la gratificación profesional del profesor”. Esta transformación, sin embargo, no tuvo una rápida inserción en los centros menos privilegiados o en las ciudades pequeñas y medianas de todo el Brasil. Los impactos de una transformación en las concepciones de la lectura literaria tardaron en tener una resonancia efectiva en la educación básica, aun profundamente ligada a valores arraigados en el siglo XIX.

A partir de ahí, muchas cuestiones se insinúan en el debate de la enseñanza de la literatura y en la discusión sobre la lectura literaria. Si empleamos una perspectiva revisionista, como la que se ha instalado en los estudios literarios, nos llevaría a reflexionar de manera más profunda sobre qué se entiende por lectura en la actualidad y sus implicaciones para la lectura literaria. Para encontrar un punto de partida para esa cuestión, nada sencilla, creo de deberíamos rescatar tres dimensiones fundamentales de la lectura: la función lúdica, la función de conocimiento y la función política. Aunque cada una de esas funciones englobe un estadio distinto de la lectura y su aplicación dependa, en mayor o menor medida de los sujetos históricamente condicionados en su formación como lectores, debemos pensar cómo se deben fomentar estos pasos en el desarrollo de una lectura abierta.

Parto del concepto de lo que he llamado 'lectura abierta', inspirada en Umberto Eco y en las ideas derivadas de una estética de la recepción, especialmente en las ideas de Jauss y Iser. Para empezar esta reflexión, tomo prestado de Eco algunas ponderaciones fundamentales para que sean pensadas en el proceso de lectura:

Se ha discutido, de hecho, en estética sobre la 'definición' y la 'apertura' de una obra de arte: y estos dos términos se refieren a una situación de fruición experimentada por todos nosotros y que con frecuencia nos lleva a definir: una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una sección de efectos comunicativos de manera que cada posible lector pueda recomprender (a través del juego de respuestas al conjunto de efectos sentida como estímulo por la sensibilidad y por la inteligencia) la dicha obra, la forma original tal como la imaginó el autor. En ese sentido, el autor presenta un producto acabado, deseando que aquella forma en cuestión sea comprendida y disfrutada tal como la elaboró; sin embargo, en el acto de reacción a la red de estímulos y de comprensión de sus relaciones, cada lector aporta una situación existencial concreta, una sensibilidad particularmente condicionada, una determinada cultura, gustos, tendencias, prejuicios personales, de tal modo que la comprensión de la forma original se verifica según una determinada perspectiva individual. (Eco, 1976: 40) [la traducción es mía].

Me parece muy interesante la concepción de que mismo delante de una fruición estética determinada por la sensibilidad e inteligencia del lector en el "acto de reacción a la red de estímulos" tengamos una situación atravesada por la experiencia individual y personal de cada individuo. Ese proceso subjetivo de apropiación de la obra, a través del filtro personal nos muestra que "Cada

fruición es, pues, una *interpretación* y una *ejecución*, porque en cada fruición la obra revive dentro de una perspectiva original" (Eco, 1976: 40) [la traducción es mía].

La proposición de Eco está plenamente habilitada por la estética contemporánea, una vez que la posibilidad de una poética de la obra de arte "abierta" está ligada al hecho de que los intérpretes son considerados como agentes libres y activos del proceso artístico. En esta perspectiva, la literatura se configura dentro de una poética de la sugerencia, y la obra de arte "se pone intencionalmente abierta a la libre reacción del lector" (Eco, 1976: 46) [la traducción es mía]. En secuencia, Eco aún complementa que la realización de la obra encontrará sus múltiples horizontes por las contribuciones imaginativas y emotivas del lector.

Si imaginamos este proceso en la lectura literaria, estaremos ante lo que suele llamarse ruptura de expectativa o incluso una destrucción de la forma textual transmitida por la experiencia receptiva. Considerando que la estética de la recepción se ha fundado sobre la experiencia del lector, aunque con conceptualizaciones distintas de "lector", ella nos propone una experiencia receptiva de la lectura como interpretación y ejecución. En este aspecto, la base de la Estética de la Recepción se aproxima de la fenomenología, evidenciando el hecho de que la subjetividad del lector crea, en cierto modo, a través de la percepción de lo que se lee, un nuevo texto.

