

# Notas sobre hermenéutica y enseñanza literaria

*Oswaldo Guerra Sánchez*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## RESUMEN

En este artículo se analizan algunas aportaciones de la teoría literaria a la Didáctica de la literatura relacionadas con los efectos que produce la obra en el lector. Se prestará atención a tres vías de acceso al texto literario con clara proyección en la enseñanza de la literatura: la estética de la recepción, la hermenéutica simbólica y la intertextualidad.

## ABSTRACT

Some contributions from the Literary Theories to the Teaching of Literature connected with the reader's response are analyzed in this paper. Three different types of access to literary texts related to literature teaching as the Aesthetic of Reception, the Symbolic Hermeneutics and the Intertextuality are shown in this essay as well.

## 1. La alternativa hermenéutica

Todavía es frecuente encontrar libros de texto escolares que, bajo consignas de aparente rigurosidad, pretenden enseñar la literatura exclusivamente mediante métodos de «análisis textual». Y no es que, en principio, este tipo de práctica sea errónea. Lo que ocurre es que si para llegar a disfrutar de un texto literario el alumno debe recorrer un camino lleno de obstáculos en el que casi todas las actividades se hacen *per se*, es decir, sin tener como objetivo precisamente ese disfrute, lo más probable es que se haya dejado lo mejor por el camino. Cultivar la competencia literaria no es, en ningún caso, acumular conocimientos sobre historia y teoría literaria, sino saber activar esos conocimientos en un acto de lectura determinado para poder disfrutar de esa obra en toda su plenitud.

Todo esto lleva a pensar que el análisis descriptivo de los elementos textuales constituyentes del texto resulta una tarea insuficiente, aunque necesaria, pero sólo como peldaño de un proceso más amplio. El cambio de paradigma en los estudios literarios de los últimos treinta años significa, para la enseñanza de la literatura, supeditar el estudio formal y estilístico al significado hermenéutico del texto, al contrario de lo que hasta no hace mucho se venía realizando de forma casi generalizada. Como señala Carlos Reis, «es necesario abordar la obra literaria a un nivel que supere la sola enumeración y descripción de las partes en que aquélla se descompone» (1981: 33). La lectura crítica de una obra implicaría, por tanto, establecer hipótesis que conduzcan a una *interpretación* aceptable de ese texto, y, sin prescindir de procedimientos de análisis descriptivos previos, la tarea final se debe asentar en lo hermenéutico. Nuestro recorrido será, pues, el que parte de la lectura como acto hermenéutico y llega al texto para desvelar su significado y no el que parte del texto para llegar nuevamente al texto como si nada existiera fuera de él. El propio Carlos Reis lo formula del siguiente modo:

La *interpretación* es esencialmente hermenéutica; como tal procura, en última instancia, concretar una penetración que se propone pasar de la mera comprobación de los elementos constitutivos del texto literario y revelar el sentido que esos elementos (así como el sistema de relaciones establecidas entre ellos) sustentan.

Esto quiere decir que la síntesis interpretativa se basa fundamentalmente en una noción teórica de considerable importancia: la noción de que el texto literario funciona como un signo estético dotado de significado(s) global(es) cuya relación con el(los) elemento(s) significante(es) —de que se ocupa sobre todo el análisis— no se rige necesariamente por el estatuto de convencionalidad propio del signo lingüístico [...]. La interpretación se dirige, de modo prio-

ritario, al descubrimiento de sentidos coherentes —y no de *todos* los sentidos— con relación a los elementos revelados por el análisis (1981: 34).

Por supuesto, el concepto de *interpretación* como proceso hermenéutico ha de quedar bien delimitado. A nuestro modo de ver, *es la propia obra literaria en particular la que reclama un tipo de acercamiento específico*. Sin embargo, una de las críticas que se hace a todas aquellas orientaciones metodológicas que prestan mayor atención al lector es justamente la dificultad de establecer límites precisos en lo concerniente a la interpretación efectuada por el receptor (en este caso el alumno). Por ello es preciso delimitar conceptos como los de *lectura, lectura crítica e interpretación*.

