

Las convenciones de lectura y la comprensión del texto literario: un aporte teórico a la práctica pedagógica

Marcela Beatriz Sosa

[...] I am offering what I hope will be a useful if rough sorting out of an extremely thorny area—a system that is not only convenient for organizing the ways that we can think about narrative conventions, but also serves to illuminate some of the relationships between them.

Peter Rabinowitz

1. Consideraciones preliminares

Dentro del incesante cuestionamiento y revisión que implica la práctica docente, ocupa un lugar fundamental la reflexión sobre la eficacia de las estrategias didácticas ya que nuestro hacer se justifica y se sostiene en el aprendizaje *real* de los alumnos. Esto, que parece una verdad de Perogrullo, constituye, sin embargo, el punto de partida de nuestro Trabajo sobre la enseñanza de la literatura en el Nivel Polimodal¹. Dicha investigación surge de inquietudes generadas por el doble posicionamiento de quien escribe como docente en lo que hasta ahora se llamó *nivel medio* y como docente en materias de primero y segundo año de la Escuela de Letras².

La experiencia áulica es, pues, el origen de estas reflexiones teórico-metodológicas, así como el destino de las mismas, ya que lo que se pretende es proporcionar herramientas específicas para los problemas de lectura, es decir, de comprensión lectora, que presentan nuestros estudiantes en forma cada vez más acuciante. Problemas de comprensión que surgen ante cualquier texto pero que adoptan caracteres particulares en relación con la clase singular que constituyen los textos literarios.

En los últimos cincuenta años ha habido sucesivos encuadres teóricos de la lectura, lo cual manifiesta un progreso en ese campo: la lectura como conjunto de habilidades (hasta la década del '60); la lectura como proceso interactivo (entre el '60 y el '70) y, recientemente, la lectura como proceso transaccional³.

¹ Esta ponencia constituye un avance del Trabajo N° 834: "Las competencias literarias en el Nivel Polimodal" (CIUNSa.), bajo mi dirección (01/01/00-31/12/00). Los miembros del equipo de investigación son las Profs. Silvia Atrio, María Luisa Dellatorre, María Elizabeth Gómez y Blanca Sitjar, que se desempeñan en el Nivel Polimodal.

² Desde ese emplazamiento, tuvimos ocasión de comprobar que los numerosos esfuerzos de muchos docentes de nivel medio del área de Lengua y Literatura caen en saco roto ya que, al llegar a primer año de la carrera de Letras, los estudiantes, mayoritariamente, tienen una absoluta "amnesia" con respecto a nociones teóricas y habilidades de lectura.

³ Dentro del primer modelo, podemos mencionar a Huey (1908) y Thorndike (1917), cuya propuesta ya lejana en el tiempo aún persiste en autores como Gibson y Levin (1975). El segundo está representado paradigmáticamente por K. Goodman (1982), con su enfoque psicolingüístico, y por los psicólogos constructivistas como Rumelhart (1980), quien añade al concepto anterior la noción de *esquema*, construido a partir de la experiencia previa del sujeto. Se habla entonces de dos procedimientos o vías de

De las tres posturas, adherimos a la tercera ya que el modelo transaccional descansa sobre ciertos postulados que compartimos y que mencionamos brevemente:

- a) el texto es un potencial que se actualiza durante el acto de lectura;
- b) la comprensión surge de la *compemetración* entre el lector y el texto y se vincula con los esquemas propios del lector;
- c) el texto es un sistema abierto; por lo tanto, suscita variantes en la interpretación (M. Siegel, 1983).

A pesar de los notorios avances a nivel teórico, la implementación pedagógica de este último modelo ha sido apenas iniciada. Esto no debe asombrarnos, sostiene M.E. Dubois (2000: 25), “si se piensa que los cambios en los paradigmas científicos acarrearán generalmente cambios en otros aspectos de la cultura -valores, tradiciones, hábitos- y estos últimos son mucho más difíciles de aceptar que los primeros”.

