



Lectura crítica para el pensamiento crítico

Fabio Jurado Valencia



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

Lectura crítica para el pensamiento crítico

Fabio Jurado Valencia



© 2016
Lectura crítica para el pensamiento crítico

© Red Colombiana para la Transformación
de la Formación Docente en Lenguaje

Coordinación Proyecto Editorial - Red de Lenguaje:
Fabio Jurado Valencia

Revisión de estilo:
Fabio Jurado Valencia

ISBN: 978-958-58472-4-8

Diseño, Diagramación e Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Octubre de 2016

Contenido

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1	
Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico	11
CAPÍTULO 2	
La lectura crítica: la intersección entre los textos.....	41

PRESENTACIÓN

Desde el año 1991 surgió en Colombia el interés por considerar la lectura crítica en los procesos de aprendizaje escolar. Entre 1991 y 1993, tramo en el que se constituyó el Sistema Nacional de Evaluación, con la participación de investigadores de universidades públicas y privadas, además de docentes de educación básica, se diseñaron las primeras pruebas de evaluación externa en el marco de dicho sistema, derivado de los compromisos legislativos del Ministerio de Educación y del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Uno de los componentes de la evaluación estuvo constituido por la interpretación de textos en un nivel crítico. Desde entonces se ha mantenido el tema sobre la lectura crítica como un aspecto decisivo en los procesos de formación en los distintos estadios: pre-escolar, primaria, secundaria, media y superior.

En el año 2014 se acentuó el interés por este tema dado que el ICFES lo hizo más explícito a partir de la fusión de dos áreas: lenguaje y filosofía y la apertura de un área específica en las Pruebas Saber 11: la lectura crítica. Así entonces, en el primer semestre del año 2014 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reformó la estructura y los componentes de la Prueba SABER 11: redujo las asignaturas del Núcleo Común (eran 8) a cinco grandes áreas y eliminó el componente flexible (eran 2). Las macro-áreas que en adelante se evaluarán son: 1) Lectura Crítica, 2) Ma-

temáticas, 3) Ciencias Naturales, 4) Sociales y Ciudadanas y 5) Inglés.

En la perspectiva de la integración curricular, recomendada desde la Ley General de Educación (1994) y, sobre todo, según su primer decreto reglamentario (el 1860, de 1994), es loable la decisión de evaluar la lectura crítica; pero si se quisiera seguir fortaleciendo la integración la prueba podría comprimirse en 3 grandes campos: 1) Ciencias Sociales y Ciudadanas y Lectura Crítica, 2) Ciencias Naturales y Matemáticas; y 3) Inglés o lengua extranjera; es la constante que observamos en otros países: se evalúan de manera integrada las competencias fundamentales de los jóvenes que finalizan la "educación obligatoria" y dichas competencias están necesariamente asociadas con estos tres campos.

Desde 1993, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN), se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió asimismo que el nivel básico de lectura es el literal y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado la lectura en las Pruebas SABER, si bien a partir del año 2009 se identifican simplemente los niveles "Avanzado", "Satisfactorio", "Mínimo" e "Insuficiente" (ICFES, 2014).

Al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar, diseminadas, las características de la lectura en sus niveles literal, inferencial o crítica; para la lectura crítica, por ejemplo, se considera el diálogo entre los textos, o entre los conceptos, lo que se sustenta en lo que la tradición semiótica ha denominado intertextualidad, cuyo origen se encuentra en la palabra dialogismo, introducida por Mijail Bajtin en la segunda década del siglo XX. Esta categoría está asociada con el nivel más alto del pensamiento y se manifiesta cuando se activan los saberes previos y se

configuran las redes cognitivas en el proceso de resolución de problemas.

La evaluación del área denominada Lectura Crítica en las Pruebas SABER 11 ha hecho sentir la necesidad en las instituciones educativas de analizar lo que se entiende por ello en la perspectiva de establecer sus relaciones con las regulaciones curriculares y pedagógicas. Al respecto, es necesario animar a los profesores hacia las discusiones sobre cuándo y cómo se logra la lectura crítica en el contexto educativo formal. Para ello es importante considerar fuentes teóricas y estudios de casos, tomados de las aulas, en los que dichas fuentes puedan ser objeto de ponderación.

Un compromiso fundamental es analizar con los docentes, de educación básica y media, de todas las áreas curriculares, el concepto “lectura crítica” y tomar decisiones prácticas al respecto, pues la formación del lector crítico no compete estrictamente al área de lenguaje sino a todos los docentes; es indudable que todos trabajamos con el lenguaje.

CAPÍTULO 1

Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico¹

*Para la maestra Helena Beristáin,
por su vocación educadora y como
gratitud de los académicos colombianos
que transitaron en su docencia.*

Punto cero

Si como dice Ricoeur el placer de la lectura “se construye en la obra y se efectúa fuera de la obra a la vez” y deviene de unir “lo interior con lo exterior y exige que se trate de modo dialéctico esta relación de lo exterior con lo interior”, es necesario insistir en ese “modo dialéctico” que hace posible dicha relación. Hay lectores, sin embargo, que realizan el movimiento desde dentro hacia afuera, pero sin un retorno: se sale del texto para tergiversarlo y hacerle decir cosas que

1 Una versión de este escrito se publicó en la Revista Acta Poética, No. 29-2, Otoño, 2008: Instituto de Investigaciones Filológicas. Centro de Poética. Universidad Nacional Autónoma de México.

no dice; allí ya no hay cooperación con el texto sino, como diría Eco, aberración en su uso, aunque los argumentos de este lector, no crítico, algo tengan que ver con lo que el texto configura.

Cabe preguntarse por los efectos sociales de quienes estudiamos e investigamos; es decir, más allá del disfrute individual que deviene del recorrido de la investigación y del narcisismo inevitable que implica el acto de escribir, hay una dimensión ética en relación a cómo influir en el análisis y en alternativas para la solución de problemas que atañen a las comunidades. Lo que hacemos en el campo de estudio de la semiótica no se instala en el deber meramente institucional de cumplir con una labor académica (explicar las teorías y producir otras), de espaldas a las realidades concretas de la vida, sino que presupone afrontar dichas realidades para aportar algo a las soluciones posibles. Ésta, que fuera una preocupación de Ricoeur, y que ya identificábamos en el fondo de la obra de Bajtin y Voloshinov, guarda vigencia hoy cuando en la denominada sociedad de la información nos encontramos, paradójicamente, en la crisis de los modelos educativos canónicos y de las prácticas fundamentales que le son inherentes: la lectura y la escritura. Es sobre estas dos prácticas, tan decisivas en el crecimiento intelectual y en la formación política de las personas, en donde se hallan los mayores aportes de la semiótica, en tanto disciplina cuyo objeto es explicar la manera como el ser humano construye sentido en las múltiples interacciones socioculturales en las que participa.

Uno

El lugar de la semiótica en los fundamentos para la formación del lector crítico

Las teorías surgidas desde los estudios semióticos han influido en la constitución de otros discursos, como los discursos ofi-

ciales sobre la educación, y más particularmente sobre los enfoques relacionados con la lectura y la escritura. En el caso de Colombia, investigadores formados en semiótica y teorías del discurso han fungido de asesores en las agencias gubernamentales para fundamentar, por un lado, los *Lineamientos Curriculares* en el área de Humanidades y Lengua Castellana y, por otro, ayudar a orientar proyectos de evaluación en lengua y literatura y su relación con la formación disciplinar de los maestros. En los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998), por ejemplo, se declaran tres paradigmas desde los cuales se invita a profundizar en el estudio de la literatura: 1) desde la estética, 2) desde la historiografía y la sociología y 3) desde la semiótica.

Para el estudio de la literatura en la educación básica, en Colombia, se propone considerar el diálogo entre los textos, con el criterio de que es así como se constituye el lector: reconociendo la imbricación de los textos dentro del texto; entonces, en lugar de abordar la literatura a partir de la periodización, las nacionalidades o los continentes se sugiere asumirla desde el dialogismo. Para tal fin, los lineamientos citan a Sklovski y a Bajtín, al considerar cómo lo característico de la tradición literaria es la "disimilitud de lo similar" (Sklovski, *La cuerda del arco*) y un "dialogismo interno de la palabra" (Bajtín, *Estética de la creación verbal*). Se cita directamente a Sklovski para reconocer cómo la palabra literaria contiene "ecos del pasado, tradiciones del pasado [...]; lo viejo existe en Shakespeare; sus argumentos no son propios, pero sí lo son sus obras, y lo más difícil es comprender por qué son tan asombrosamente diferentes a lo que parecen ser sus fuentes" (Sklovski, citado en Ministerio de Educación Nacional, 82). A partir de estos criterios se introduce la categoría "intertextualidad" como una perspectiva para la formación del lector crítico; el apoyo que se sugiere es la obra de Umberto Eco, particularmente *Lector in fabula* (1981). Así, se considera cómo el lector es un sujeto cooperativo que realiza "paseos intertextuales" a partir

de la Enciclopedia, y asume el texto como la representación de un mundo posible. En esta dirección se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas.

La perspectiva semiótica y del análisis textual quizás sea la más concurrente en los planes curriculares de la educación básica en los países latinoamericanos -al menos así se declara en la mayoría de los documentos oficiales-. En un estudio realizado en 2004 (cfr. UNESCO-LLECE-SERCE), en torno a los enfoques prevaletentes en los programas de lengua y literatura en 16 países, se encontró que, en efecto, el enfoque que se invoca para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica es el comunicativo, cuya base epistemológica está constituida por la teoría del discurso y de la semiótica. La intertextualidad aparece como una categoría que en varios países sirve de referencia para orientar el trabajo con el texto literario, sobre todo en los últimos grados de bachillerato. Sin embargo, no siempre encontramos una consistencia en el modo de introducir el término, sobre todo en los libros de texto, y muy poco se logra desarrollarlo en las aulas; pero el hecho de considerarlo y sugerirlo como una posibilidad para hacer interesar a los jóvenes hacia una lectura plural de los textos, constituye una señal sobre el lugar que ha ganado la teoría semiótica y el análisis de textos en la formación de los lectores críticos en las prácticas académicas.