Antonio Mendoza Fillola define la lectura como «un complejo de integración de diversos factores y componentes, en el que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo, sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y su propia experiencia» (1995: 9). Como se sabe, la lectura es un complicado proceso que se sustenta en varios niveles. El primero, o puramente mecánico, se refiere a la decodificación de unos símbolos gráficos, según unas reglas determinadas que por convención nos remiten a un código oral. En segundo lugar, debe haber una comprensión del significado de lo leído para que el proceso de comunicación, en un nivel primario, tenga lugar. Pero existiría un tercer nivel en el proceso de lectura, que es el que verdaderamente completa el proceso de comunicación lectora. En este nivel intervienen, de un modo activo, diversos mecanismos mediante los que cada lector puede emitir juicios, valoraciones o en última instancia, interpretaciones más o menos plausibles del texto, si se trata de un texto complejo como el literario, por supuesto. Este último proceso es el que podríamos denominar de *lectura crítica* del texto. Así la define Carlos Reis:

Una actividad sistemática que, partiendo del nivel de la expresión lingüística, es asumida como proceso de comprensión y valoración estética del discurso literario. Distinta de la lectura, en cierto modo superficial, propia del lector común que encara la obra de arte literaria fundamentalmente como objeto lúdico, la lectura del crítico se enriquece y se especializa en función de las cualidades inherentes a su sujeto; dotado ante todo de un perfecto dominio del código lingüístico, el lector instruido, que es el crítico, debe completar ese dominio con el conocimiento, lo más exhaustivo posible, de los códigos retóricos, estilísticos, temáticos, ideológicos, etc., que estructuran el texto literario (1981: 17-18).

Indudablemente, la lectura crítica estaría reservada, por tanto, a lectores especializados. Por eso, la definición de lectura que aquí nos interesa apenas

entra en el verdadero problema que tal proceso acarrea. Si la lectura es una labor compleja, ¿qué lugar ocupa la interpretación dentro de ese proceso? ¿Hasta dónde puede llegar la labor de interpretación de un lector (el alumno, en nuestro caso) y qué riesgos implica? Jonathan Culler es, a este respecto, tajante: «Leer es hacer el papel de lector e interpretar es asumir como cierta una experiencia de lectura» (1982: 64). Pero ¿cómo se construye esa *experiencia de lectura* que se asume como cierta? Veamos someramente cómo se entiende el concepto de «lector» en la teoría literaria contemporánea, para así ilustrar otras posibles vías de trabajo para el comentario de textos escolar.

## 2. El concepto de «lector» en las Poéticas de la lectura

Michael Riffaterre ha elaborado una sugerente teoría sobre la recepción literaria centrada en el género poético. En *Sémiotique de la poésie* (1978), Riffaterre afirma rotundamente que el fenómeno literario es una dialéctica entre el texto y el lector y que es ineludible trabajar en torno al concepto de *texto*: éste es una unidad finita y cerrada que debemos considerar de acuerdo a dos niveles, el del *sentido* (sucesión lineal de unidades de información) y el de la *significancia*<sup>1</sup> (es decir, la unidad formal y semántica que hace del texto un todo semántico unificado).

Para lograr desentrañar la *significancia*, Riffaterre nos propone un proceso que abarca dos momentos. En una primera fase el lector lee el texto desde el comienzo hasta el final, de acuerdo con la disposición sintagmática de los enunciados. Ese nivel de lectura, que él denomina *heurístico*, nos llevaría a una primera interpretación, dirigida principalmente a determinar el sentido del texto. En esta fase el lector pone en marcha tanto su *competencia lingüística* (que le permite percibir, por ejemplo, las agramaticalidades), como su *competencia literaria*, mediante la que debe estar informado, entre otros aspectos, sobre los temas y los mitos de la sociedad en que la obra fue escrita, e incluso sobre la relación intertextual que se pueda establecer con otras obras (Riffaterre, 1978: 16).