Hay que pensar en las tradiciones adultocentristas -para usar una expresión de Emilia Ferreiro- que este nuevo enfoque de la lectura desestabiliza: si la escuela debe “enseñar a leer y a escribir” y si esto significa “hacer que alguien aprenda algo”, es comprensible la resistencia al cambio que produce un desplazamiento del énfasis en el educador hacia el rol del lector desempeñado por el niño y el joven.

Es necesario adoptar, concluye Dubois, un nuevo concepto de enseñanza: el de “mostrar algo”, que en este caso implicará mostrar la manera en que los adultos utilizan la lectura para que el niño -equivalente, para nosotros, del estado inicial de todo estudiante- adquiera la *disposición para la lectura* de que hablaba Halliday (cfr. Dubois op.cit., 23-29).

Al mencionar los hábitos lectores adultos, suponemos que Dubois se refiere a los de lectores expertos. No es casual que, en otro campo disciplinar como son los estudios teóricos literarios, se arribe a resultados similares, de los que hablaremos a continuación.

2. La propuesta de P. Rabinowitz

En su *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*⁴ (1998), Peter Rabinowitz advierte que la exploración de las convenciones que los lectores expertos emplean al enfrentarse a un texto literario -específicamente, narrativo- permite ahondar en los mecanismos del proceso de lectura y por lo tanto, contribuir al actual debate y consolidación de una *teoría de la lectura*. Explica así su punto de vista: “[...] Los lectores necesitan pararse en algún lugar antes de tomar un libro y la naturaleza de ese ‘algún lugar’ [...] influye significativamente los modos según los cuales ellos interpretan (y consecuentemente, evalúan) los textos” (1998: 2).

El primer punto que se debe remarcar de la propuesta de Rabinowitz es el objetivo riguroso e inexcusable de toda lectura: *la comprensión*, por lo cual deja de lado toda preocupación por el goce estético en su análisis.

La comprensión, en cualquier acto de habla, sólo se comprueba a través de dos medios: la acción (la reacción del sujeto permite saber si ha comprendido o no cierto enunciado) y la paráfrasis. Pero, al tratarse de un texto literario, la cuestión se complica porque “un texto dice lo que dice en la única manera en que puede decirlo” (op. cit.: 16). Por lo tanto, la *paráfrasis* en sentido estricto de un texto literario es imposible. Esta dificultad insalvable se supera si se interpreta la paráfrasis como *imitación* o *transformación*.

activación de los esquemas: *botton-up* y *top-down*. La última postura es ejemplificada por L. Rosenblatt (1978), quien usa el término *transacción* para designar la relación recíproca entre lector y texto.

⁴ Todas las citas del texto de Rabinowitz son traducción nuestra, a partir de la edición en idioma original de la Universidad de Ohio.

La crítica admite, desde diferentes perspectivas, que “leer –en el sentido de comprender– un texto es imitarlo de alguna manera, producir algo ‘en torno’ (*para*) a él que es nuevo, pero que sostiene una clara relación con el texto original” (op.cit.:17-18). Rabinowitz recuerda a Barthes, al aseverar que “leer es una lucha por el nombre, por sujetar los enunciados del texto a una transformación semántica” (op.cit.).

Esta transformación es operada por el lector competente de la siguiente manera: “(...) Nos apropiamos del sentido de un texto de acuerdo con lo que nosotros necesitamos (o deseamos) o, en otras palabras, de acuerdo con los supuestos críticos o predisposiciones (conscientes o no) que traemos a él”. (A. Kolodny, cit. por Rabinowitz, op.cit.:11)

Por esta razón, diferentes clases de lectura implican diferentes clases de transformación y diferentes estándares de adecuación. El lector competente es aquel que realiza lecturas más adecuadas “[...] aplicando una serie de estrategias para simplificarlo –subrayándolo, aplicando símbolos, y de alguna manera, modelizándolo” (Rabinowitz, op.cit.:19-20).

Puesto que toda imitación es imperfecta e incompleta, la comprensión –en el sentido ya mencionado de “parafrasear”⁵– siempre implicará la habilidad de *ignorar*. Dado que es imposible retener todos los detalles de un texto, la simplificación implica una jerarquía, la cual redundante en una organización selectiva de contenidos.