Para comprender este fenómeno, debemos hacer un primer diálogo con la obra de Jauss "La historia de la literatura como una provocación a la teoría literaria", una vez que ese autor nos sitúa delante de la crisis en la cual la Historia de la Literatura se encuentra inmersa a partir de la segunda mitad del Siglo XX. En su abordaje, Jauss demuestra que las categorías empleadas por la Historia Literaria, hasta ya un largo período, no corresponden más a los intereses de los lectores y de la crítica contemporánea. En la dimensión de una "nueva" Historia

de la Literatura, se hace necesario pensar el concepto de literatura a partir de los “criterios de la recepción, del efecto producido por la obra y de su notoriedad junto a la posterioridad, criterio de difícil aprehensión” (Jauss, 1994: 7-8) [la traducción es mía]. El autor pone en evidencia el hecho de que el lector, como tercera instancia (autor-obra-lector) es un mediador fundamental en la Historia de la Literatura, de manera que aquella disciplina que hasta entonces se había ocupado sólo con autores, obras, géneros y estilos no entablaba ninguna discusión relevante para los debates contemporáneos abarcando la recepción.

Los métodos marxistas y formalistas habían siempre comprendido el hecho literario:

Cerrado en el círculo de una estética de producción y representación. Y con eso, ambas privan a la literatura de una dimensión que es componente esencial tanto de su carácter estético cuanto de su función social: la dimensión de su recepción y de su efecto. Los lectores, los oyentes, los espectadores – el factor público, en suma, desempeña en ambas teorías literarias un papel muy limitado (Jauss, 1994: 22) [la traducción es mía].

Comprendiendo, por lo tanto, las limitaciones arraigadas a los estudios formalistas y marxistas en respecto al público lector, Jauss expone la necesidad de concebir una Historia de la Literatura a partir de la circulación de las obras y de sus recepciones. En sus preocupaciones son evidentes algunas consonancias con aquellas pensadas por Iser, especialmente cuando dicen respecto al acto de lectura. Si, por un lado, Jauss reflexiona sobre la importancia de una concepción que englobe la recepción sincrónica y diacrónica para que se comprenda la propia dimensión de la Historia de la Literatura, Iser, en un movimiento complementario, se interesa en los efectos de la lectura sobre el lector. En su dominio, el lector adquiere la dimensión fundamental que provoca

los efectos de la recepción, o sea, la existencia de uno o más sentidos de una determinada obra sólo se garantizará en el proceso/acto de la lectura. En el capítulo IV de “El acto de leer”, Iser aborda la interacción entre texto y lector, explicando los problemas inherentes a esa relación. Mencionando la rareza que existe en la interacción de un lector con su texto, Iser destaca que:

Así como el texto conforma un sistema de este tipo de combinaciones, su sistema también abriga un lugar para aquello que debe realizar las combinaciones. El lugar sistémico viene dado por los espacios vacíos, que son lagunas que marcan enclaves en el texto y demandan ser llenados por el lector. En efecto, los lugares vacíos de un sistema se caracterizan por el hecho de que no pueden ser ocupados por el propio sistema, sino sólo por otro. Cuando esto ocurre, se empieza la actividad de construcción del lector, razón por la cual estos enclaves representan un importante circuito donde se articula la interacción entre texto y lector (Iser, 1996: 107) [la traducción es mía].

En la perspectiva de Iser, los espacios vacíos funcionan como agentes de una especie de reguladores de la recepción, porque en la medida que ellos omiten las perspectivas textuales de presentación, obligan al lector a incorporar o adherir a sus propias perspectivas para orientar la relación que establece con el texto. En este momento, entendemos que la recepción constituye un fenómeno de doble movimiento en relación al lector, pues tanto una adhesión familiar al texto cuanto la asimetría entre él y el texto “hacen que el lector se sitúe a sí mismo en relación con el texto” (Iser, 1996: 7) [la traducción es mía].

En este punto, nos parece fundamental retomar la idea de la lectura abierta, pues ella camina hacia una reflexión sobre la recepción y comprende ese desarrollo dentro de los dominios de la experiencia de la lectura literaria.