Pero en una segunda fase, denominada *retroactiva* (es decir, a partir de las lecturas que siguen a la primera), el lector establece una nueva interpretación que M. Riffaterre define como *hermenéutica*, que es la que determina la *significancia*, mediante la que el texto literario es captado como un todo, reducible a una única estructura (la *matriz estructural*) temática o simbólica.

---

1 En el original francés, *signifiance*.

De este concepto hacemos depender otro de vital importancia para la didáctica de la literatura: la *relectura*. ¿En cuántas ocasiones la lectura que hacen nuestros alumnos no es satisfactoria por el mero hecho de no apoyarse en sucesivas relecturas?

La matriz, por tanto, equivaldría a una breve frase, una palabra incluso, que contiene en sí la *significancia*, y que es susceptible de regenerar el texto nuevamente. Este proceso de acercamiento a la poesía coincide plenamente con lo expuesto al principio de este trabajo: no basta sólo con el análisis del texto (lo que podríamos identificar con la fase *heurística*, según la terminología de Riffaterre), sino que es preciso completar el proceso con un acercamiento más profundo, que es el *hermenéutico*. Esto tiene una consecuencia didáctica evidente: lograr que la finalidad del comentario de textos sea el estudio de la obra en un nivel interpretativo (*hermenéutica vs. competencia literaria*) y no formal (*heurístico vs. competencia lingüística*), que es como frecuentemente se ha hecho, al subordinar así el interés literario a los aspectos puramente lingüísticos.

Wolfgang Iser parte de unos supuestos notablemente diferentes de los de Riffaterre y, sin embargo, coincide con él en la importancia de la lectura como interpretación. La obra literaria poseería dos polos: de un lado, el artístico, que se corresponde con el texto creado por el autor; de otro lado, el estético, que es la *concreción* realizada por el lector de ese texto o, lo que es lo mismo, su actualización. Por eso «la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector» (1989: 149). Pero ¿en qué consiste realmente el proceso de lectura? Iser recoge en gran medida algunos de los aspectos fundamentales de la teoría fenomenológica de Ingarden. En especial, se centra en el concepto de «puntos de indeterminación» fijado por aquél: en toda obra literaria habría un conjunto de «puntos de indeterminación», vacíos o huecos de significado desde un punto de vista superficial, ante los que se le ofrecen dos posibilidades al lector, como afirma Luis Acosta Gómez: «una de ellas sería pasar por alto esos puntos de indeterminación y la otra la de proveerlos de determinación, es decir, llenarlos de un contenido explícito» (1989: 97). Este segundo aspecto es el que hace que el lector tome parte activa en la construcción del sentido del texto. Wolfgang Iser da una importancia capital al concepto de «espacios de indeterminación» para elaborar el de «lector implícito». Los «espacios de indeterminación», además de ser necesarios e inherentes a la obra literaria, forman parte de las estrategias que el autor ha sembrado a lo largo del texto para que el lector sea partícipe en un sentido o en otro, o incluso para dificultar su participación. Esto presupone la existencia de un tipo de lector determinado de antemano en el texto, que

evita de algún modo el problema de las ilimitadas interpretaciones de la obra. Así define Iser el concepto de «lector implícito»:

Si nosotros suponemos que los textos sólo cobran su realidad en el hecho de ser leídos, esto significa que al proceso de ser redactado el texto se le deben atribuir condiciones de actualización que permitan constituir el sentido del texto en la conciencia de recepción del receptor. Por ello, el concepto de lector implícito describe una estructura del texto en la que el receptor siempre está ya pensado de antemano, y la ocupación de esta forma cóncava tampoco puede ser impedida cuando los textos en razón de su ficción de lector, de manera explícita, parecen no preocuparse de un receptor o incluso pretenden excluir a su posible público por medio de las estrategias utilizadas (1987: 64).