Rabinowitz (op.cit.:43) enfatiza lo que a menudo se olvida: *la lectura de textos literarios es una actividad convencional*, en el sentido de que se asienta en un conjunto de convenciones que no atañen solamente a fórmulas de intriga y personajes, como generalmente se piensa, sino a una serie de reglas:

Estas reglas gobiernan operaciones o actividades que, desde la perspectiva del autor, son apropiadas para que el lector las utilice al transformar textos –y, de hecho, son también necesarias para que el lector llegue al final de su lectura con el significado esperado. Y son, por otro lado, lo que los lectores implícitamente invocan cuando se inclinan a favor o en contra de la paráfrasis particular de un texto. Las reglas, en otras palabras, sirven como una suerte de contrato asumido entre autor y lector –especifican los niveles en los cuales la lectura debería tener lugar. Son, por supuesto, construidas socialmente y pueden variar con el género, la cultura, la historia y el texto.

El conocimiento de estas convenciones es, en su mayoría, lo que Culler (1975) denomina *competencias literarias*⁶

El autor propone aquí un sistema⁷ formado por cuatro reglas básicas, de las cuales se desprenden otras más específicas:

a) *Reglas de atención.*

Las interpretaciones comienzan con los detalles más dignos de atención. Estas reglas nos dicen qué rasgos enfatizar en un texto, dónde concentrar nuestra atención; esos rasgos

⁵ Opinamos que debe reivindicarse la práctica de la paráfrasis, tan vilipendiada en el nivel medio, como cimienta de otros niveles más complejos de lectura.

⁶ Vinculado con el objetivo de nuestro Trabajo referido a una definición de las competencias literarias, elaboramos un cuadro que retoma algunas ideas mencionadas por D. Bertocchi (1995) y que incluye también elementos surgidos de la práctica áulica (cfr. Sosa 2000).

⁷ Rabinowitz aclara que no intenta proveer una taxonomía completa de las convenciones interpretativas ni desplazar otros sistemas ofrecidos como el de Steven Mailloux propuesto en *Interpretive Conventions* (cit. por Rabinowitz, 42).

enfanzados sirven como una estructura básica sobre la cual construir una interpretación. Por ello en esta regla hay dos conceptos claves: “concentración” y “andamiaje” (*scaffolding*). En este grupo hay una gran variedad de reglas, pero hay tres tipos generales: *de posición, de ruptura intratextual y de desviación extratextual* (op. cit.: 58).

Las *reglas de posición* privilegian elementos según su ubicación (títulos, comienzos y finales, etc.). Rabinowitz ejemplifica estas reglas con el pedido a un lector de habla inglesa que cite una línea de la novela *Orgullo y prejuicio* de J. Austen: invariablemente, se escogerá el enunciado de apertura (lo mismo podríamos decir de las primeras líneas del *Quijote*).

Las *reglas de ruptura intratextual* se basan en la premisa de que el lector tiende a “resbalar” por la superficie uniforme e ininterrumpida de los textos hasta que algo “inapropiado” llama su atención. Son ejemplos lo ostentadamente irrelevante, la conducta inapropiada de un personaje, los cambios sorpresivos como las variantes métricas en los textos dramáticos del XVII.

Las *reglas de desviación extratextual* varían según el contexto, porque el lector “trae” al texto experiencias sociales mucho más que sus experiencias con la literatura. Estas reglas aparecen cuando el texto comporta la violación de algún tabú cultural, es decir, transgrede normas sociales (por ejemplo, *Casa de muñecas* de Ibsen) o cuando transgrede normas literarias (por ejemplo, la discusión sobre literatura y vida, esperable en un texto metateatral de Pirandello, es una transgresión en una novela de misterio).

b) Reglas de significación

Estas reglas nos dicen cómo construir sentidos a partir de los elementos que el primer conjunto de reglas ha traído a nuestra atención. Aquí se incluyen las normas que sirven para determinar significados simbólicos, para distinguir grados de realismo en la ficción, etc.