Dos

Cómo se constituye el lector crítico

No se trata de la constitución del lector crítico únicamente en relación con el texto literario, sino en relación con la diver-

sidad de los textos que circulan en la cultura. El discurso sobre la Historia es uno de ellos y Eco ha sabido llamar la atención acerca de la necesidad de rastrear las voces subyacentes en los enunciados del discurso historiográfico, cuando analiza, por ejemplo, la manera como Plinio El Joven informa sobre la muerte de su tío, según la solicitud que le hiciera Tácito. Este trabajo de Eco es uno de los más agudos respecto a la necesidad de distinguir entre dos tipos de lector: el ingenuo y el crítico.

Plinio el Viejo muere durante la erupción del volcán Vesubio, en Pompeya, el año 79 d. C. A petición de Tácito, Plinio el Joven escribe una carta en la que detalla algunos testimonios relacionados con la muerte de su tío y de la cual dice Eco que la "única proposición indiscutible que podemos especificar en toda la carta, es una implícita: *Yo, el joven, te estoy escribiendo, a ti Tácito, diciendo P.*" (*De los espejos*, 193). Lo único realmente verificable es que Plinio está hablando a través de la escritura a alguien que es reconocido como historiador: Tácito. Lo demás, lo que se dice en P es objeto de conjetura. Sin embargo, el discurso de la carta, en sus estrategias, no tiene la intención de invocar la conjetura en su destinatario sino de presentar como verdad lo dicho en P: "Es un contrato de veridicción entre el Joven y Tácito y todo posible lector de la carta. En virtud del cual sería oportuno dar P por verdadero" (193).

La clave para comprender por qué la carta dice más que P radica en el hecho de saber que el Joven no escribe tan sólo con la intención de proporcionar información a Tácito, sino con la intención también de mostrar cómo la historia representará para la posteridad la imagen de su tío. Es decir, no se trata meramente de informar, a la manera de decir: *tome estos testimonios y úselos como usted sabe usarlos en sus historias*, pues está en juego, en el acto de escribir la carta, la imagen que Tácito puede formarse acerca de la manera

como murió su tío. He aquí un fragmento de la carta, presentada por Eco:

Tú quieres que yo te narre la muerte de mi tío para transmitirla más verídicamente a la posteridad. Te lo agradezco; bien sé yo, en efecto, que, divulgada por ti, su muerte tendrá gloria imperecedera. Aunque haya perecido en esa ruina de tan espléndidas comarcas y esté, pues, destinado a tan perpetua memoria como las poblaciones y ciudades destruidas en aquel memorable desastre y aunque él mismo compusiera gran número de obras que pervivirán, también añadirá mucho a su futura gloria la eternidad de tus escritos. Bienaventurados considero yo a aquellos a quienes los dioses han concedido el don de realizar cosas dignas de ser contadas o de escribir cosas dignas de ser leídas, pero bastante más afortunados aquellos que tuvieron tanto uno como el otro don. Entre éstos figurará mi tío por sus libros y por los tuyos. Por eso, acepto de tanto mejor agrado e incluso te solicito yo a ti el encargo que me haces (Eco, *De los espejos*, 195).

El Joven incorpora la voz de Tácito en su carta: "Tú quieres que yo te narre...", con juicios valorativos: "... para transmitirla más verídicamente a la posteridad", de lo que se infiere la existencia de una versión menos verídica sobre la muerte de su tío. La estrategia persuasiva está apoyada, primero, en un reconocimiento de la competencia de Tácito y, segundo, el reconocimiento a la "gloria" de su tío, traducible en una proposición elemental: así como tú serás glorioso, así de glorioso ha sido mi tío. El discurso de la carta no pondrá en entredicho la valentía de quien es protagonista en ella (Plinio el Viejo). La carta está acuñada con epítetos grandilocuentes. La imagen que se destaca es la de alguien que con su sabiduría obra con prudencia e inteligencia. El tono de quien narra es el de un testigo, que va tras del protagonista dando cuenta de sus acciones. Sin embargo, el Joven no acompañó a su tío al Vesubio y los juicios que Plinio el Viejo hiciera sobre las fumarolas no fueron los más sensatos: no se trataba de quemar

hechas por los campesinos, como era su parecer, sino de la erupción de un volcán muerto.

Nos dice Eco que la carta de Plinio el Joven da lugar a un Lector Ingenuo: "La primera impresión que un Lector Ingenuo recibe de esta carta es que el Viejo se había jugado la vida conscientemente para acudir al lugar de la erupción, impulsado por el deber y la curiosidad científica" (Eco, *De los espejos*, 199). Pero el análisis de Eco muestra también la pertinencia de un segundo Lector Modelo, que equivale a un lector crítico, y que se ubica en una fábula paralela a aquélla:

Teniendo en cuenta la fábula pura y simple, nos encontramos ante un almirante con mentalidad de despensero, del todo incapaz de afrontar la situación, incapaz de organizar los socorros y que al final deja la flota en un momento crítico, sin mando. Se encuentra ante una empresa sin duda difícil, pero responde a los acontecimientos de la peor manera. Militar y administrativamente, es como para llevarlo ante un tribunal militar. Suerte que muere y la muerte redime (Eco, *De los espejos*, 200).

Habría dos Mundos Posibles susceptibles de reconstruir a partir de lo que se representa en el texto de Plinio el Joven. De un lado, el Mundo de la fábula en el que transcurren los hechos, puros y simples, narrados por Plinio el Joven: la observación de un fenómeno, la averiguación, el desplazamiento de Plinio el Viejo, la cena y el reposo en la casa de Pomponiano, la continuación de la averiguación, el acto de acostarse y dormirse en la playa y, finalmente, el hallazgo del cuerpo muerto tres días después. De otro lado, el Mundo de la fábula cuyos hechos subyacen en la anterior y que pueden condensarse en los pareceres (le parecía que las fumarolas eran quemas de los campesinos), la morosidad y la despreocupación, la intuición tardía y la consecuente muerte inesperada y burda.

En el universo de los implícitos semánticos de la fábula 1 se instaura la fábula 2, cuya identificación deviene de la

acción avisada de un lector crítico: es la interpretación de un fenómeno físico (una de dos: o es humo de las quemas que hacen los campesinos o es una fumarola del volcán) lo que orienta el mundo de las dos fábulas. Puede considerarse que, si en lugar de acostarse en la playa hubiera corrido con los demás, el protagonista no hubiese muerto y, al contrario, hubiese dejado una enseñanza a la humanidad sobre cómo volcanes que se consideran muertos tienen probabilidades de reactivarse.

El viejo muere ahogado o envenenado por los gases: una muerte poco gloriosa. Sin embargo, dice Eco: "la historia se ha escrito con la carta de Plinio y la carta, como lo demuestra el estado actual de nuestra Enciclopedia, logró los fines que se proponía: Plinio el Viejo es para nosotros un héroe de la ciencia" (Eco, *De los espejos*, 209). Asimismo, acota Eco que "por fortuna, todo texto va destinado siempre al menos a dos Lectores Modelo: el primero debe cooperar para actualizar el contenido del texto, el segundo debería saber describir y gozar con el modo en que se ha producido el Lector de primer nivel" (209). Entonces, el Lector Crítico se configura porque deviene de la fusión de ambos: no hay lectura inferencial sin una lectura de orden literal; no hay semiótica connotativa sin una semiótica denotativa (cfr. Pascual Buxó, *Las figuras*). El discurso de la Historia pretende acoplarse a una semiótica denotativa, pero son notorios los límites frágiles entre la realidad y la ficción cuando el discurso de la Historia da cuenta de un evento.

Es esta actitud del semiótico, la de indagar más allá de la superficialidad del texto, la de zambullirse en lo más profundo de los universos semánticos de los discursos (interpretación semántica) y la de moverse hacia lo no dicho, lo que hace del Lector Crítico un buscador de inferencias y de asociaciones (interpretación semiótica). La semiótica es, paradójicamente, una ciencia imperialista, en tanto nada escapa a ella, y es a la vez una disciplina subversiva, en tanto interpela y confronta las voces constitutivas de los discursos. Por ello la aproximación

semiótica a los textos puede garantizar la formación de los lectores críticos en el ámbito de los universos académicos. No de otro modo puede entenderse la función académica: la reconstrucción crítica de los textos que circulan en la cultura.

Ricoeur señala cómo “El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto” (Ricoeur, *Tiempo y narración*, 108). Hay placer cuando se deduce cómo y por qué son las cosas como son. Eco diría también que es necesario auscultar de qué modo los lectores son configurados por el propio texto, o de qué modo el texto hace posible los efectos que produce. Hay que elegir entre “hablar de placer que proporciona el texto o de las razones en virtud de las cuales el texto puede proporcionar placer” (Eco, *Lector in fabula*) y Eco opta por esta última. Es un planteamiento necesario, sobre todo cuando los maestros de literatura consideran que lo importante de su labor es lograr en los estudiantes el “placer de la lectura”, reduciendo el placer a un hedonismo primario, cuando, al contrario, el mayor placer se encuentra al descubrir cómo los textos producen sus efectos, lo cual supone el diálogo con los textos en ese movimiento de salida y retorno que es propio de los “paseos intertextuales”.