De ningún modo podemos considerar los espacios de indeterminación como la piedra angular sobre la que gira el fantasma de los excesos interpretativos. Tales huecos no se «rellenan» con elementos arbitrarios de la experiencia individual del lector. Por el contrario, es la propia estructura del texto la que guía al lector, mediante lo expresado, para descubrir lo no expresado superficialmente: «el proceso de comunicación se pone en marcha y se regula mediante esta dialéctica de lo que se muestra y lo que se calla» (Iser, 1989: 150). De este modo, el alumno debe aprender paulatinamente a descubrir aquellos elementos formales que el texto posee en tanto que son definitorios de un *abanico de posibilidades interpretativas más o menos limitado*, y que hacen descartar interpretaciones descabelladas<sup>2</sup>.

Tanto el concepto de «lector competente» de Riffaterre, como el de «lector implícito» de Iser, tienen una utilidad considerable para la didáctica de la literatura. Me remito a un sencillo ejemplo a partir del cuento *El edificio de helado*, de Gianni Rodari. En él, con su habitual ironía y sentido del humor, el escritor italiano cuenta cómo en la ciudad de Bolonia construyeron un edificio de helado de la mejor calidad, en plena Plaza Mayor, para delicia de todos los niños del lugar, que rápidamente se disponen a consumir tan suculento postre antes de que se derrita. Pero no todos los convocados al extraño suceso son niños: en un momento determinado una ancianita interviene del siguiente modo:

Un sillón —imploraba una ancianita que no lograba abrirse paso entre la muchedumbre—, ¡un sillón para una pobre vieja! ¿Quién va a traérmelo?

2 En relación a las aportaciones generales de la Estética de la Recepción a la Didáctica de la literatura, remitimos al lector de este trabajo a nuestro artículo «Fundamentos literarios en Didáctica de la literatura» (1994: 71-85).

Que sea con brazos, si es posible. Un generoso bombero corrió a llevarle un sillón helado de crema y la pobre viejecita empezó a lamerlo precisamente por los brazos.

El lector-alumno completará el sentido de este párrafo más o menos de acuerdo con el siguiente procedimiento lógico, derivado por supuesto de su experiencia, que es lo que le hace construir el significado final del texto:

1. La viejecita no pertenece al mundo de los niños.
2. Los ancianos necesitan ciertos «privilegios», como la preferencia para los asientos.
3. El sillón que la viejecita solicita «está hecho de» helado. Por supuesto, en ningún momento se dice que eso haya de ser así, por mucho que luego el bombero le traiga uno fabricado con tal materia prima. Hay, por tanto, un sutil «hueco de indeterminación».
4. La viejecita utiliza ardidés propios de su edad para hacerse con una golosina.

Por supuesto, hemos procedido a rellenar esos huecos de indeterminación (es decir, a interpretar, en alguna medida, el texto) basándonos en nuestras disquisiciones personales. Pero, ¿qué juego daría esto a modo de comentario guía ante un grupo de alumnos que ha conectado con el significado del cuento? Con total seguridad contribuiríamos, aunque sea sólo oralmente, a afianzar la competencia literaria desde la comprensión.

### **3. El acercamiento intertextual e intercultural como refuerzo de la interpretación del lector-alumno**

Diversos autores han defendido el carácter de intertextualidad de la obra literaria, es decir, la relación existente entre una obra y otra, definida por Julia Kristeva del siguiente modo: «Todo texto es absorción y transformación de otro texto»<sup>3</sup>. Para algunos casos, Riffaterre concede a la intertextualidad una importancia capital, y llega a afirmar que «seul l'intertexte, donc, permet au lecteur de parvenir à une interprétation correcte... seul le renvoi de texte à texte donne son sens au poème» (1978: 188). Anotemos sólo dos implicaciones didácticas de la intertextualidad: la sustitución del concepto de «influencia

<sup>3</sup> La cita está tomada de C. Guillén (1985), quien a su vez cita a JULIA KRISTEVA en su trabajo «Le mot, le dialogue et le roman».

literaria» por otro de mayor amplitud, y la consideración de la obra como algo inseparable y dependiente del entramado de signos de una cultura.

