

Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura*

Mónica Moreno Torres **, Edwin Carvajal Córdoba ***

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Resumen

El presente texto estudia el papel que cumple la teoría literaria, específicamente el estructuralismo literario y la recepción estética en la formación del licenciado en Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Asimismo, explora otras posibilidades para que la mencionada formación se enriquezca a partir de otros enfoques didácticos y teorías especializadas como la abducción. Es necesario precisar que la configuración de este texto se basa en los componentes de la hipótesis abductiva propuesta por Charles S. Peirce, como son: tesis, antítesis, síntesis, pregunta de investigación, hecho sorprendente, enigmas, sospecha, conjetura, hipótesis e icono. El diálogo entre los componentes problemáticos de la hipótesis abductiva recrea el carácter social del horizonte de expectativas de los autores, quienes al estar determinados por una serie de prejuicios e intuiciones que emergen de su encuentro con los objetos de conocimiento analizados, los acercan a la reconstrucción de un nuevo campo de problemas de la didáctica de la literatura en la formación docente.

Palabras clave: Estructuralismo literario; Recepción estética; Didáctica de la literatura; Hipótesis abductiva; Relato enigmático; Investigación literaria; Competencia literaria; Teoría literaria; Formación literaria.

Summary

The contributions and limitations in literary theory in the teaching training for literature and language teachers. Edwin Carvajal Córdoba, Mónica Moreno Torres. This paper examines the role of literary theory, specifically literary structuralism and aesthetic reception in the education of the language and literature teachers at the School of Education in the University of Antioquia. It also

* Este artículo hace parte de la investigación "Fundamentación teórica de una estrategia didáctica semio-epistemológica basada en la teoría peirceana y la recepción estética de la obra literaria para la formación de maestros investigadores en la educación superior", adelantada por Mónica Moreno en el marco de su tesis doctoral, dirigida por el profesor Edwin Carvajal, e inscrita en el Doctorado en Educación, Línea Didáctica Universitaria, de la Universidad de Antioquia.

** Magíster en Literatura Colombiana, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (mtorres@ayura.udea.edu.co).

*** Doctor en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Granada, España. Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia (ecarvajal@quimbaya.udea.edu.co).

explores other possibilities, so such training will be enriched throughout other teaching approaches and specialized theories like abduction. It should be noted that this text is based on the components of the abduction hypothesis proposed by Charles S. Peirce, such as: thesis, antithesis, synthesis, research question, surprising phenomenon, doubt and belief, assumptions, conjecture, hypothesis and icon. The dialogue between problematic components of the abduction hypothesis produces the social nature of the expectations posed by the authors, who are determined by a series of prejudices and intuitions that emerge from finding the analyzed objects, which gets them closer to the reconstruction of a new field of problems in the teaching of literature in teacher's education.

Key words: *literary structuralism, aesthetics reception, literature teaching, abductive hypothesis abduct; surprising phenomenon, literary research, literary competence, literary theory, literary training or literary education.*

Introducción

La búsqueda de aquello que se esconde en la superficie de lo que tantas veces hemos visto, representa uno de los momentos más importantes para el investigador. Este momento de la indagación estimula el desarrollo de los sentidos, sobre todo el de la vista y el olfato, pues ellos, en su completud y complicidad, nos otorgan el don de imaginar en lo *descubierto* acercamientos más placenteros a nuestro gusto intelectual.

El desarrollo del gusto intelectual se alcanza después haber experimentado diversas aproximaciones a los objetos de conocimiento, que nunca cesan de recordarnos su transformación permanente. Estos cambios se convierten en un estímulo al ingenio y la razón sensible del investigador, quien debe encontrar en lo conocido, lo inexplorado y en este último, lo explicable.

La explicación, habilidad connatural a todo ser humano, cuando pasa por el tamiz de la razón, los sentidos y los sentimientos del investigador, se convierte en un detonante de nuevas aproximaciones, donde lo inexplorado se convierte en el punto de partida del objeto a problematizar. La problematización del objeto, recupera su sentido primigenio cuando es capaz de instalarse en su historia crítica para reconocer sus transformaciones y los rasgos que lo siguen distinguiendo como objeto sensible de cognición.