Según Rabinowitz, ésta es el área más difícil de enseñar para los profesores, por eso es que prefieren ocuparse de uno de sus aspectos más restringidos, el lenguaje figurado. Las *reglas de significación* comprenden, entre otras, las *reglas de emisión, de moralidad, de verdad y realismo y de causalidad* (op.cit.:78).

Las *reglas de emisión* tienen que ver, como es obvio, con el enunciador en el texto: el lector experto distingue autor y narrador, así como los cambios en las voces narradoras (marcados, frecuentemente, por una serie de rasgos discursivos).

Las *reglas de moralidad*, en cambio, aportan nociones nuevas al clasificarse en *reglas metafóricas de apariencia y reglas metonímicas de encadenamiento*. En el primer caso, la regla básica es que juzgamos a los personajes por su apariencia, la cual es asumida en un sentido metafórico de una cualidad interior; en el segundo, el encadenamiento implica que una falla moral de un personaje acompaña naturalmente a otra (op.cit.:86-88).

Las *reglas de verdad y realismo* intervienen cada vez que un lector se posiciona frente a un texto ficcional: cualquiera sea el punto de partida (piénsese en el texto más antirrealista posible), los lectores deben compartir con el autor algunas creencias sobre la realidad para que las situaciones y acciones tengan las consecuencias que tienen y “para que la intriga vaya del punto A al punto B” (op. cit.: 100).

Las *reglas de causa* (o *post hoc propter hoc*) se relacionan con la disposición del lector –como ya observara Aristóteles– a buscar relaciones de causa-efecto en las narraciones. Esto puede implicar dos movimientos inversos del lector: moverse desde la causa al efecto para entender la acción o, al contrario, del efecto a la causa. Estas reglas se relacionan también con la distinción entre historia e intriga (ésta última es una narración de hechos con el énfasis puesto sobre la causalidad).

c) Reglas de configuración

Gracias a su pericia como lector, éste descubre que determinado número de rasgos literarios tienden a ocurrir juntos. Esa familiaridad con dichas agrupaciones le permite unir elementos aislados a fin de hacer emerger un patrón. En un contexto literario dado, cuando ciertos elementos aparecen, las *reglas de configuración* activan ciertas expectativas. Al ser activadas, estas expectativas pueden ser explotadas en diferente manera, ya que la estructura de un texto es el resultado de sus implicaciones, sus realizaciones y sus “frustraciones”.

Por ello, las *reglas de configuración* son básicamente predictivas. Hay dos metarreglas a este respecto: a) es apropiado esperar que algo sucederá; b) es apropiado esperar que no sucederá cualquier cosa.

Entre las reglas de configuración se incluyen las *reglas de desmejoramiento* (el lector espera que las situaciones de inercia sean quebradas, como en *Emma* de J. Austen)⁸ y *de balance*, que a su vez se subdividen en: *reglas de focalización* (generalmente las novelas mantienen un punto de vista) y *de acción* (por ejemplo, las repeticiones continuarán hasta que sean bloqueadas de alguna manera o, si hay dos intrigas, el lector esperará que se interconecten).

d) Reglas de coherencia.

No existe un orden específico para la aplicación de estas reglas, aunque hay cierta lógica al utilizarlas. Por otra parte, estas normas interactúan unas sobre otras o pueden caer dentro de alguna de las categorías ya examinadas.

Mediante el uso de estas *reglas de coherencia*, los lectores llenan los blancos de un texto: “(...) Nosotros asumimos, para empezar, que la obra es coherente y que las aparentes grietas en su construcción son intencionales y expresan un sentido” (op.cit.:147).

A partir de estas reglas más específicas que tratan sobre las rupturas textuales, el lector puede reparar las inconsistencias aparentes transformándolas en “metáforas, sutilezas e ironías” (op.cit.:45).