La intertextualidad permite superar el socorrido concepto de «influencia» que tan arbitrariamente se ha aplicado a los estudios concretos sobre los autores y sus obras literarias y se ha trasladado a la práctica del comentario de textos de nuestros alumnos. Claudio Guillén, aunque no considera la intertextualidad como el único medio para solucionar ciertos problemas que plantea la originalidad de la obra de arte, reconoce su alta rentabilidad en los estudios contemporáneos:

Para los comparatistas el concepto de *intertextualidad*, desarrollado de unos quince años a esta parte, es especialmente beneficioso. He aquí por fin un medio, pensamos, con que disipar tanta ambigüedad, tanto equívoco como la noción de influencia traía consigo.

Cuando alguien decía «Dickens influyó a Kafka», nunca sabíamos a ciencia cierta si se trataba de una vaga repercusión de carácter personal y biográfico, tal vez profunda, pero con Dios sabe qué consecuencias precisas... (1985: 311).

También el propio Guillén, por otra parte, ha visto el elevado grado de relación que existe entre el estudio de los fenómenos intertextuales y las teorías de la lectura antes vistas: «El diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector. ¿Qué lector, por muy desmemoriado que sea, no ha visto al trasluz de las páginas de una novela los gestos y palabras de otra?» (1985: 326).

Entendemos la intertextualidad en un sentido no restringido sólo al nivel puramente textual, es decir, existe también intertextualidad en el momento en que hay trasvase de códigos culturales, de elementos temáticos. Sólo en el marco de este acercamiento intercultural más amplio, las obras particulares revelan su riqueza de un modo más vivo. Este tipo de acercamiento a la obra de un autor exige contemplar otros aspectos además de los puramente estilísticos, como por ejemplo el diálogo establecido por nuestro autor con aquellos autores coetáneos o pertenecientes a su propia tradición. ¿De qué modo el público receptor de su obra (es decir, sus comentaristas) logró identificar esas lecturas? Lógicamente, la competencia literaria de nuestros alumnos se traduce también en la capacidad que éste tenga para relacionar unas lecturas y otras. Para decirlo en términos pedagógicos, la experiencia lectora equivale al cúmulo de *conocimientos previos* que el alumnado posee sobre ésta o aquella obra<sup>4</sup>.

---

4 Puede consultarse una interesante propuesta metodológica basada en principios intertextuales en Antonio Mendoza Fillola (1994).

Félix Vodicka (1989) ha descrito cuatro procesos que deben ser tenidos en cuenta para reconstruir el «horizonte de expectativas» de la obra literaria, es decir, el conjunto de criterios que los lectores (y entre ellos los comentaristas) del momento histórico tratado tuvieron sobre la obra de un autor y los que a modo de fuente literaria pudo haber absorbido el propio escritor. Estos procesos son:

- a) Reconstrucción de la norma literaria y del complejo de los postulados de una época;
- b) Reconstrucción de la literatura de una época, es decir, del conjunto de obras que son objeto de valoración directa, y descripción de la jerarquía de valores literarios de una época;
- c) Estudio de las recepciones de las obras literarias (contemporáneas y anteriores), es decir, el conjunto de lecturas (principalmente realizadas por «expertos») que sobre ciertas obras se ha hecho; y
- d) Estudio del campo de influencia de una obra en los dominios literarios y extraliterarios (1989: 56-57).

Sin embargo, el propio Vodicka expone sus reservas en torno a la posible calidad de esas fuentes en general:

En los juicios críticos, el agrado y el desagrado se apoyan mediante argumentos. Una desventaja hay claramente en el hecho de que las concreciones que tenemos a nuestra disposición son fragmentarias y nuestras fuentes son de desigual valor, de manera que la imagen histórica de la vida de una obra literaria depende necesariamente de la riqueza y calidad de sus fuentes (1989: 61).