Estudiar la literatura como diálogo entre los textos hace posible una asunción más genuina en la experiencia de la lectura, en tanto así se construye todo lector: reactualizando las lecturas anteriores, que obviamente hacen parte de su propia Enciclopedia. En el contexto del aula, hoy los estudiantes pesan en sus manos el libro que les piden leer, mientras se preguntan sobre su importancia; de cierto modo tienen razón, porque es imposible leer una obra literaria sin horizonte alguno, esto es, sin saber qué se busca en ella. El reto de todo profesor que aspira a formar lectores críticos será siempre el de cómo identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica. Por ejemplo, un criterio puede ser asumir la literatura desde el travestimiento textual, a partir del minicuento. Se trata de considerar la subestimación hacia los “libros pesados” para proponer textos breves, como una apuesta para

hacer sentir en los estudiantes, potenciales lectores críticos, la necesidad de buscar aquellos textos canónicos que los textos breves invocan. Así, a partir de la obra de Homero, tómesese por caso, se puede observar el fenómeno del travestimiento desde la minificción y el consecuente análisis crítico (como propuesta de la lectura) que compete al profesor:

LA TELA DE PENÉLOPE, O QUIÉN ENGAÑA A QUIÉN

Augusto Monterroso

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada (Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*, 32).

Lo primero que se observa es el paso de un texto serio (la epopeya *Odisea*, de Homero) hacia un texto que lo desacraliza (el minicuento de Monterroso). Es lo que Genette entiende como la transposición de un texto épico que, modificado, es transportado de un "registro noble que es el suyo, a un registro más coloquial e incluso vulgar" (Genette, 1989, 21). En efecto, nos encontramos con la otra cara del héroe y la otra cara de la heroína: la vanidad, la infidelidad y el desamor.

El minicuento de Monterroso presenta la otra lectura, quizás más verosímil, en contraposición a la lectura oficial institucionalizada en los manuales de literatura. Ulises ya no es el héroe sufriente que busca regresar a su patria, pues, al contrario, sus viajes le propician felicidad y asombros al descubrir mundos desconocidos ("Ulises viajaba mientras ella tejía"). Es el héroe que enaltece su vanidad y huye de la sordidez de la casa. A la vez, la figura le sirve a Monterroso para ironizar la figura del sabio, quien ya no es astuto sino ingenuo, caso que no es el de Ulises, el "héroe" de *Odisea*.

Por otro lado, Penélope ya no es la mujer que guarda fidelidad al marido, desaparecido en el trajinar del deber del guerrero, sino la mujer que disfruta de los galanteos ofrecidos por los hombres y que goza de la seducción y del coqueteo, mientras el marido viaja. El acto de tejer no deviene de un compromiso con los pretendientes mientras espera pacientemente al marido, sino de una afición y de la decisión de estar a solas a la vez que galantea ("haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba"). No es pues la mujer que sufre frente a la ausencia del marido, sino la mujer que se asume como tal, como mujer, independientemente del hombre.

Se trata de la relación entre el hipotexto (el texto del canon), objeto de la parodia (el travestimiento), y el hipertexto (el texto que surge de la recreación estética de aquél). En esta perspectiva del diálogo entre los textos, como sendero hacia la formación del lector crítico, el compromiso del profesor

-como lector experto- es proponer los textos para la construcción de dicho diálogo; hay un sinnúmero de hipertextos en torno a *Odisea*, propicios para este fin. He aquí algunos, también breves, alrededor del tópico de las sirenas:

SILENCIO DE SIRENAS

Marco Denevi

Cuando las sirenas vieron pasar el barco de Ulises y advirtieron que aquellos hombres se habían tapado las orejas para no oír las cantar (¡a ellas, las mujeres más hermosas y seductoras!) sonrieron desdeñosamente y se dijeron: ¿Qué clase de hombres son éstos que se resisten voluntariamente a las Sirenas? Permanecieron, pues, calladas, y los dejaron ir en medio de un silencio que era el peor de los insultos.

LAS SIRENAS

José de la Colina

Otra versión de la *Odisea* cuenta que la tripulación se perdió porque Ulises había ordenado a sus compañeros que se taparan los oídos para no oír el pérfido si bien dulce canto de las Sirenas, pero olvidó indicarles que cerraran los ojos, y como además las sirenas, de forma generosa, sabían danzar...

¿SIRENAS?

Ana María Shua

Lo cierto es que las sirenas desafinan. Es posible tolerar el monótono chirrido de una de ellas, pero cuando cantan a coro el efecto es tan desagradable que los hombres se arrojan al agua para perecer ahogados con tal de no tener que soportar esa horrible discordancia. Esto les sucede, sobre todo, a los amantes de la buena música. (Zavala, *Relatos vertiginosos*, 144-145 y 150).

Cómo una obra literaria es fecunda a lo largo del tiempo, re-creando y generando otras, es una circunstancia que mueve el interés del lector en formación más allá de memorizar información sobre la vida del autor o sobre los orígenes históricos y geográficos de las obras. Comprender el fenómeno de la recreación, esto es, identificar el funcionamiento de la hipertextualidad, promueve el juego, la risa, el develamiento de los efectos de la parodia y rompe con la seriedad y la sacralización de los manuales. Se trata de mostrar que los niños y los jóvenes saben leer, si bien tienden inicialmente hacia un único modo: el modo semántico, o literal, mediado por la instrucción escolar; el modo crítico se va aprendiendo desde la interacción con profesores que saben provocar las lecturas críticas de los textos, entendiendo por ello el juego con la hipertextualidad/hipotextualidad y, en consecuencia, desde el diálogo entre los textos de diverso género discursivo, según las singularidades de las obras que se interpretan.

Cómo pasar de la interpretación semántica a la interpretación crítica (o interpretación semiótica) es el reto de todo formador de lectores. Los textos literarios presuponen tanto la

interpretación semántica como la interpretación crítica. Dice Eco que “la interpretación crítica o semiótica es [...] aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas” (Eco, *Los límites de la interpretación*, 36). También propone Eco distinguir entre *intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*. Estas tres intenciones han de confluir en el proceso de formación del lector crítico, en tanto ha de preguntarse por la búsqueda en la actividad interpretativa: ¿la intención del autor? ¿la intención del lector?, o ¿la intención de la obra? En general, en las prácticas educativas se privilegian las dos primeras intenciones (qué nos quiere decir el autor, qué enseñanza te deja la obra...) y se escurre el compromiso de afrontar la tercera: la intención del texto.

Tres

Análisis de un caso

Para ejemplificar el recorrido que supone el paso de la interpretación semántica a la interpretación semiótica, se expone a continuación una experiencia sobre la formación de lectores en una institución de educación básica de Bogotá. Se tomó como ejemplo un minicuento de Juan José Arreola: “Eva”. A un grupo de estudiantes de noveno grado (último año de educación secundaria: jóvenes con una edad entre 13 y 16 años, provenientes de un estrato social muy bajo) se les propuso la lectura de tres cuentos breves de Juan José Arreola: “Parábola del trueque”, “Una mujer amaestrada” y “Eva”. La consigna dada por la maestra era la de escoger uno de los cuentos y escribir un breve ensayo; la maestra adelantaba un proyecto de aula relacionado con el tema de género, con especial énfasis en el tema de la mujer. Los estudiantes escogieron el más breve de los cuentos: “Eva”, que resulta ser el más complejo por el mundo representado en su fábula.

EVA

Juan José Arreola

Él la perseguía a través de la biblioteca entre mesas, sillas y facistoles. Ella se escapaba hablando de los derechos de la mujer, infinitamente violados. Cinco mil años absurdos los separaban. Durante cinco mil años ella había sido inexorablemente vejada, postergada, reducida a la esclavitud. Él trataba de justificarse por medio de una rápida y fragmentaria alabanza personal, dichas con frases entrecortadas y trémulos ademanes.

En vano buscaba él los textos que podían dar apoyo a sus teorías. La biblioteca, especializada en literatura española de los siglos XVI y XVII, era un dilatado arsenal enemigo que glosaba el concepto del honor y algunas atrocidades de ese mismo jaez.

El joven citaba infatigablemente a J. J. Bachofen, el sabio que todas las mujeres debían leer porque les ha devuelto la grandeza de su papel en la prehistoria. Si sus libros estuvieran a mano, él habría puesto a la muchacha ante el cuadro de aquella civilización oscura regida por la mujer, cuando la tierra tenía en todas partes una recóndita humedad de entraña y el hombre trataba de alzarse de ella en palafitos.

Pero a la muchacha todas estas cosas la dejaban fría. Aquel período matriarcal, por desgracia no histórico y apenas comprobable, parecía aumentar su resentimiento. Se escapaba siempre de anaquel en anaquel, subía a veces a las escalerillas y abrumaba al joven bajo una lluvia de denuestos. Afortunadamente, en la derrota, algo acudió en auxilio del joven. Se acordó de pronto de Heinz Wolpe. Su voz adquirió citando a este autor un nuevo y poderoso acento.

En el principio sólo había un sexo, evidentemente femenino, que se reproducía automáticamente. Un ser mediocre comenzó a surgir en forma esporádica, llevando una vida precaria y estéril frente a la maternidad formidable. Sin embargo, poco a poco fue apropiándose ciertos órganos esenciales. Hubo un momento en que se hizo imprescindible. La mujer se dio cuenta, demasiado tarde, de que le faltaban ya la mitad de sus elementos y tuvo necesidad de buscarlos en el hombre, que fue hombre en virtud de esa separación progresiva y de ese regreso accidental a su punto de origen.

La tesis de Wolpe sedujo a la muchacha. Miró al joven con ternura. "El hombre es un hijo que se ha portado mal con su madre a través de toda la historia", dijo casi con lágrimas en los ojos.