En este contexto, el presente texto se teje bajo el cedazo renovador de una nueva aproximación al objeto de estudio. Esto quiere decir, que las categorías de análisis que lo sustentan: *tesis*, *antítesis* y *síntesis* son recreadas a partir de la teoría de Pierce, quien considera a la hipótesis abductiva como un tipo de razonamiento del que puede surgir una idea original.

Tesis: La exclusividad del estructuralismo literario en la formación del licenciado

La *tesis* que se teje en este apartado es la siguiente: la educación literaria que reciben los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana¹, al estar centrada en el estudio estructural de la obra les impide reconocer las posibilidades que brindan otros enfoques de la teoría literaria que, además de acercarlos a las diversas interpretaciones del texto, potenciarían su competencia literaria e investigativa.

¹ Este programa de pregrado está adscrito al Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Son indicios de esta situación, los métodos de estudio que emplean algunos profesores del núcleo de literatura del programa,² entre los que se destacan: la construcción de significados apoyándose de manera exclusiva en los postulados del estructuralismo; la eliminación del contexto para cargar de sentido la interpretación de la obra; la selección de las obras literarias de acuerdo con el canon universal, dejándose de lado los contextos de interacción a los que debe enfrentarse un maestro de literatura en su práctica inicial y continua; el análisis de los aspectos formales de la obra a partir de las categorías propias del enfoque estructuralista, olvidando la perspectiva del lector, o incluso del autor; entre otras prácticas propias del estudio de la obra literaria. Estas prácticas se han extendido a la educación básica y media del sistema educativo colombiano con el agravante de que el análisis del texto literario en la escuela se ha confundido con la enseñanza de la lengua en detrimento del valor cognitivo y heurístico del discurso estético.

En efecto, De Torres (2007:1-15) expresa que a pesar de las bondades que en otrora ofreciera el enfoque estructuralista en la clase de literatura, debe decirse que su énfasis sobre las características internas del texto se convirtió en un problema pedagógico, pues deja de lado el análisis entre el texto y el contexto de la obra, situación que debilita la interpretación del mismo. Esta dificultad se hace aún más explícita cuando el docente le pide a sus estudiantes un análisis detallado de la obra y concibe el contexto de la obra como “información general” o complementaria, sobre la que no recae de manera significativa la valoración estética del estudiante.

También señala, que otro efecto desfavorable del estructuralismo en la enseñanza de la literatura, consistió en prestarle una mayor atención al análisis, en detrimento de la interpretación de la obra. Esto se evidencia en prácticas pedagógicas donde el maestro le pide a sus estudiantes analizar únicamente las figuras literarias o las estructuras textuales de la obra. A este interés por los recursos formales de la obra se une la advertencia que hace el maestro al estudiante cuando le insinúa que el trabajo literario es demasiado complejo, y que, por tanto, debe cuidarse de no cometer “errores” que alteren el objeto estético. Este carácter de exclusividad de la literatura, la pone por encima de las demás tipologías textuales, mostrándole a los educandos que lo no literario es menos complejo o más fácil.

Asimismo, el lugar del autor en la obra literaria también se convierte en otro prejuicio en la enseñanza de la literatura. En esta visión estructuralista, se encuentran prácticas pedagógicas que les impiden a los estudiantes interpretar las relaciones entre el autor, su obra y el contexto, pues son catalogadas como apreciaciones subjetivas que poco o nada le aportan al análisis de la obra.