Dentro de este tipo, aparecen reglas generales, como las *de exceso* (cuando hay una información sobreabundante y los detalles discrepan entre sí, la norma es confiar en el último) y otras más específicas, como las *de designación* (adscribimos las marcas textuales a un patrón determinado y le damos un nombre al “artefacto”), *de unión* (por ejemplo, los paralelismos a lo largo de un eje implican paralelismos a lo largo de otro u otros) y *de tematización* (en las que aparecen procedimientos de elucidación del tema vinculados con determinaciones ideológicas).

3. De la teoría a la praxis: límites y posibilidades

De este somero examen de los aportes de Rabinowitz, se desprenden a primera vista dos conclusiones: 1) son numerosas las reglas que subyacen en la lectura de los textos literarios; 2) algunas son muy difíciles de enseñar porque surgen del contacto asiduo con dichos textos. Aquí entra uno de los lamentos de los docentes, no por repetido, menos veraz: los estudiantes leen cada vez menos textos literarios. Por muy comprensible que esto nos resulte ya que los jóvenes

⁸ Hay otras microrreglas incluidas dentro de éstas, como la que hace prever el paso de lo conocido a lo desconocido (regla del cebo de lo desconocido), pero que no analizamos detenidamente porque se infieren de la categoría mayor.

están insertos, mucho más que el resto de la humanidad, en la cultura de la imagen, lo cierto es que las instituciones educativas deben suplir esos “vacíos” de lectura.

Sería fácil proponer actividades de metacognición a estudiantes aficionados a la lectura pues su “pasado lecturológico” les proveería el material para dicho proceso autorreflexivo. Sin embargo, lo real es que el docente de literatura debe asumir un difícil desafío: provocar acciones que permitan la internalización de estas convenciones o reglas y generar, al mismo tiempo, el hábito de la lectura a través de la práctica áulica, sostenida, modélica, de la lectura.

Debemos hacernos cargo de las limitaciones inherentes a nuestra práctica: durante nuestro fugaz encuentro con los alumnos en los horarios de clase, contamos con un *capital cultural* cada vez más exiguo y con una escasez de lecturas de textos literarios —salvo honrosas excepciones— que han dejado poca o ninguna huella en sus competencias.

En cada docente quedará, entonces, el reto de lograr simultáneamente ambos objetivos y encontrar las actividades más adecuadas para que los alumnos puedan interiorizar estas convenciones. A riesgo de caer en una tautología, debe insistirse, una vez más, en que los alumnos sólo aprenderán a leer *leyendo* y que nuestro mejor rol como docentes consiste en “mostrarles” cómo deberían leer.

Bibliografía

- BERTOCCHI, Daniela (1995): “La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria” en *La educación literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N°4, AA.VV., Barcelona, Graó, 23-37.
- CULLER, Jonathan (1975): *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama.
- DUBOIS, María Eugenia (2000): *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Aique.
- GIBSON, E. J. y LEVIN, H. (1975): *The Psychology of Reading*, MIT Press, Massachusetts, Cambridge.
- GOODMAN, Kenneth (1982): “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, FERREIRO, y GÓMEZ PALACIO (Comp.), México, Siglo XXI.
- HUEY, E. B. (1908): *The Psychology and Pedagogy of Reading*, New York, Macmillan Co.
- RABINOWITZ, Peter (1998): *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, The Ohio State University Press, Columbus. (1a.ed., 1987).
- ROSENBLATT, Louise (1978): *The Reader, The Text, the Poem*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- RUMELHART, D.E. (1978): “Schemata: The Building Blocks of Cognition” en SPIRO, BRUCE Y BREWER (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum.
- SIEGEL, Marjorie (1983): *Toward an Understanding of Reading as Signification*, Technical Report 143, Utah, Utah University.
- SOSA, Marcela B. (2000): “Entre la libertad y la constrictión: la enseñanza de la literatura en el Nivel Polimodal (aproximaciones al concepto de *competencia literaria*)”, VI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (UNJU, S. Salvador de Jujuy, 17-20 de mayo). Inéd.
- THORNDIKE, E.L. (1917): “Reading as Reasoning: A Study of the Mistakes in Paragraph Reading”, *Journal of Educational Psychology*, June.