Lo perdonó a él, perdonando a todos los hombres. Su mirada perdió resplandores, bajó los ojos como una madona. Su boca, endurecida ante el desprecio, se hizo blanda y dulce como un fruto. Él sentía brotar de sus manos y de sus labios caricias mitológicas. Se acercó a Eva temblando y Eva no huyó.

Y allí en la biblioteca, en aquel escenario complicado y negativo, al pie de los volúmenes de conceptuosa literatura, se inició el episodio milenario, a semejanza de la vida en palafitos.

Entre treinta y cinco escritos se seleccionaron seis como los más representativos respecto a los modos de leer de los estudiantes. Sobre la base de esta muestra se construyó una rejilla para mostrar con alguna consistencia las caracterizaciones del modo de interpretar el cuento. Veamos algunas conclusiones fundamentales.

Se trata de lectores novatos (estudiantes de educación básica) y, como tales, lectores en formación que son acompañados por lectores expertos (en este caso la profesora²). El primer indicador de un saber leer el texto lo constituye la introducción de hipótesis hipercodificadas (topois los llamaré Ducrot) que el 80% de estos lectores logra identificar:

Lector Empírico 1:

“Tanto el uno como el otro se han dado cuenta que se necesitan y se estiman mutuamente...”

Lector Empírico 2:

“... comparar los derechos del hombre como los de la mujer para hacerlos respetar y cumplir...”

Lector Empírico 3:

“El hombre basándose en escritos dice: ‘una mujer no es completa sin el hombre...”

Por otro lado, aproximadamente la mitad de los estudiantes logra enunciar hipótesis hipocodificadas (inferencias), revelando esfuerzos presuposicionales y acercamientos a las estructuras profundas del cuento de Arreola. Algunos logran dar el paso hacia el modo crítico de la lectura, si bien de manera restringida, a partir de una hipercodificación (el correlato bíblico):

Lector Empírico 1:

“[...] a la vez hizo una gran diferencia, en la cual la biblia dice que la mujer fue sacada de una costilla del hombre y el mito del cuento es que el hombre se fue formando por la mujer...”

2 La profesora Carmenza González, del Colegio La Concordia, en el barrio La Candelaria de Bogotá.

Lector Empírico 5:

"[...] en la biblia dicen que Dios creo primero al hombre y que de su cuerpo creó a la mujer como su compañera; y en el de Wolpe..."

Se trata de registros que surgen desde el trabajo con la *intentio operis*. El hecho de que no todos logren acceder a la formulación de hipótesis hipocodificadas significa no que haya problemas graves de aprendizaje de la lectura y de la escritura en quienes no lo logran, sino que las diferencias en las competencias son parte de la condición humana (Hymes, "Acerca de la competencia comunicativa", 1972), competencias mediadas por el capital cultural de los lectores. Estas diferencias no son más que el reconocimiento de ritmos diferentes para aprender a interpretar y a argumentar en torno a los textos. En estos casos hallamos a los lectores ingenuos, que se caracterizan por acentuar la *intentio lectoris*, inclusive transgrediendo las sustancias de contenido específicas del texto:

Lector Empírico 2:

"[...] de como la mujer no ha podido perdonar al hombre por haberle sido violado sus derechos..."

Lector Empírico 4:

"Pero no todas las mujeres tienen la misma forma de pensar sobre el hombre, puesto que unas [no] les miran las cosas malas o defectos sino las cosas buenas como las cualidades..."

Nos dice Peirce que la sensación y la facultad de abstracción pueden considerarse "en cierto sentido, como los únicos componentes de todo pensamiento". No habría pensamiento, en consecuencia, sin cúmulo de sensación y sin procesos de abstracción. Pero la dinámica de la abstracción depende de la fuerza de la atención, con la cual le memoria se reactiva. Así,

Cuanto mayor es la atención, tanto más íntima es la conexión y tanto más exacta la secuencia lógica del pensamiento [...], mediante la atención se puede recuperar un pensamiento que había sido olvidado [...]; inferimos que la atención es la facultad mediante la cual se conecta y se relaciona el pensamiento en un instante dado con el pensamiento en otro instante (Peirce, *Obra lógica semiótica*, 78).

En los escritos de los estudiantes hubo sensación (algo así como reacción emotiva) y abstracción (reelaboración del tópico). Sin embargo, al menos en la mitad de los escritos es notable la debilidad en los procesos de atención en el texto. Es esa debilidad en la atención lo que conduce a que estos lectores no focalicen la prehistoria y la referencia del matriarcado, como componentes de la Enciclopedia del texto de Arreola. Los estudiantes suponen que es sobre literatura y no sobre prehistoria que habría que escribir en la clase de literatura. Sin embargo, es desde la correlación interdisciplinaria por donde se podría acceder a las hipótesis "creativas", como propias del lector crítico; es decir, en la recuperación de saberes heterogéneos que emergen de la Enciclopedia del lector, en la atención meticulosa con el texto; ello implica demorarse con la lupa puesta sobre el texto, saliendo y retornando a él. Dicho de otro modo: trabajar con el texto.

También ha señalado Peirce que "un argumento es cualquier proceso de pensamiento que se desarrolla sobre la base de premisas formuladas de una manera definida" (Peirce, *Obra lógica semiótica*, 104). Así, en los escritos de los estudiantes se plantean argumentos, pero no se hace argumentación. La argumentación crítica –sustentación, cotejación, refutación, modificación de la conciencia– ha de conducir a algo nuevo, sin abandonar la esencia del texto que ha sido objeto de análisis. Indudablemente, eso es posible en el perfil de los estudiantes, porque si reconocemos una competencia para la hipocodificación en varios de los escritos, con la coherencia de las ideas que se perciben en dichos escritos, es porque

posibilitando los tiempos que se requieran y asumiendo la atención textual como una labor epifánica, el pensamiento hace el movimiento subsiguiente hacia lo que Peirce llamara abducciones creativas. En general, los escritos se adecuaron al concepto de argumentos que Peirce explica. Así, estos lectores-escritores,

- plantearon un caso: él la persigue y argumenta y ella se escapa y contra-argumenta;
- plantearon un resultado: ellos reconvienen y se ponen de acuerdo, y
- plantearon una regla: ellos se necesitan mutuamente.

De igual modo, desde las tres dimensiones semióticas inherentes a todo texto, observamos que en la primera parte del cuento:

- en la dimensión pragmática, él la persigue, mientras ella escapa;
- en la dimensión cognoscitiva, él cita a autoridades para avalar sus argumentos mientras ella los refuta, y
- en la dimensión tímica, él alaba "con frases entrecortadas y trémulos ademanes", mientras en ella aumenta su resentimiento.

En la segunda parte del cuento,

- en la dimensión pragmática, él recita la tesis de Wolpe y se recupera, mientras ella es seducida;
- en la dimensión cognoscitiva, él sabe cómo seducirla y narra lo que sabe de una tesis sobre la precariedad del hombre y la necesaria conjunción con la mujer, mientras ella hace una inferencia ("El hombre es un hijo que se ha portado mal con su madre..."), y

- en la dimensión tímica, él seduce, tiene poder y se siente seguro, mientras ella, conmovida, aminora el poder y perdona.

Es necesario realizar estas reconstrucciones (intencio operis) para comprender cómo se da el paso de la interpretación semántica hacia la interpretación crítica. Cabe interrogar al respecto: ¿la lectura adecuada es aquella que se realiza en el marco cerrado del texto, o la lectura adecuada presupone estar dentro, salir, retornar, volver a salir? Para Ricoeur el placer de la lectura "se construye en la obra y se efectúa fuera de la obra a la vez" y deviene de unir "lo interior con lo exterior y exige que se trate de modo dialéctico esta relación de lo exterior con lo interior" (Ricoeur, *Teoría de la interpretación*, 108). Entonces, es necesario insistir en ese "modo dialéctico" que hace posible dicha relación.

El retorno a lo que se ha escrito (como borrador) es, a la vez, un retorno a la lectura del texto fuente -el cuento, el poema o la novela-, lectura que será distinta a la realizada previamente a la primera escritura. En este retorno, la mirada será más aguda, más atenta, de tal modo que pasajes que fueron saltados, o leídos con mucha ligereza, serán ahora objeto de interrogación: esto implica estar ya en la interpretación crítica. En el cuento "Eva", de Juan José Arreola, el narrador proporciona una serie de indicios, a la manera de pistas, y sólo desde ellas es posible avanzar hacia la búsqueda de las "constelaciones de sentido" (Pascual Buxó, 1984):

- "Cinco mil años absurdos..."

- "la biblioteca especializada en literatura española de los siglos XVI y XVII, era un dilatado arsenal enemigo..."

- "El joven citaba infatigablemente a J. J. Bachofen..."

- "la prehistoria, civilización oscura regida por la mujer..."

El mito del origen del hombre.

- "El hombre es un hijo que se ha portado mal con su madre a través de toda la historia..."

- "caricias mitológicas..."

- "conceptuosa literatura..."

- "el episodio milenario, a semejanza de la vida en los palafitos..."

Estas referencias indiciarias tendrían que ser el objetivo de la atención que reclamaba Peirce, apuntando hacia la reconstrucción de la coherencia global del texto, es decir, hacia la aprehensión de los procesos de configuración textual. En este trayecto, el trabajo obliga al desplazamiento del analista en la indagación de tres informaciones complejas constitutivas de la Enciclopedia (los saberes) del texto, en las que se subsumen las anteriores referencias:

1. ¿Por qué la fábula se desarrolla en el interior de una biblioteca especializada en literatura española de los siglos XVI y XVII?
2. ¿Quién es J. J. Bachofen y por qué es referenciado por el narrador?
3. ¿Cuál es la obra de Wolpe y qué más dice respecto al mito del origen del hombre y la mujer?