La experiencia de la lectura literaria debe concebirse bajo dos prismas fundamentales: la experiencia y la lectura subjetiva. Para hablar de la experiencia, me gustaría retomar algunas ideas de Jorge Larrosa Bondía (2002), a partir de “Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia”, que define algo muy importante en el modo como nuestra sociedad contemporánea comprende las relaciones entre la experiencia y la información. Para Larrosa, vivimos dominados por la era de la información, pero esa categoría no puede ser comparada a la categoría de la experiencia, pues “La experiencia es aquello que nos pasa, que nos sucede, lo que nos toca” (Larrosa, 2002: 21, [la traducción es mía]).

Si la experiencia tiene ese sentido de contemplación, entonces ella se aleja de la información. Además, como bien señala Larrosa “la información no deja lugar para la experiencia, ella es casi lo contrario de la experiencia, casi una anti experiencia” (2002: 21) [la traducción es mía].

Esta distinción me parece fundamental cuando pensamos en la lectura literaria, especialmente cuando pensamos en una lectura abierta. Obtener informaciones sobre la fecha del libro, el autor o mismo la sinopsis de una obra no torna a nadie lector de literatura. Por cierto, tratándose de libros, el exceso de opiniones ya prontas provoca aún menos contemplación, llevando a lo que Larrosa señala, de que “la experiencia es cada vez más rara por el exceso de opiniones” (2002: 22) [la traducción es mía].

La lectura literaria, siendo una actividad esencialmente subjetiva, implica justamente en la separación entre información y experiencia. Es común que, en el fracaso de la lectura se produzca un movimiento esencial de reordenación de la información, de reordenación de las estructuras, concebidas como válidas hasta entonces. En la práctica de la lectura literaria en la escuela, la subjetividad está limitada a un “aprendizaje significativo”, una vez que “La información sería lo objetivo, la opinión sería lo subjetivo, ella sería

nuestra reacción subjetiva al objetivo” (Larrosa, 2002: 23) [la traducción es mía].

Sin embargo, la lectura subjetiva no es sólo la opinión de lo que se lee, sino que constituye una experiencia de lo que se lee mientras somos atraídos por algo que nos toca en mayor o menor grado. Considerando que el aspecto recepcional sea fundamental para la lectura, especialmente para la lectura literaria de que nos ocupamos, creo que sea extremadamente importante comprender la lectura abierta como una forma de experimentar la lectura. La rareza de la experiencia en un mundo abrumado por la información es lo que caracteriza la urgencia de ese tipo de lectura. Es en los límites de la experiencia vivida en el proceso de lectura literaria que podemos construir una perspectiva más significativa en la escuela. La lectura abierta, como experiencia de contemplación, se convierte en el momento en que transformamos la lectura literaria en un tiempo único de profunda reflexión sobre las diversas dimensiones del lenguaje y de sus múltiples horizontes de sentido.

LECTURA ABIERTA Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Antes de iniciar mi reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la literatura y lo que he llamado lectura abierta, quisiera detenerme un rato en la idea de reconstrucción del horizonte de expectativas de una obra. Inicialmente, hay que entender que el campo literario dentro del cual una obra literaria está o no inserta no es un fenómeno aislado de su observador. El efecto de las obras literarias se va configurando y reconfigurando en el momento en que el acontecimiento literario:

Logra seguir produciendo su efecto en la medida en que su recepción se extienda a las generaciones futuras o sea retomada por ellas – en la medida en que haya nuevos lectores que,

una vez más, se apropien de la obra pasada, o autores que intenten emularla, superarla o refutarla. La literatura como acontecimiento se cumple primordialmente en el horizonte de expectativa de los lectores, críticos y autores, sus contemporáneos y generaciones posteriores, al experimentar la obra. La objetivación o no de ese horizonte de expectativa dependerá, pues, de la posibilidad de comprender y presentar la historia de la literatura en su propia historicidad. (Jauss, 1994: 26) [la nuestra traducción].

En este punto, Jauss (1994: 26) nos sitúa ante el hecho de que el proceso de producción y recepción se realiza en la llamada “actualización de la lectura”, es decir, “en la actualización de los textos literarios por parte del lector que los recibe, del escritor, que se hace nuevamente productor, y del crítico que reflexiona sobre ellos”. No obstante, la implicación de la importancia de estas instancias, es necesario destacar el papel del mediador. Si esa recepción es una continua reconstrucción de los horizontes de expectativa, el papel del mediador pasa a ser fundamental para la reconstrucción de esos horizontes en la enseñanza.