² Se entiende por núcleo académico a una región del conocimiento “que aglutina a los maestros enseñantes de aquellas ciencias que presentan afinidad en sus objetos de conocimiento, en sus campos de fenómenos, en sus métodos y en las formas de construcción de sus conocimientos” (Palacio et al 2002:12). Así, una de las tareas de los profesores de los núcleos del programa, consiste en la revisión del plan de estudios de acuerdo con la región del conocimiento compartida por sus integrantes. Como veremos más adelante, los documentos de trabajo de los núcleos de Literatura y de Integración Didáctica se convierten en información importante para el planteamiento de la tesis en este texto. El Plan de Formación de esta licenciatura lo integran tres campos de conocimiento, así: Formación pedagógica, Integración didáctica y Saber disciplinar. Al interior de cada campo se encuentran los núcleos; por tanto, en este texto se adelanta un análisis del núcleo de enseñabilidad a partir del curso Didáctica de la lengua y la literatura II, y del núcleo de literatura, específicamente, del curso Teorías Literarias. De este último se presentan por ahora dos casos, ya que en otro momento de la investigación serán analizados dos programas de curso por cada una de las siguientes décadas: sesenta, setenta, ochenta, noventa y lo que va corrido de 2000. Este recorrido histórico permitirá descubrir la evolución y los énfasis de los profesores del núcleo de literatura en relación con la educación literaria del maestro en formación de la licenciatura en mención.

Esta actitud de los profesores en la puesta en escena del enfoque estructuralista se convierte en un *hecho sorprendente*, pues pese a la rigurosidad teórica y la producción académica que caracteriza a los profesores universitarios del núcleo de literatura que impartieron su cátedra entre la década del setenta y el noventa, a quienes llamaremos los *predecesores*, las generaciones de docentes que los sucedieron al interior del programa, no incluyen, en sus cursos, las reflexiones de los primeros cuando invitan a la adopción de otros enfoques teóricos que enriquezcan el análisis estructural del texto literario.

Como predecesores nos referimos a los profesores de los cursos de Teorías Literarias o afines quienes inauguraron y posteriormente consolidaron la discusión del estructuralismo literario en el contexto de la Universidad, y que han escrito y publicado diversos documentos, artículos, ponencias y libros dedicados al tema. Entre estos últimos se debe destacar el libro de Consuelo Posada y Óscar Castro *Análisis literarios* publicado en 1995 por el departamento de Extensión y Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En el capítulo tres de este libro, “Organización interna de un relato literario”, se presenta una reflexión titulada “Sobre el estructuralismo”, donde los autores hacen un breve recorrido histórico de los aportes del *estructuralismo en literatura* a los estudios literarios, y por consiguiente, a los futuros maestros a quienes se dirige fundamentalmente dicha obra, pues se dice en la presentación del libro: “se aspira a que el estudiante camine paso a paso por los diferentes niveles de análisis, desde el más superficial hasta el más profundo” (19).

Al final del capítulo tres se presenta la siguiente afirmación que de alguna manera se ha convertido en un estímulo, al tiempo que un reto, para la creación de este texto: “las modernas teorías estéticas han enriquecido los aportes iniciales del Estructuralismo y conservan el respeto por el texto como punto de partida del análisis” (238). Esta afirmación genera los siguientes *enigmas*: ¿Cuáles son los límites y los aportes del enfoque estructuralista al análisis de la obra literaria y la educación literaria de los maestros en formación?, y ¿cuáles son los aportes que las modernas teorías estéticas le han brindado a los conceptos iniciales del enfoque estructuralista?

Inicialmente, podría pensarse que los sucesores de aquellos profesores pioneros en la discusión del análisis estructural en literatura han tenido en cuenta algunos de sus planteamientos o, medianamente, incluyen en sus cursos, algunas referencias sobre la recepción estética, en tanto es uno de los enfoques de las modernas teorías estéticas que le brinda aportes a las nociones iniciales del estructuralismo.

Sin embargo, cuando se analizan algunos de los actuales programas del núcleo de literatura, encontramos que varios profesores siguen conservando el interés por afianzar, en los futuros maestros de literatura, el enfoque estructuralista, dejando de lado una reflexión crítica de las implicaciones estéticas y pedagógicas de esta corriente no sólo mirada desde su interior, sino también en relación con otras tendencias, como la sugerida por los profesores predecesores.