Es decir, se trataría de buscar los metatextos que el mismo texto nombra, hacer los "paseos intertextuales" necesarios para reorganizar la Enciclopedia. Estos paseos intertextuales, acompañados de los correlatos sociales vivenciados por el escritor, devienen de la instancia prefiguradora del texto — es mimesis I, según Ricoeur—. Esta situación compromete al lector hacia la convocación o la ampliación de su Enciclopedia si quiere experimentar el paso hacia la abducción

creativa o acto de descubrir y vivir el asombro en la interpretación.

Del mismo modo como el artista puso en actividad la “imitación creadora”, también el lector crítico tendrá que activar su potencial creativo para recomponer los materiales de aquella “imitación creadora”: esa especie de contrato tácito entre texto y lector. Por “imitación creadora” se entiende un trabajo ético–estético con esa realidad. En el proceso de reconfiguración —mimesis III— el lector levanta la cabeza y se hace las preguntas que arriba se han enunciado.

Dos actividades cooperadoras tendrá que realizar el lector para avanzar alrededor de las preguntas que se han planteado. De un lado, leer otros cuentos de Arreola, en la perspectiva de hallar nuevos indicios que acompañen sus conjeturas primarias. De otro lado, indagar en fuentes distintas a la obra de Arreola, a partir de los indicios proporcionados por el texto. Aun cuando el lector tenga una Enciclopedia amplia—algo así como la Enciclopedia de Borges—, desde la cual podría comprender las alusiones a la literatura del Siglo del Oro y a la obra de Bachofen, es muy probable que dude de la existencia de alguien llamado Heinz Wolpe y entonces tenga que hacer reconfiguraciones en esas otras enciclopedias ya organizadas por la tradición académica a la manera de diccionarios.

El lector crítico, luego de sus búsquedas en diccionarios y enciclopedias (impresos y digitales), descubrirá que Wolpe no existe, que no hay ninguna huella escrita que testimonie sus planteamientos como autor; entonces, a partir de allí, comenzará a descubrir el juego con el que Arreola somete a sus lectores y sobrevendrá el imaginario borgeano: dos escritores que juegan con las fuentes autoritarias para burlarse de sus lectores. Lo serio, esto es, los datos referenciales que el narrador introduce y que, en efecto, se constatan en la biblioteca (la desigualdad en los derechos de la mujer, la literatura española de los siglos XVI y XVII, la prehistoria, el matriarcado y la obra de Bachofen) se conjugan con lo cómico

de una manera solapada. Los signos paratextuales, como la sangría y el tamaño de la grafía del texto citado, propicia la trampa a la que es conducido el lector por un narrador no digno de confianza (Ricoeur, *Tiempo y narración*): el mito de Wolpe es otra invención de Arreola. Así pues, aparecen tres mundos posibles entramados entre sí: el mundo de la biblioteca, en cuyo interior se desarrolla la fábula; el mundo de la prehistoria, sobre el que se ha conjeturado la existencia del matriarcado y el mundo representado por el mito de Wolpe, mundo ficcionalizado en el mundo ficticio (es la metaficción). Los dos primeros son narrados en estilo indirecto; el tercero aparece en estilo directo —como toda cita textual—.

Sólo un lector prevenido, un lector que a la vez que ingresa en las estrategias del narrador las interroga, para descubrir la manipulación intencionada, está en posibilidad de investirse como lector crítico. Este lector puede sospechar las intencionalidades de ciertos juicios que el narrador introduce. Es un lector que emerge cuando, por ejemplo, indaga en el obra de Bachofen (1815-1879) y encuentra que, en efecto, en la obra *El matriarcado: una investigación sobre la ginococracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*, hay una notable preocupación por exaltar la grandeza femenina, pero a la vez hay también la conciencia de que en la historia del matriarcado permanecen “algunas lagunas y puntos oscuros”; su argumentación insistirá, sin embargo, en los datos desde los cuales podrá sostener la hipótesis de la real existencia de dicho periodo matriarcal. Este lector, impulsado ya por las ansias de saber, encuentra en Bachofen una serie de argumentaciones que de algún modo entran en sintonía con el universo configurado en “Eva” y en otros cuentos de Arreola. Dice Bachofen que,

[...] La elevación de la mujer sobre el hombre provoca así nuestro asombro al oponerse a la relación de fuerzas físicas entre los sexos [...]. En todas las épocas la mujer ha practicado la formación y la civilización de los pueblos mediante la tendencia de su espíritu a lo sobrenatural,

lo divino, substrayéndose a la legitimidad, ejerciendo el mayor influjo sobre el sexo masculino [...]; la mujer, si bien es más débil que el hombre, sin embargo, es apta para encumbrarse por encima de él, más conservadora en especial en el campo cultural y en la defensa del ceremonial. Por todas partes se manifiesta la tendencia de la mujer a la extensión continua de su influencia religiosa, y aquel deseo de convención que tiene un poderoso estímulo en el sentimiento de debilidad y en el orgullo de subyugar al más fuerte... (Bachofen, *El matriarcado*, 41).

En el comienzo de "Eva", en efecto, se configura esa "elevación de la mujer" en el acto de negarse a las demandas del hombre; una narración de carácter sobrenatural, ilegítima, como el mito de Wolpe, opera una transformación en su actitud; de nuevo, en este mito la mujer es encumbrada; posteriormente, deviene la "influencia religiosa" y el "sentimiento de debilidad" con el ademán del perdón; y no cabe la duda que aunque haya declinado ante el deseo del hombre mantiene "el orgullo de subyugar al más fuerte". Con estas coincidencias entre dos obras, distanciadas por más de un siglo, se reafirma una imagen universal sobre la mujer. He aquí de nuevo la lectura crítica o la abducción creativa, surgida con la mediación de la obra de Bachofen. El lector ha salido de la obra y ha vuelto a ella para reconfirmar sus conjeturas; simultáneamente ha ampliado su repertorio cognitivo, esto es, su Enciclopedia.

En cada uno de esos tres mundos señalados arriba se encuentran unos dispositivos evaluativos y unas estrategias. En el universo macro del cuento, se observa que el espacio de la fábula es una biblioteca especializada en literatura española del Siglo de Oro, en cuyo interior un agente (el joven) persigue a su antagonista (la muchacha), a la vez que va refutando (según el estilo indirecto del narrador) los argumentos justificatorios del joven. El hecho de que ambos desempeñen el rol de agentes y ninguno el de paciente, salvo al final en donde ella deja de ser agente para transformarse en paciente,

no deja de ser una función determinante en la coherencia de la historia. Este joven tiene la investidura de un “intelectual”, enamorado de una mujer también “intelectual”; ambos son portadores de saberes universales, de competencias cognitivas semejantes y, por tanto, el proceso de seducción está mediado por dichas competencias, de tal modo que en la medida en que él tenga argumentos más contundentes y pertinentes al caso polémico que enfrenta, podrá alcanzar el objeto deseado.

Dentro de lo que Greimas y Fontanille llaman una semiótica de las pasiones, aparece la pasión del obstinado:

Definida en lengua como una ‘disposición a proseguir en la ruta trazada de antemano, sin dejarse vencer por los obstáculos’, la obstinación presenta la peculiaridad de mantener al sujeto en estado de continuar haciendo, aun si el éxito de la empresa se encuentra comprometido. La ‘disposición’ de marras pone al sujeto en estado de ‘hacer a pesar de X’, incluso cuando X sea una previsión en cuanto a la imposibilidad del hacer; para ello, el sujeto deberá contar con las siguientes modalizaciones:

— un saber-no-estar (el sujeto sabe que se encuentra disjunto de su objeto);

— un poder-no-estar o un no-poder-estar (el éxito de la empresa se encuentra comprometido);

— un querer-estar (el sujeto insiste, sin embargo, en estar conjunto y hará todo para eso) (Greimas y Fontanille, *Semiótica de las pasiones*, 60).

Ese “continuar haciendo” del personaje cubre toda la primera parte, al considerar un antes y un después de la “cita” de Wolpe (después de la citación se opera la transformación de los agentes). Hay que decir que el sujeto no solo sabe que se encuentra disjunto del objeto, sino también sabe que ella

conoce todo lo que ha ocurrido a través de la historia, un saber que ha generado en ella un “resentimiento” hacia el hombre y en él un obstáculo para sus propósitos de seducción. Paradójicamente, el saber de ella es un obstáculo en la conjunción de ambos, cuando podría ser propiciador: es el esquema de la “pareja de intelectuales” contemporáneos. Frente a los saberes de la mujer, y ya casi en la derrota, el hombre se inventa un relato-mito de origen con el que mimetiza un saber que parece provenir de una autoridad; la particularidad de este texto está en la exaltación de la mujer y en el tratamiento despectivo hacia el hombre —ese “ser mediocre”, de “vida precaria y estéril”—.

Según Greimas, en la obstinación se halla una pasión donde se acumulan las paradojas: “un querer-hacer que sobrevive al no-poder-hacer y que incluso se refuerza; un hacer que no cesa mientras que todo se decide en un cierto ordenamiento modal del estar-ser” (Greimas y Fontanille, *Semiótica de las pasiones*, 60). La forma aspectual es la de “continuar” y “resistir”, recurriendo a las mismas reglas de juego de la mujer: los saberes y los simulacros; “en eso que llamamos simulacro pasional de la obstinación, el obstinado ‘quiere ser el que hace’, lo que no equivale a ‘él quiere hacer’” (Greimas y Fontanille, *Semiótica de las pasiones*, 61). Pero reiteramos, ella sabe que él “quiere ser el que hace”, y lo provoca de tal modo que la prueba para él será cada vez más exigente.