Ante esas reservas, todas las conclusiones que estableceremos en torno a aspectos intertextuales de tipo cultural están tamizadas por el factor temporal, es decir, al *horizonte de expectativas* de la época que pretendemos reconstruir se superpone nuestro propio *horizonte de expectativas*, para así dar cumplimiento a una de las máximas de la hermenéutica gadameriana: «La lectura comprensiva no es repetición de algo pasado, sino participación en un sentido presente» (Gadamer, 1993: 471). Así, el estudio del contexto histórico en el marco educativo *desde nuestro presente* se nos revela de otro modo, pues podremos fusionar ambos horizontes y así permitir a nuestros alumnos la realización de un trabajo más original. Como afirma el filósofo H. G. Gadamer:

Estoy muy lejos de negar que el modo como una obra de arte habla a su tiempo y a su mundo... contribuye a determinar su significado, esto es, el

modo como nos habla también a nosotros. Éste era justamente el núcleo de la conciencia de la historia efectual, pensar la obra y su efecto como la unidad de un sentido. Lo que yo he descrito como *fusión de horizontes* era la manera como se realiza esta unidad, que no permite al intérprete hablar de un sentido original de una obra sin que en la comprensión de la misma no se haya introducido ya siempre el sentido propio del intérprete (1993: 670).

En el texto de Rodari que cité antes, el nudo intertextual es más que evidente para un adulto «literariamente informado». Pero para un alumno no lo es tanto: su competencia literaria será satisfactoria si es capaz de establecer relaciones entre *El edificio de helado* y, por ejemplo, el clásico cuento *La casita de chocolate*, también conocido como *Hansel y Gretel*. Esto puede ser mucho más significativo para ese lector inexperto que el que se le pida que enumere los personajes más importantes o señale las unidades de contenido en que se pueda estructurar el texto. Desde un punto de vista didáctico, la significatividad de una obra radica también en el hecho de que un lector sea capaz de relacionar la obra leída con otras que le precedieron.

#### **4. La hermenéutica simbólica: un modo de acercamiento al comentario ideológico y cultural de textos**

La hermenéutica, en el marco de acción de la interdisciplinariedad, tiene una amplia proyección en diversas corrientes que parten de lo fenomenológico y descienden al terreno de la literatura. Lo que une a estas diversas orientaciones teóricas es el estudio del símbolo como manifestación genuina de la literatura<sup>5</sup>.

En efecto, de la naturaleza y características del símbolo se ha ocupado un importante número de estudiosos desde los más variados puntos de vista y desde las más diversas disciplinas puesto que lo simbólico es, en sí mismo, un fenómeno de dimensión cultural inseparable del devenir histórico de la Humanidad. Entre esas perspectivas de acercamiento al símbolo podríamos encontrar planteamientos religiosos, antropológicos en su dimensión amplia, psicológicos y psicoanalíticos, sociológicos, semióticos, etc. Como cabría esperar, el simbolismo del que hablamos, el que se confunde con los orígenes culturales del ser humano, en tanto que procedimiento que permite estable-

5 Y también, por supuesto, del arte en general. Juzguen, a propósito de ello, esta afirmación de Heidegger (1995: 41): «La obra hace conocer abiertamente lo otro, revela lo otro; es alegoría. Con la cosa confeccionada se junta algo distinto en la obra de arte. Juntar se dice en griego *simballein*. La obra es símbolo».

cer un puente entre dos dimensiones en un intento de *diferir* la captación directa de una determinada realidad, ha plasmado su herencia en el terreno de las artes y, en especial, en la literatura, a lo largo de los tiempos. Por eso, de entre los acercamientos críticos que se han ocupado de obras literarias concretas, nos interesan aquellos que han intentado sistematizar e interpretar lo simbólico, lo arquetípico y lo mítico en el seno de la literatura desde un ángulo de visión interdisciplinar. Su justificación resulta obvia para cualquiera que haya profundizado en el hecho literario, tal y como lo concibe Northrop Frye: «La razón para estudiar los mitos en un curso de literatura es que aquéllos respresentan los principios estructurales de ésta. Son a la literatura lo que las figuras geométricas a la pintura» (1997: 144).