Conforme Jauss nos presenta las diversas tesis formuladas, vemos que el horizonte de expectativa de la literatura pasa a ser un elemento muy distinto de aquella praxis histórica, una vez que incide en:

No sólo preservar las experiencias vividas, sino también anticipar posibilidades no consolidadas, expandir el espacio limitado del comportamiento social hacia nuevas apetencias, pretensiones y objetivos, abriendo, así, nuevos caminos para la experiencia futura (Jauss, 1994: 52) [la traducción es nuestra].

Estos nuevos caminos abiertos por la experiencia de la lectura nos llevan a considerar cómo el proceso de lectura literaria se relaciona con

una “función verdaderamente constitutiva de la sociedad” (Jauss, 1994: 57) [la traducción es nuestra], una vez que, a partir de esta experiencia encontramos transformaciones significativas de la vida social. Estas transformaciones se despliegan de diversas maneras e impactan en profundidad la enseñanza de la literatura actualmente; al experimentar, como mediadores, una función de transformación social, somos alcanzados por la propia dinámica producida.

Tocada por esa dinámica de transformación social, soy impulsada a reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, especialmente aquella empleada en los años finales de la escuela primaria, encontrando estructuras muy rígidas de presentación, interpretación y control sobre la lectura. La práctica de la enseñanza de la literatura en la escuela aún sigue muy arraigada al concepto de orientación y desarrollo del horizonte de sentido del texto, reiterado por las actividades didácticas que suelen reforzar el ideal de desvelamiento de sentidos. Este modelo de transmisión de la lectura literaria ha contribuido significativamente a la creciente falta de interés y a la baja estima que los alumnos sienten por el tema.

El interés por la lectura literaria se ha profundizado entre mis cuestionamientos cuando he notado una baja o casi inexistente cantidad de propuestas de enseñanza que trabasen un desafío ante al texto literario. En el segundo nivel de educación primaria, cuando el joven lector debe mejorar los retos de su lectura, encuentro con que este lector se aleja de los textos literarios, que acaban siendo sustituidos por tareas lingüísticas o gramaticales.

He constatado en las diferentes investigaciones orientadas junto al Programa de Maestría Profesional en Letras (Profletras),¹ de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM), que

1 Mas de una decena de trabajos pueden ser asesados en: <http://bdtu.uftm.edu.br/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=Programa+de+Mestrado+Profissional+em+Letras+em+Rede+Nacional>

en los planes de desafíos didácticos no se vislumbraba ninguna propuesta que de alguna forma constituya o planteara alguna especie de ejercicio de lectura literaria que fuera más allá de la decodificación de los códigos de la lengua.

En este enfoque, entiendo la literatura como liberación, con implicaciones directas en los procesos subjetivos de la lectura, reconociendo que los textos literarios conllevan fuertes emociones y que esos mismos textos provocan una reacción en el lector, llevándolo a la dilatación del conocimiento del otro y de sí mismo. Cuando imagino a un lector crítico y consciente, pienso en aquel lector que interviene activamente en aquello que lee, un lector que dialoga con su texto, recreando sus horizontes de expectativa. Para lograr esta transformación de la enseñanza literaria, tengo que considerar el principal agente que podría posibilitar la lectura literaria dentro del proceso educativo: el profesor. Como mediador, el profesor está imbuido de la responsabilidad de preparar el trayecto de la lectura en la formación del alumno desde los primeros años, puesto que, en una sociedad apresurada como la nuestra, con enormes desigualdades, esta formación sólo tendrá inicio cuando el alumno ingresa en la fase escolar.

A partir de esta constatación, me he dado cuenta de la necesidad de desarrollar una propuesta de lectura literaria que esté en consonancia con la discusión actual que involucre la participación del lector y su proceso de subjetivación de la lectura.