Todo texto literario aspira a lo universal dando cuenta de lo local, en donde finalmente converge lo universal. No nos sorprende en esta perspectiva las coincidencias de las teorías de Greimas y Fontanille —en su reconstrucción semiótica de las pasiones—, con el universo semántico-semiótico que se configura en el cuento de Arreola: “ciertamente, el querer-estar-ser del obstinado presupone sintácticamente su saber: no solo es a la vez empecinado y lúcido, sino que es empecinado porque es lucido” (Greimas y Fontanille, *Semiótica de las pasiones*, 65). Sólo con lucidez intelectual podría el joven conmovier y seducir a una mujer que sabe tanto como él.

La constitución del lector crítico conduce a la puesta en diálogo del texto que se analiza con otros textos del mismo autor. El cuento "Tu y yo", de *Confabulario*, es una continuación o complementación de "Eva", tanto en el nivel de la fábula como en el nivel axiológico. El recurso de la inversión, o esa puesta al revés de ciertos correlatos de la tradición cultural, como el correlato bíblico, le sirve al autor para configurar otra vez el topos de la pareja:

Adán vivía feliz dentro de Eva en un entrañable paraíso. Preso como una semilla en la dulce sustancia de la fruta, eficaz como una glándula de secreción interna, adormilado como una crisálida en el capullo de seda, profundamente replegadas las alas del espíritu.

Como todos los dichosos, Adán abominó de su gloria y se puso a buscar por todas partes la salida. Nadó a contra corriente en las densas aguas de la maternidad, se abrió paso a cabezadas en su túnel de topo y cortó el blando cordón de la alianza primitiva... (Arreola, *Obras*, 401).

Se trata del diálogo paradigmático entre el mito bíblico y el mito de Wolpe; este diálogo paradigmático se reconfirma a medida que el narrador avanza en los detalles y en los juicios:

Pero el habitante y la deshabitada no pudieron vivir separados. Poco a poco idearon un ceremonial lleno de nostalgias prenatales, un rito íntimo y obscuro que debía comenzar con la humillación consciente por parte de Adán. De rodillas como ante una diosa, suplicaba y depositaba toda clase de ofrenda. Luego con voz cada vez más urgente y amenazante, emprendía un alegato favorable al mito del eterno retorno. Después de hacerse mucho rogar Eva lo levantaba del suelo, esparcía las cenizas de sus cabellos, le quitaba las ropas de penitente y lo incluía parcialmente en su seno. Aquello fue el éxtasis... (Arreola, *Obras*, 401).

La relación metatextual —mecanismo dialógico en el que los textos se acoplan y se ayudan— es aquí altamente significativo. Los narradores de los dos textos persisten en la inversión del mito bíblico: para el enunciador que habla aquí, Eva no nació de una costilla de Adán, versión poco verosímil; al contrario, éste fue apropiándose de órganos de la mujer. La conjetura de estos narradores es la de que la mujer como ser fecundo y generador, asimilable a la madre tierra —como insinúa Bachofen— es quien reproduce la especie y solo de ella podría nacer el hombre; pero como él nace de ella, haciendo parte de su organismo, siempre se buscarán: él en un eterno retorno al espacio originario; ella, para recuperar los sentimientos de la maternidad.

Hacia el final del cuento “Tu y yo”, el narrador enuncia que tanto el hombre como la mujer “fueron llamados a cuentas”, luego del itinerario cíclico en “la propagación de la especie”. Ante un tribunal supremo, Eva, reivindicando “sus gracias naturales, mientras recitaba el catecismo de la perfecta casada”, “hizo una espléndida pantomima del parto doloroso”. Adán, de otro lado, “declamó un extenso resumen de historia universal, convenientemente expurgado de miserias, matanzas y dolos. Habló del alfabeto y de la invención de la rueda, de la odisea del conocimiento, del progreso de la agricultura y del sufragio femenino, de los tratados de paz y de la lírica provenzal...” (Arreola, Obras, 401 y 402). Ella, pues, hace una evaluación hacia dentro de sí, mientras él hace ostentación de sus inventos y de su protagonismo. En los implícitos de estas dos actitudes aparece un propósito que atraviesa a toda la obra de Arreola, cual es el de reivindicar la espiritualidad de la mujer y su fuerza conciliatoria; de otro lado, mostrar la arrogancia del hombre y el carácter meramente instrumental de sus acciones.

Hemos de considerar finalmente que estos recorridos analíticos son los que comprometen al lector experto (el profesor) para hacer interesar al lector en formación (el estudiante) en

la lectura profunda de los textos de la cultura. La semiótica ha aportado las categorías. Los profesores han de aportar su re-contextualización, sin recurrir al metalenguaje especializado, en la perspectiva de iniciar a los lectores críticos en el juego dialógico con los textos.

CAPÍTULO 2

La lectura crítica: la intersección entre los textos

Se tiende a vincular la palabra crítica con el acto de opinar “libremente” sobre lo que los textos dicen; opinar, a su vez, se relaciona con la libre asociación de las ideas, que regularmente conducen a la narración de experiencias anecdóticas (lo que le ha ocurrido al lector empírico) o a juicios ideológicos que las personas hacen cuando una palabra clave del texto opera como disparador de significados externos a la singularidad del texto.

El origen del interés de los docentes y de los padres de familia hacia la lectura crítica se encuentra en la presión institucional, al determinar que el nivel más alto de la evaluación de la lectura es la lectura crítica. Esta presión se intensifica cada año, desde 2014, cuando la institución gubernamental ha decidido premiar (MEN, Ser Pilo Paga,) a quienes alcanzan los más altos puntajes en las Pruebas SABER. Es una distracción interesante, muy hábil, del gobierno de turno, para aplazar los compromisos con la inversión pública en la transformación estructural del sistema educativo y, sobre todo, contribuir para garantizar la ampliación de la cobertura de las universidades públicas que, de acuerdo con los datos de SABER PRO y de

las clasificaciones nacionales e internacionales de las universidades, son las que más muestran desarrollos académicos sostenidos, a pesar de sus restricciones presupuestales: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, si bien hay igualmente universidades privadas, como la Universidad de los Andes, la Universidad del Norte, la Universidad Javeriana, la Universidad Eafit y la Universidad ICESI que se destacan en dichas clasificaciones. Pero los recursos presupuestales del programa Ser Pilo Paga están destinados, preferencialmente, para las universidades privadas, con alta acreditación, aunque una porción importante de los jóvenes con vulnerabilidad social quieren estudiar en las universidades públicas. Hemos de reivindicar la intención de avanzar hacia la posibilidad de universidades policlasistas, pero no de una manera tan desajustada en la inversión en la educación superior, en desmedro de las universidades públicas: el Estado llega a pagar 9 millones semestrales (3 mil dólares) por un estudiante del programa en una universidad privada, mientras paga escasamente el equivalente a 200 dólares (con la manutención) a un estudiante que, con el mismo programa, elige la universidad pública.

Qué es la lectura crítica

Niveles de logro de la competencia comunicativa

Niveles de logro de la competencia comunicativa, según la Prueba SABER en 1993:

Nivel A	El estudiante, en este nivel, percibe el texto como una serie de fragmentos a partir de los cuales no es posible sacar conclusiones. La lectura se asume como desciframiento fonético de grafías. Solo puede hallar expresiones presentes literalmente en el texto.
---------	---

Nivel B	En este nivel el estudiante comprende los elementos del texto, reconoce diferentes tipos de discurso, identifica lo que dos textos tienen en común y maneja lo que se expresa en forma indicativa en el texto. Organiza elementos en una estructura global sin dominar la modalidad de lo posible.
Nivel C	En este nivel el estudiante identifica la estructura del texto, comprendiendo su sintaxis y haciendo analogías e inferencias que trascienden el texto, al tiempo que es capaz de realizar un análisis intratextual. Puede elaborar conclusiones a partir del texto. Este es el nivel esperado para un estudiante de quinto grado.
Nivel D	En este caso, el alumno realiza el análisis del texto en términos de lo denotado y lo connotado y (hace) verificación de los enunciados en diferentes mundos. En este nivel, el sujeto es capaz de atribuir propósitos al autor del texto.

(MEN-SABER, 1993: 46)

Los niveles graduales de lectura (de lo elemental a lo complejo) son explicados en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1998). Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba SABER la Lectura Crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...). Es importante llamar la atención sobre el concepto "intertextualidad", pues se ha confundido este concepto con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtin (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto.

Veamos cómo se plantea en la prueba de SABER 11, de 2014, la lectura crítica:

Área	Aspectos que evalúa	Competencias	Otros elementos
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> * Competencias de lectura para diferentes tipos de texto. * Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. * No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto. * Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. * Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. 	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo. * Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.

ICFES, 2014

En los “aspectos que evalúa” la prueba se referencian los niveles de la lectura, los cuales subyacen en las tres competencias expuestas en los enunciados respectivos. Sin embargo, el documento que el ICFES puso en circulación, en 2014, no profundiza en el concepto “Lectura Crítica”; dada la importancia para los docentes, los estudiantes y las familias, haremos enseguida una explicación sobre la lectura crítica con énfasis en los textos literarios (lo podríamos hacer en otro momento con textos no literarios).

La diversidad textual –periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica- y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio. En esta perspectiva las pruebas externas deben considerar las diferencias abismales entre las instituciones educativas que tienen bibliotecas y las que no las tienen, o entre las que tienen redes virtuales y medios digitales y las que solo tienen cartillas deterioradas por el uso. Los resultados de las pruebas externas no se pueden meter en el mismo saco a no ser que sea para llamar la atención sobre estas diferencias y desde allí comprometer a los gobiernos, locales y nacionales, con los principios de la equidad en la educación.