En concreto, el profesor Bedoya dice en su programa de “Teorías Literarias” lo siguiente:

[...] hoy en día se hace necesaria la revalidación de los conceptos mayormente utilizados por quienes se dicen, estudiosos de la literatura. Entre estos conceptos están los referidos a los Estudios Literarios: teoría, crítica (y dentro de ella las concepciones narratológicas y estético-formales bajtinianas), literatura comparada e historia literaria [...] (2007:1).

En la tabla de contenido del curso, se desglosan los conceptos básicos abordados por los “Estudios literarios” y más adelante se propone el análisis de la teoría narratológica de Genette y la propuesta teórica de Bajtín, seguido de la aplicación de sus postulados a dos novelas.

Si bien es importante el interés del profesor por acercar a los maestros en formación al estudio de la teoría narratológica del estructuralismo, nos podríamos preguntar: ¿desde qué perspectiva sería abordada esta corriente literaria?, ¿a partir de una mirada clásica o poniéndola en diálogo con otros enfoques modernos del análisis literario?

Una posible respuesta, no sólo a nuestros interrogantes sino también a los referidos por los profesores predecesores, se puede encontrar en la postura de García (1988:5). En concreto, considera que a la narratología clásica le hacía falta acudir a los desarrollos de la pragmática moderna y la teoría de la enunciación para explicar que el análisis de la obra es un *fenómeno lingüístico discursivo* donde categorías genettianas como acción y relato pueden ser vistas desde una perspectiva semiótica.

Esta mirada contemporánea de la corriente y sus aportes al análisis de la obra literaria, es buen referente para explicar las iniciativas que un profesor de literatura puede desplegar al interior de su curso. Desde esta perspectiva, y regresando al programa de Teorías Literarias del profesor Bedoya, su interés por acercar a los maestros en formación a la “revalidación de los conceptos abordados por los estudios literarios”, podría ser recontextualizado en función de dos propósitos: mostrar a los maestros en formación los aportes y desarrollos de las modernas teorías del lenguaje y la literatura al análisis literario, y por otra parte, como también lo expresa García (1988), reconocer los aportes de estas teorías a otros estudios culturales como el cine, la conversación, el arte en general, entre otros.

Si continuamos con el juego de las probabilidades, también podemos decir que el *hecho* sigue confirmando la siguiente *sospecha*: algunos profesores del núcleo de literatura al privilegiar el análisis estructural del relato en sus clases, promueve en los maestros en formación una mirada objetivista de la obra literaria. Esta situación evidencia un enfoque de la enseñanza de la literatura centrado en las estructuras formales de la obra, desconociendo los procesos de interacción entre el lector, la obra y su contexto, y los aportes de la recepción estética a la formación de lectores críticos, creativos y autónomos.³

Para terminar este apartado de la *tesis* nada más revelador que las palabras de van Lier cuando afirma que si queremos mejorar la enseñanza de la lengua, hay que lograr una unidad orgánica entre la investigación, la práctica y la teoría y superar metodológicamente, los acercamientos de la literatura basados de manera exclusiva en teorías formalistas y estructuralistas, pues éstos no consideran la intervención del sujeto en el proceso de recepción de la obra literaria (van Lier, citado por Mendoza, 2003:323).

³ En el “Informe del Núcleo de Integración Didáctica”, coordinado por las profesoras Mónica Moreno T. y Lirian Astrid Ciro (2008:1-17), se confirma la sospecha: “El estructuralismo es la tendencia con mayor influencia en el Programa. Esto se evidencia en el desconocimiento que tienen la mayoría de los maestros en formación de la textolingüística, las ciencias del lenguaje y las teorías del discurso. La misma situación ocurre con el saber literario del maestro en formación, el cual en algunos casos, también se focaliza en el análisis estructural del relato en detrimento de las modernas teorías literarias” (4).