Osar leer un texto por sí mismo es una tarea que implica no sólo la lectura en sí, sino la propia comprensión del lector. La lectura subjetiva constituye hoy una fuerte reacción al modelo tradicional de enseñanza e investigación, y relaciona el complejo problema de la lectura junto con los nuevos desafíos epistemológicos que su propia dimensión engendra. En primer lugar, una de las cuestiones que merecen destacarse en esta dirección es la constatación de que la lectura

subjetiva establece el hecho de que el lector pueda vivir en el texto una experiencia que no es sólo del orden de la construcción imaginaria. Al concebir que el lector deba llenar los “espacios en blanco del texto” (Iser, 1996), hay que considerar que esta coparticipación activa de la lectura conduzca a un proceso de individuación, pues ante los libros nosotros somos llevados permanentemente a reconocernos, a reconfigurarnos y a construirnos como sujetos activos de una relación en construcción. En palabras de Todorov:

La literatura puede muchas cosas. Ella puede extendernos una mano cuando estamos hondamente deprimidos, acercarnos aún más a los demás seres humanos que nos rodean, nos hace comprender mejor el mundo y nos ayuda a vivir. No que ella sea, antes de nada, una técnica de cuidado del alma; pero revelación del mundo, ella puede también, en su proceso, transformar a cada uno de nosotros desde nuestro interior (2009: 76) [la traducción es nuestra].

Las palabras de Todorov establecen un diálogo productivo con lo que Larrosa llama de experiencia, una vez que, en las palabras del filósofo catalán:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos suceda o nos toque, exige un gesto de detención, un gesto que es casi imposible en los tiempos actuales: requiere detenerse para pensar, para mirar, detenerse para escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio; detenerse para sentir, sentir más despacio, tardarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y oídos, hablar de lo que nos sucede, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar

mucho, tener paciencia y concederse tiempo y espacio (Larrosa, 2002: 24-25) [la traducción es mía].

La comprensión del proceso de vivencia del mundo nos lleva al sujeto de la experiencia. Requiere un mirar para la enseñanza que pueda ser capaz de reconstruir este espacio-tiempo de la vivencia. Sin esta perspectiva, la enseñanza literaria representaría simplemente más una dimensión de aquel individuo “incapaz de experimentar” o “a quien nada pasa a través, a quien nada sucede, a quien nada toca, nada alcanza, nada afecta, a quien nada amenaza, a quien nada ocurre” (Bondia, 2002: 24) [la traducción es mía].

A ese vacío de experiencia se insinúa algo que fundamentalmente es traducido como un vaciamiento de la lectura. En este punto, cumple decir que la lectura necesariamente pasa por su propia instauración de la experiencia. Leer literatura, como acción subjetiva, es sentirse marcado por experiencias de afecto, amenaza, inseguridad, placer, dolor, etc. La literatura nos otorga la experiencia como un tiempo-espacio de la escucha, del mirar, de la atención y de la imaginación.

Cuando imaginamos aquella experiencia que nos es concedida, somos obligados a vivir algo más allá de la información y de la opinión. Somos forzados a adentrar en la rareza de la experiencia del otro para reflexionar sobre nuestra propia condición de pensamiento.

En la práctica docente vivida en las investigaciones que tuve la oportunidad de seguir en el programa de posgrado Profletras en los últimos cinco años, establecimos una metodología para la creación y aplicación de intervenciones que presupone que el docente presenta tres enfoques fundamentales de la lectura: a) función lúdica de la lectura, b) el papel del conocimiento del lector c) el papel político de la lectura. Estas tres funciones están íntimamente ligadas al proceso de subjetivación de la lectura, ya que interactúan directamente con la experiencia del lector. La función lúdica de la lectura está relacionada

con la forma en que el lector experimenta el texto incluso antes de cualquier conocimiento previo que pueda tener del mismo. Este paso es fundamental para que el lector joven comprenda la relación entre el lenguaje literario y la noción misma de representación. En una propuesta de lectura del libro *Quase de Verdade* (Casi de verdad), de Clarice Lispector, llamé la atención de los lectores hacia el contar de la narración de manera oral con énfasis en la sonoridad de ciertas partes, funcionando como un modo narrativo atravesado por la poesía. Esta atención demostró que el docente necesita realizar la lectura no solo con el foco en la trama en sí, sino involucrado con el uso muy peculiar del lenguaje que presenta. Al tratarse de un texto para niños en el que se plantea la comprensión de la ficción como motivación de la propia narrativa, la exploración de funciones lúdicas nos ayuda a encontrar una base para la experiencia de contar y escuchar. Al mismo tiempo que escuchan el relato realizado, establecen una relación de comprensión de la noción misma de narrar y leer.