La lectura crítica del texto literario

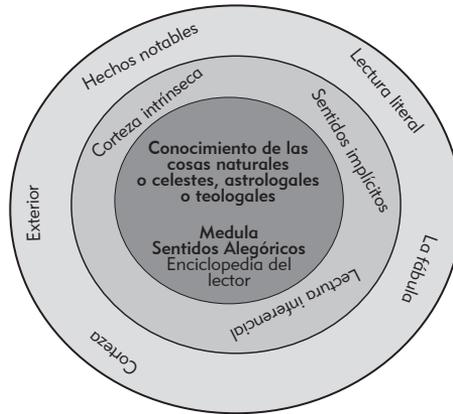
Toda literatura deviene de una tradición. La tradición tiene rupturas, no es lineal, no es una cadena con los mismos eslabones. Hay un permanente comienzo a partir de las rupturas, aunque el nuevo comienzo arrastra consigo las improntas del pasado. La tradición literaria está constituida por los acervos escritos de cada generación, y cada generación es la que transforma, siempre volviendo la mirada y apuntando hacia un horizonte. Desde un aquí-ahora todo autor pondera la tradición literaria y apuesta por la ruptura. Cuando lo pretendido se alcanza, y sabemos que son los lectores quienes sancionan, entonces nos encontramos con los grandes hitos literarios.

Así haya un punto de partida para identificar los orígenes de la literatura de un país, esa obra fundante remite necesariamente a obras del pasado de otras naciones y continentes. Con la excepción de México y Perú prehispánicos, en donde a través del canto y del rito se produjo la poesía que logró permanecer hasta después de la conquista (la poesía de Nezahualcoyotl), lo cual es revelador del origen de la literatura a partir del mito, en América Latina las literaturas estuvieron

permeadas por la tradición literaria europea, incluso hasta la primera mitad del siglo XX. Los escritos de los cronistas, en los siglos XVI y XVII, por ejemplo, acogen los estilos de los informes históricos de los capitanes letrados, en "las conquistas de Magno Alejandro", y combinan la descripción de lo que observan y viven, con narraciones como las que evocan las historias de los caballeros andantes o las historias de brujas y "trotaconventos". Este movimiento dialógico, de ida y vuelta, entre la escritura contemporánea y la escritura del pasado es lo que corporiza los hilos de una determinada literatura. Por ejemplo, para el caso de la literatura española uno de los hilos enlaza el *Libro de buen amor*, de Arcipreste de Hita, con *La Celestina*, de Fernando de Rojas, y con la *Historia del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Cervantes, a partir de la figura de la vieja alcahueta "trotaconventos". Saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica.

Si bien no hay una continuidad lineal en las historias literarias, hay unos hilos, a veces visibles, a veces invisibles, que marcan la singularidad de una determinada literatura. El seguimiento a estos hilos y su caracterización posibilitan la identificación de los arquetipos y las representaciones culturales y políticas de un país en su transcurrir histórico. Son estos hilos los que permiten reconstruir las formas estéticas dominantes en el movimiento dialéctico de la tradición. Estos hilos son también el signo de las poéticas, las que a su vez hacen posible los hitos; así entonces, la labor de tejido hermenéutico es lo que da lugar a la lectura crítica, que no es un planteamiento contemporáneo, pues ya en el siglo XVI León Hebreo en su magistral libro neoplatónico *Diálogos de amor* explicaba el funcionamiento de la lectura en una triple movilidad del pensamiento de quienes tenían algunos conocimientos fundamentales:

Las teorías sobre la lectura crítica siglo XVI: León Hebreo: *Diálogos de amor*



Los ejemplos sobre el diálogo entre los textos son infinitos (Eco identifica este fenómeno como lo propio de la semiosis ilimitada): ningún texto es puro; el texto es el lugar de encuentro con otros textos, sean de la vida práctica, históricos, jurídicos, filosóficos, científicos, epistolares...; al lector crítico le compromete rastrearlos en la travesía por el texto que lee y es así como se divierte leyendo —descubriendo el juego de los escritores—. Analicemos algunos ejemplos para considerarlos en las aulas en la perspectiva de la polifonía (diálogo entre los textos) de la literatura colombiana:

Polifonía literaria



Son las relaciones entre el hipertexto (la novela del colombiano Próspero Morales) y el hipotexto (la crónica novelada de Juan Rodríguez Freyle), lo que divierte al lector, pues a partir de la primera el lector actualiza sus conocimientos literarios —la recuperación de la memoria literaria como lector—, esa especie de epifanía, de fiesta, que vive el lector cuando descubre que sabe lo que sabe el texto. Esto quiere decir que la obra de Freyle habla en la obra de Próspero Morales o constituye el material principal para la recreación de un momento de la historia de la vida cotidiana y política de Colombia (la colonia del siglo XVII). La sensación de epifanía es más intensa cuando el lector descubre que hay otros textos enhebrados en el pasado y en el trayecto (diacronía) hacia la obra más contemporánea, cuyo análisis (sincronía) es revelador de dichas voces: el *Libro de buen amor*, de Arcipreste de Hita, algunos de cuyos tópicos se encarnan en *Celestina*, de Fernando de Rojas, y se proyectan en *El carnero*, de Freyle.

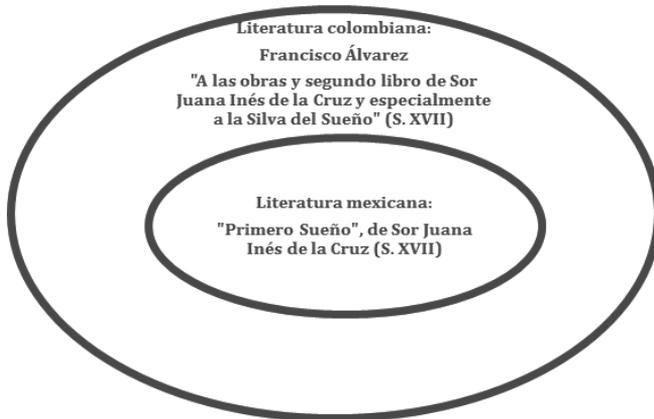
Otros ejemplos ilustrativos del dialogismo literario en el ámbito del canon de la literatura colombiana son:

1) el diálogo entre los cuentos “Espuma y nada más”, de Hernando Téllez, y “Un día de estos”, de García Márquez, a partir del tópico de la violencia política partidista en las décadas de 1940 y 1950 en Colombia, lo cual presupone reconstruir los anclajes históricos e ideológicos en la confrontación entre liberales y conservadores; el texto literario entonces empuja al lector a indagar, en textos no literarios, por aquellos referentes culturales y políticos representados en la ficción: la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los Estudios Literarios.

2) El diálogo entre *Cien años de soledad*, de García Márquez, y dos obras ilustrativas de la masacre de las bananeras, acaecida históricamente en 1928: la novela breve de Cepeda Samudio, *La casa grande*, y la obra de teatro *Soldados*, de Carlos José Reyes. En este caso el lector, en su

afán por comprender los universos ficticios y la parodia al discurso de la Historia busca en los textos no literarios (cartas, decretos, oratoria, crónicas periodísticas, textos de Historia: son hipotextos) un punto de vista verosímil frente a los hechos propiamente históricos.

Habría muchos ejemplos para jugar con los textos en una analogía con el código de los naipes. La otra ruta es la del dialogismo entre la literatura colombiana y las literaturas de otros países, pues la literatura, cuando se inviste con los rasgos propios del arte, siempre será universal. Veamos dos casos en esta perspectiva:



El poema conceptista de Francisco Álvarez de-construye el poema gongorino de Sor Juana, explicándolo; este caso es interesante porque nos sirve para mostrar cómo una obra ficticia-poética, en un tono "chabacano", puede explicar a otra más compleja (barroca-hermética, como el poema de Sor Juana). Francisco Álvarez introduce en su poesía la de Sor Juana elogiándola y a la vez poniendo en la superficie los correlatos filosóficos que la contienen; así entonces identificamos un proceso gradual de los intertextos: Sor Juana cita en su poema a los poetas antiguos y Francisco Álvarez los retoma para explicarlos poéticamente a la vez que introduce en su propia poesía las visiones e intenciones de Sor Juana.

Los ejemplos que los maestros pueden proponer a partir de sus proyectos de aula dependerán del acervo de lecturas; un buen profesor de lengua y literatura es un intelectual con experticia para buscar los vasos comunicantes entre las obras; solo el contacto con los textos genuinos (la lectura de poesía, cuento, novela, ensayo, crónica, artículos) posibilita que la lectura no se asuma como un deber externo al sujeto en formación (niños, jóvenes y los mismos docentes) sino como una respiración y una pulsión que hace sentir la necesidad vital de leer y discutir (oralidad y literatura) sobre lo leído.