Antítesis: La apertura de la recepción estética en la formación literaria

Al retomar los planteamientos De Torres relacionados con la enseñanza de la literatura en nuestro tiempo, advierte que afortunadamente otras corrientes literarias como la semiótica de corte estructuralista y postestructuralista comienzan a llegar a la escuela, dotando al maestro de nuevos métodos para el análisis literario (2007:1-15). Este cambio también se puede evidenciar al interior de la Universidad de Antioquia, permitiéndole al maestro en formación recibir una educación literaria más amplia, al poner la obra literaria en diálogo con otros discursos y textos, como son: el filme, la publicidad, la música, la pintura, entre otros. Al interior de estas corrientes, la *teoría de la recepción estética* empieza a ser considerada como un enfoque a partir del cual el futuro maestro puede potenciar sus competencias lectoras al hacerse dueño del proceso enunciativo, debido a su interacción con el texto, el contexto de la obra y su autor.⁴ Es esta la *antítesis* que nos proponemos defender en este apartado, es decir, la incursión de la recepción estética en la formación literaria de los futuros maestros de la licenciatura como una alternativa que llena de sentidos el estudio de la obra literaria.

En palabras de Jauss (1992:15) el carácter instrumental de la comunicación literaria se puede superar cuando el lector en su proceso de interacción con el texto asimila tres principios: comprende la técnica como *poiesis* (creación), la comunicación como *catarsis* (experiencia intersubjetiva) y la imagen del mundo como *aisthesis* (conciencia estética y receptiva). En esta perspectiva de la recepción estética de la obra interviene su producción y recepción, el autor, la obra, el público, y por su puesto, las preguntas del lector.

Estos principios tienen un efecto estético importante en la enseñanza de la literatura cuando el maestro y el estudiante los identifican como elementos determinantes del proceso de interacción donde las partes y el todo de la obra hacen posible su *comprensión hermenéutica*. En este proceso, las preguntas del lector se pueden convertir en un *pretexto* pedagógico que puede ser aprovechado por el maestro a partir de las potencialidades heurísticas del texto que, al provocar en los estudiantes una mirada diferente de la obra, los reúne en la búsqueda de un horizonte pedagógico común.

⁴ Al respecto, es dable mencionar dos acciones que contribuyen con este cambio de paradigma en la educación literaria del futuro maestro en el programa de la Licenciatura de la Universidad de Antioquia. El primer caso es el programa de curso del profesor Pablo Montoya Campuzano (semestre 2003/1:1-5), quien le propone a los maestros en formación: “Adquirir elementos de juicio interpretativo frente a lectura de un cuento” y “Comprender las diferentes realidades culturales de América Latina propuestas por los cuentos seleccionados”, entre otros. Esta apuesta formativa le otorga al maestro en formación su papel de lector activo y dueño del proceso enunciativo, además lo invita a descubrir las relaciones entre el universo cultural del relato y los contextos sociales y políticos que han determinado a la cuentística latinoamericana. En el segundo caso, la dinámica que desde el segundo semestre de 2007 han tomado los diversos núcleos de la licenciatura ha posibilitado que en el “Documento preliminar sobre los programas de curso” del *Núcleo de Literatura*, coordinado por el profesor Edwin Carvajal Córdoba (2008:1-13), sus integrantes comiencen a discutir, la siguiente pregunta: ¿hay evidencia en el núcleo de la existencia de pluralidad de enfoques que favorezcan el rigor académico, el debate, la crítica y la argumentación? En este sentido, consideran que es urgente adelantar “[...] un debate público de los profesores del núcleo en el cual converjan los distintos enfoques que predominan en la formación de estudiantes en literatura [...], pues al momento se presenta cierta imposibilidad para nombrar dichos enfoques en el ejercicio de reflexión, pues salvo los enfoques socio-histórico, historiográfico y narratológico que presentan tres cursos de literatura, los demás sólo reconocen su existencia en cada curso del Núcleo, pero no el concepto, nombre, tendencia, impacto y rigor que acompañan a cada enfoque” (3-4). Esta reflexión colectiva, promete cambios importantes que seguramente tendrán el efecto formativo y disciplinar al que aspira la licenciatura en su Proyecto Pedagógico.