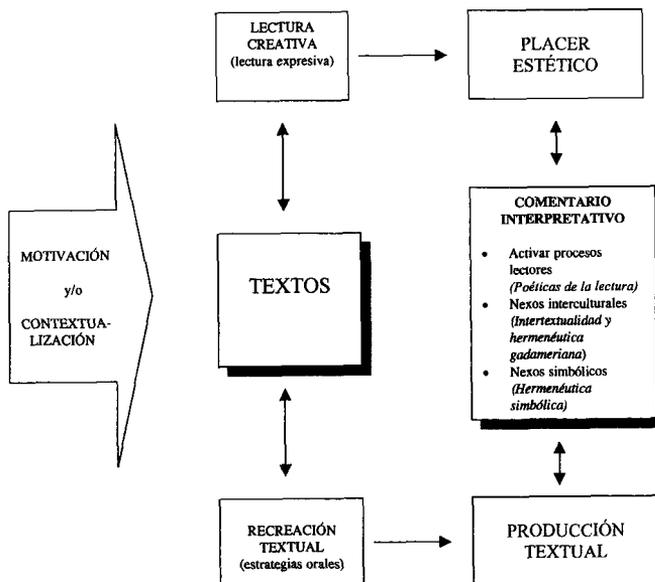
El uso que de los símbolos se hace en la literatura responde a una estratificación que partiría del símbolo más convencional hasta los símbolos irracionales inconscientes. Estos últimos son los que mayor proyección didáctica tienen en el marco de trabajo del comentario de textos desde una perspectiva hermenéutica. El cuento popular y las narraciones infantiles son, en ese sentido, un verdadero laboratorio de símbolos antropológicos y de ahí parten algunos de los trabajos pioneros en este sentido, principalmente los de Gaston Bachelard y los de Gilbert Durand. Los análisis temático-simbólicos propuestos por este último, fundador de la corriente mitocrítica moderna, constituyen un interesante paradigma digno de ser tenido en cuenta en el ámbito didáctico.

No todas las obras que estudiaríamos en el aula soportarían un comentario escolar basado en el simbolismo tradicional. Sin embargo, aquellas que lo permitan pueden dar lugar a interesantes actividades conducentes a desentrañar el significado o significados del texto mediante la decodificación guiada de su entramado simbólico-imaginario. A tal fin servirían no sólo los trabajos ya clásicos de Bachelard (1983 y 1993, especialmente) sobre la imaginación material o el conocido libro de Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas de lo imaginario* (1982), sino la obra de Mircea Éliade (1991) y los diversos repertorios de símbolos existentes en la actualidad. En este sentido, nuestro ejemplo en torno al cuento de Rodari vale también para ilustrar someramente la propuesta. El tema de los alimentos en la literatura infantil y juvenil ha sido una constante fundamental. Las actividades podrían ir desde buscar, recrear o recordar textos en los que la «imaginación alimentaria» ha estado presente, hasta utilizar idéntico simbolismo para crear incipientes producciones propias. Además, el contenido temático-simbólico de una obra literaria suele ser muy útil para trabajar literatura y cultura, y permite globalizar un buen número de conceptos que conciernen a diferentes áreas de conocimiento.

Por otra parte, el análisis temático-simbólico facilita al alumnado una mayor autonomía interpretativa ante el texto literario que la que le otorgaba el comentario de textos tradicional de raíz estructuralista. Frente a la *disección formal* del texto (análisis retórico y estilístico), que suele conducir o bien al hastío o bien a un comentario frío y carente de personalidad, el acercamiento al texto desde la coordenada simbólica o mítica permite una mayor libertad del alumnado a la hora de construir su texto crítico a partir de lo leído. De este modo les daremos la oportunidad de ofrecer hipótesis personales que siempre serán fiel reflejo de su lectura y no de la que nosotros, como comúnmente se hace, les imponemos.