Otro ejemplo sobre el dialogismo literario es el caso de *La vorágine*, de José Eustasio Rivera. La primera parte de la novela colombiana más importante, antes de *Cien años de soledad*, puede leerse como una novela breve, autónoma, poliglósica, etnográfica. La segunda y tercera parte han de leerse como otra novela, cuya fuerza simbólica demarca las diferencias estéticas respecto a la primera. El inicio de la segunda parte es un poema en prosa que prepara al lector para la reconstrucción alegórica:

-¡Oh selva, esposa del silencio, madre de la soledad y de la neblina! ¿Qué hado maligno me dejó prisionero en tu cárcel verde? Los pabellones de tus ramajes, como inmensa bóveda, siempre está sobre mi cabeza entre mi aspiración y el cielo claro, que sólo entreveo cuando tus copas estremecidas mueven su oleaje, a la hora de tus crepúsculos angustiosos. ¿Dónde estará la estrella querida que de tarde pasea las lomas? ¿Aquellos celajes de oro y múrce con que se viste el ángel de los ponientes, por qué no tiemblan en tu dombo? ¡Cuántas veces suspiró mi alma adivinando al través de tus laberintos el reflejo del astro que empurpura las lejanías, hacia el lado de mi país, donde hay llanuras inolvidables y cumbres de corona blanca, desde cuyos picachos me vi a la altura de las cordilleras! ¿Sobre qué sitio erguirá la luna su apacible faro de plata? ¡Tú me robaste el ensueño del horizonte y sólo tienes para mis ojos la monotonía de tu cenit, por donde

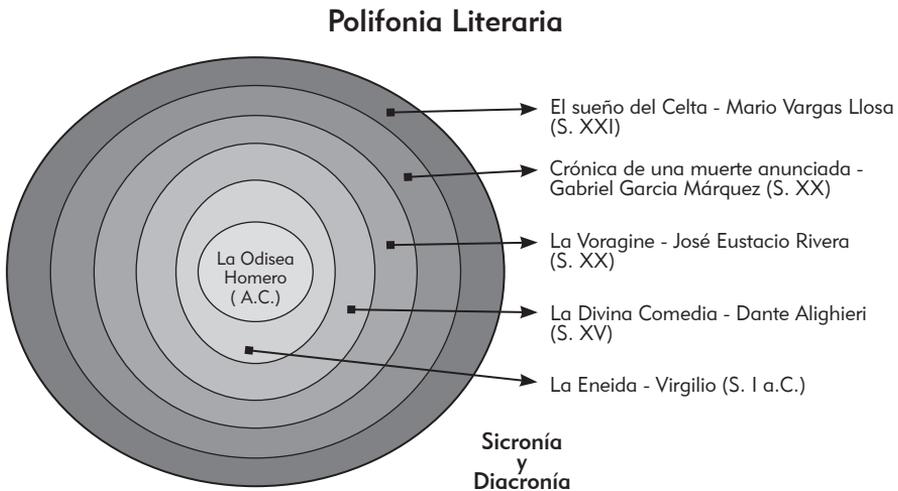
pasa el plácido albor, que jamás alumbra las hojarascas de tus senos húmedos!

(*La vorágine*, 121)

Se trata de una paráfrasis en tono lírico de lo que constituye el núcleo de la segunda parte de la novela, cuando se ingresa al infierno de la selva, en busca de Alicia y Griselda, quienes han huido con Barrera hacia las zonas caucheras. El descenso al infierno, mostrado por Homero, en *Odisea*, luego por Virgilio, en *La Eneida* y, posteriormente, en el renacimiento, por Dante, en *La Divina Comedia*, se reconfigura simbólicamente en la novela de Rivera y demandan del lector crítico esta navegación letrada; el descenso al infierno se acentúa a partir de un sueño que como pesadilla experimenta Cova; es un sueño premonitorio de lo que será la inmersión en los laberintos selváticos. En el sueño, una sombra descarga su guadaña en el cráneo de Cova y los árboles y los charcos piden hacerlo picadillo, porque ha profanado sus cuerpos. En adelante la naturaleza selvática se personifica y tiende trampas a quienes la han penetrado.

La analogía entre la naturaleza selvática y la naturaleza humana es representada de una manera intensa en la tercera parte de la novela para destacar la violencia, entre los hombres mismos, con la explotación esclavista del caucho, y entre los hombres y la naturaleza cuando ésta parece vengarse y los enferma. Árboles gigantes que no permiten ver el sol ni las estrellas hacen señas a quienes caminan; árboles y plantas murmuran, remedan la voz humana; los bejucos corren cuando ven el machete; las ramas se esconden... La alucinación es inevitable cuando los personajes giran sobre un mismo punto de la selva y creen avanzar hacia la libertad, luego de huir de los campamentos miserables en donde se intercambia el caucho a cambio de puñados de mañoco, un alimento amazónico hecho de yuca brava.

El otro hilo que se tiende en la novela de Rivera está relacionado con la labor del cronista; como ocurriera en el período de conquista de América, los grupos que detentan el poder económico y político en la “metrópoli” promueven y respaldan la incursión en las selvas amazónicas en busca de un nuevo Dorado: la explotación del oro vegetal por entonces (el caucho), tema que Vargas Llosa ha reivindicado para su discusión en la novela *El sueño del Celta*, metatexto fundamental de *La vorágine*: de nuevo un texto contemporáneo (la novela peruana de Vargas Llosa) evoca a un texto que es hito en la literatura de otro país: *La vorágine* (1924); es decir, *La vorágine* habla en *El sueño del celta* (2010); aunque nunca se nombre el título ni su autor en la obra de Vargas Llosa, es el tópico y el anclaje histórico y espacial (la explotación de las caucheras en la zona del Amazonas) lo que materializa el diálogo entre estos dos textos ficticios y los textos históricos implicados.



Este mismo hilo lleva consigo una concepción sobre el amor y el erotismo: en una fase inicial se desea pero no se ama; en una fase final, ambos se necesitan para aniquilar los fantasmas del pasado; no en vano García Márquez le da un

lugar en *Crónica de una muerte anunciada* a *La vorágine*, para recordar esta ambivalencia pasional entre Cova y Alicia; así, respecto al origen de Bayardo San Román, se dice que era “prófugo de Cayena” y se narra que “Flora Miguel, la novia de Santiago Nasar, se fugó por despecho con un teniente de fronteras que la prostituyó entre los caucheros del Vichada...”. Es decir, muchas veces los textos proporcionan las señales para la reconstrucción dialógica, o intertextual, en la experiencia de la lectura crítica. También podríamos tomar como punto de partida esta novela magistral de García Márquez y desplegar los diálogos que ella produce, ya sea porque el autor se lo propuso (la voz del poeta renacentista portugués Gil Vicente) o ya sea porque como super-lector que escribe se entreveran inevitablemente las voces de las literaturas que lo formaron. Llegar a estas conclusiones es vivir en la lectura crítica: un epígrafe es la señal que García Márquez proporciona a sus lectores para buscar el poema de Gil Vicente, en el siglo XV, y a partir de allí reconstruir los orígenes de algunos de los tópicos que impregnan la poética de *Crónica de una muerte anunciada*.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DE VELASCO, Francisco (1989). *Rhythmica sacra, moral y laudatoria*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.
- ARREOLA, Juan José (1995). *Obras*, México, Fondo de cultura Económica.
- BACHOFEN, J. J. (1987). *El matriarcado (una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica)*, Madrid, Akal.

BAJTIN, Mijail (1979), *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI.

BAYONA POSADA, Nicolás (1942). *Panorama de la literatura colombiana*. Bogotá. Editorial Samper Ortega.

BERISTAIN, Helena (1996). *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

CHARLES, Michel (1977). *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.

ECO, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.

_____ (1985). *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona, Lumen.

_____ (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. New York, Cambridge University Press.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá, Oveja Negra.

GONZÁLEZ, Carmenza (1995). "La recepción de Eva" (informe de desarrollo de proyecto de aula, s/p), Bogotá, Programa RED, UNAL.

GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Madrid, Taurus.

GREIMAS, Julien y Fontanille, J. (1994) *Semiótica de las pasiones*, México, Siglo XXI.

_____ (1989). *Del sentido II*. Madrid, Gredos.

HYMES, Dell (1996). "Acerca de la competencia comunicativa" [1972]. *Revista Forma y Función*, 9, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

- MONTERROSO, Augusto (1990). *La oveja negra y demás fábulas*, México, Era.
- PASCUAL BUXÓ, José (1984). *Las figuraciones del sentido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PEIRCE, Charles (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona, Crítica.
- _____ (1987). *Obra lógico semiótica*. Madrid, Taurus.
- PERUS, Françoise (1994) (comp.). *Historia y literatura*, México, Instituto Mora.
- RICOUER, Paul (1995)., *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.
- _____ (1996). *Tiempo y narración, t. I*. México, Siglo XXI.
- MORENO DURÁN, Rafael H. (1988), *Manual de literatura colombiana*, tomo 1, Bogotá, PROCULTURA – Planeta.
- PASCUAL BUXÓ. José (1999). *El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*. Bogotá, Plaza & Janés - Universidad Nacional de Colombia – Universidad de los Andes.
- PERUS, Françoise (1998). *De selvas y selváticos*. Bogotá, Plaza & Janés-Universidad Nacional de Colombia.
- RAMA, Ángel (1983). "La caza literaria es una altanera fatalidad", en García Márquez, Gabriel: *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá, Círculo de Lectores.
- RAMOS, Oscar Gerardo (1968) "El Carnero, libro único de la colonia", en Prefacio a *El Carnero*, Medellín, Bedout.
- RIVERA, José Eustasio (1973). *La vorágine*. Barcelona, Círculo de Lectores.

RODILLA, María José (2004) "*El Carnero y la misoginia medioeval*", en: Rodilla, Escrito en los virreinos, México, UNAM.

RODRÍGUEZ FREYLE, Juan (1979), *El Carnero*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

SKLOVSKI, Victor (1975). *La cuerda del arco*. Madrid, Planeta.

VERGARA Y VERGARA, José María (1958), *Historia de la literatura en Nueva Granada*, Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República.

UNESCO-LLECE-SERCE (2005). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular*, Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

VELOSHINOV, Valentin (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.

ZAVALA, Lauro (2000). *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*, México, Alfaguara.

El lector coopera, es solidario con el texto en su lucha por existir, porque el texto vive cuando es interpretado. Al interpretar, el lector realiza "paseos intertextuales" según su repertorio cognitivo; asume el texto como la representación de mundos posibles en constelaciones de sentido. Así se configura el lector crítico: aquél que puede hacer la travesía hermenéutica por el texto, reconstruye las voces que lo contienen e interpela las intencionalidades a la vez que las devela. En este proceso el lector se pone a prueba: en el dominio de los discursos de la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas. Entonces la lectura crítica es una práctica auto-evaluativa que el lector asume de manera laboriosa; al descubrir que sabe algo sobre lo que sabe el texto, el lector se divierte.



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