La función del conocimiento del lector está ligada a los actos de lectura, es decir, ¿cómo recibirán estos niños lo que se lee? En el caso del libro *Casi de verdad*, de Clarice Lispector, se plantearon algunas preguntas en los procesos de recepción: ¿Quién es el autor? ¿Quién es Ulises? ¿Cómo se entrelazan estas narrativas en el juego de ficción? ¿Cuál es el significado de la obra? Estas preguntas permiten al profesor seleccionar los conocimientos previos a partir de los cuales podrá experimentar la lectura con sus alumnos. Personalmente, me gusta mucho empezar por el título, ya que sugiere de forma lúdica el papel mismo de la ficción. El análisis, sin embargo, debe estar siempre ligado al conocimiento que el niño tiene de lo que lee, entendiendo que el acto de leer a los niños es una experiencia basada en los significados que realiza por su acción. Si todos estos pasos son posibles y suceden, el docente aún puede establecer un paso primordial que esté vinculado a la función política de

la lectura. En esta etapa, la lectura se presenta como un instrumento de acción discursiva, la lectura del mundo o incluso la interpretación de ese mundo. En Casi de verdad, la ficción moviliza una experiencia de encuentro con el otro, con lo extraño y lo desconocido. Este encuentro está mediado por el lenguaje para establecer los pasos de la extrañeza a la interacción con la alteridad. Creo que en ese momento el docente puede colaborar mucho para que la lectura como experiencia singular y subjetiva alcance una forma colectiva de ser y estar en el mundo. En este sentido, la lectura también puede haber contribuido a desencadenar los mecanismos de tolerancia y respeto a las comunidades en las que se inserta el niño.

A partir de este punto, puedo considerar que la lectura abierta es la condición necesaria de la lectura atravesada por la experiencia subjetiva y por la aprehensión de los dominios de lo que es desconocido de mí misma. Al confrontar mi subjetividad con aquella que es empezada por la lectura, soy inmediatamente conducida al proceso de una experiencia. Esta experiencia revela que, al leer, no sólo establezco un juego con el lenguaje, sino paso a conocer algo que me afecta, que me hace pensar y me toca de manera que tomo posición sobre mi ser y estar en este mundo, me asumo como individuo político.

En esta dirección, encontramos en la lectura abierta una posibilidad de transformación de la enseñanza de la literatura y, sobre todo, un camino para la lectura literaria, trascendiendo los límites de la información y de la opinión, adentrando a un universo más significativo de escuchar, mirar y pensar. La escuela que queremos no es solamente más inclusiva y contemporánea, ella debe ser un tiempo-espacio que sea capaz de propiciar el proceso de transformación del individuo espectador en receptor de una humanidad compartida por la experiencia de la lectura.

REFERENCIAS

- Eco, Umberto (1976), *Obra Aberta*, São Paulo, Perspectiva.
- Iser, Wolfgang (1996), *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, vol. 2, São Paulo, Editora 34.
- Jauss, Hans Robert (1994), *A história da literatura como provocação à teoria literária*, São Paulo, Ática.
- Larrosa, Jorge Bondía (2002), "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 19, pp.20-28, disponible em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lispector, Clarice (1999), *Quase de Verdade*, São Paulo, Rocco.
- Todorov, Tzvetan (2009), *A literatura em perigo*, Rio de Janeiro, Difel.
- Zilberman, Regina (2008), "O papel da literatura na escola", *Via Atlântica*, núm. 14, disponible en: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

FANI MIRANDA TABAK. Profesora Asociada de la Universidad Federal de Triângulo Mineiro (UFTM), Brasil, con énfasis en estudios de narrativa poética, historiografía y estudios de género. Tiene investigaciones relacionadas con la participación política y la autoría femenina en los siglos XIX y XX, especialmente en corpus no canónicos. En los últimos años, también se ha interesado en las investigaciones que involucran el tratamiento de la educación literaria para la formación de lectores jóvenes y la reevaluación de los métodos y contenidos de la enseñanza literaria en la escuela. Coordinó los cursos de Literatura en la Universidad Federal de Triângulo Mineiro y actualmente es Coordinadora de Gt Mulher e Literatura en Anpoll.



S/N (2023). Técnica mixta: Emmanuel López Flores
Prohibida su reproducción en obras derivadas.