### 5. Esquema teórico de referencia

Los principios generales de estas tres corrientes teórico-literarias (poéticas de la lectura, intertextualidad/hermenéutica gadameriana y hermenéutica simbólica), son los que parecen determinar hoy los rumbos de una didáctica de la literatura actual, y vienen a tomar el relevo de las antiguas premisas estructuralistas (que marcaron con su sello prácticas metodológicas como la del comentario de textos que se implantó desde la 2ª etapa de la antigua EGB –hoy 1º y 2º de la ESO. Su lugar en un hipotético esquema de trabajo se podría resumir en el siguiente esquema:



Sin duda el texto sigue siendo el eje central del estudio literario (sea el nivel educativo que sea). Ahora bien, para llegar al comentario (que ahora llamaremos *interpretativo*), hay varios caminos posibles, según se refleja en el esquema. Mediante la lectura creativa, los alumnos pueden llegar a disfrutar del texto, ni más ni menos. Para ello es necesario realizar lecturas expresivas de la obra, en las que el propio acto de leer en alta voz (tras una o varias lecturas silenciosas, por supuesto) pueda hacerles «ver» el ritmo del texto, su especial sonoridad, algo que hoy en día se echa en falta en muchas escuelas. Por el contrario, en ciertos momentos (cuando la plasticidad de lo leído invite a ello) convendrá más una labor de recreación textual, que no es más que darle la opción a los alumnos a que elaboren sus propias producciones, siempre tras una cuidadosa selección de actividades en las que lo oral debe estar presente, como punto de arranque para una incipiente escritura que por primera vez pretenderá emular a la de carácter literario, lejos ahora de las coartantes actividades de corrección lingüística.

Ahora bien, si lo que pretendemos es adentrarnos un poco más en el texto, siempre que sea para facilitar (nunca para complicar) el acceso a él, podríamos perrecharnos de las herramientas de lectura que aportan las corrientes literarias arriba mencionadas. Antes que el comentario textual (de estructuras textuales y recursos estilísticos a secas) como fin en sí mismo, habrá que ir guiando la competencia literaria de los alumnos en torno a habilidades lectoras (comprensivas e interpretativas) y en el marco de las sugerencias culturales que rodean a la obra, tanto éticas como estéticas, ya tengan que ver con la cultura universal (símbolos, mitos y leyendas de la humanidad) como con la propia (es decir, la concreción de los elementos anteriores en el ámbito de una literatura nacional). ¿Qué más da si no son capaces de sistematizar las unidades de contenido del texto de acuerdo a una estructura organizativa que previamente le ha proporcionado el profesor? ¿Qué importa si no han sabido enumerar e identificar los recursos literarios presentes en una obra? Quizás hayan conseguido, por el contrario, incorporar una sola clave de lectura, justo la que les hacía falta para abrir la puerta que los conducirá a una próxima lectura literaria.

## Bibliografía

- ACOSTA GÓMEZ, L. (1989): *El lector y la obra*, Madrid: Gredos.  
BACHELARD, G. (1983): *La poética del espacio*. México: FCE.  
BACHELARD, G. (1993): *El agua y los sueños*. México: FCE.

- CULLER, J. (1982): *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.
- DURAND, G. (1982): *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus.
- ÉLIADE, M. (1991): *Mitos, sueños y misterios*. Madrid: Grupo Libro.
- FRYE, N. (1977): *La estructura inflexible de la obra literaria*. Madrid: Taurus.
- GADAMER, H. G. (1993): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GUERRA SÁNCHEZ, O. (1994): «Fundamentos literarios en Didáctica de la literatura», *Lenguaje y Textos*, 5, 71-85.
- GUILLÉN, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- HEIDEGGER, M. (1995): *Arte y poesía*. México: FCE.
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- ISER, W. (1989): «El proceso de lectura», en Warning, R., ed. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, pp 149-164.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura en la Educación Secundaria*. Madrid: La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1995): *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A/Z Editora.
- REIS, C. (1981): *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos.
- RIFFATERRE, M. (1978): *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil.
- VODICKA, F. (1989): «La estética de la recepción de las obras literarias», en Warning, R., ed., pp. 55-62.
- WARNING, R., ed. (1989): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.