Es decir, además del horizonte de *expectativas del lector* y el *horizonte histórico de la obra* propios de la recepción estética, el maestro puede crear un *horizonte de expectativas pedagógicas*. Este horizonte, de acuerdo con Yael Poyas (2004:19), le exige al maestro ayudarle al estudiante a superar las primeras impresiones que devienen del texto, las cuales tienen un carácter impersonal, fugaz, impreciso y emotivo. Este tránsito se puede ir transformando en un historial educativo y cultural del lector cuando el maestro utiliza una serie de estrategias didácticas que le permiten activar en sus estudiantes las habilidades crítico-reflexivas que los hacen partícipes de una comunidad de lectores e investigadores del discurso estético.

En términos más precisos, la comunidad de lectores y sus relaciones con la investigación del discurso estético en la escuela y la universidad, posiblemente se convierta en un nuevo campo de problemas didácticos que debe ser atendido en forma interdisciplinaria, debido a la multiplicidad de prácticas socio-culturales que en la actualidad determinan la recepción y la producción de la obra literaria.

El elemento principal de esta *antítesis* lo constituye la obra literaria con sus diversas posibilidades de significación, dado el interés de la recepción estética por alcanzar la comprensión e interpretación textual. Para la recepción estética el proceso de recepción y producción de la obra es fundamental, ya que el lector le otorga sentido a su experiencia cuando actualiza los discursos del texto y asume un punto de vista que pone en diálogo con sus diversas interpretaciones históricas y las referidas por otros lectores.

Por consiguiente, podemos *conjeturar* que el profesor de literatura debe propugnar por que los conocimientos literarios de un maestro en formación lo acerquen al análisis de diversas prácticas discursivas, donde el estudio de un género, una época, un autor, una cultura, un enfoque, son formas del análisis literario que contribuyen con la comprensión de otros fenómenos teórico-prácticos, igual de amplios y complejos a los que experimenta cuando analiza la obra literaria de acuerdo con los componentes de la *competencia literaria*.

La competencia literaria es un proceso que se vincula de manera directa con el historial educativo y cultural del lector, como lo dijimos antes. Sin embargo, es dable precisar su lugar en el contexto universitario. Así, por ejemplo, el desarrollo de esta competencia en los maestros en formación puede ser identificado y potenciado por el profesor de literatura, de acuerdo con los siguientes niveles: 1) un nivel primario, cercano al conocimiento intuitivo del autor de la obra; 2) un nivel de saberes educativos procedentes de los conocimientos asimilados por el lector a partir de su contacto con el profesor y el análisis de diversos textos literarios; 3) y un nivel de síntesis, donde la intuición, lo aprendido y los conocimientos metaliterarios le permiten ampliar sus posibilidades de recepción e interpretación del texto (Mendoza, 2003: 54-56).

En suma, cuando el profesor de literatura tiene conciencia de estos niveles es posible que su trabajo con los textos literarios, además de fortalecer los conocimientos de los futuros maestros en relación con los estudios literarios, las escuelas y corrientes de esta región del conocimiento, como bien lo propone el profesor Bedoya en su curso de Teorías Literarias, también convierta a su lector en un "receptor autónomo, observador y crítico que sabe apreciar y valorar las peculiaridades textuales"(56).

En términos aun más precisos y necesarios para la educación literaria de un maestro en formación y la que esperamos reciban en un mediano plazo sus educandos, los profesores de literatura al interactuar con formadores de formadores deberán preocuparse por generar en ellos experiencias en donde se sientan partícipes de un proceso hermenéutico. Esta hermenéutica literaria promueve la

sistematización de sus conocimientos, porque conocen y experimentan diversas formas del análisis literario haciendo más comprensible e interpretable el texto, en sus diversos formatos y prácticas discursivas.⁵

Ahora bien, las prácticas discursivas, como lo dijimos más arriba, están relacionadas con fenómenos teórico-prácticos amplios y complejos que son posibilitados por diversas formas de la comunicación literaria. Estas formas adquieren sentido debido al discurso que la profiere, el contexto que las determina y la manera como son incorporadas por el lector o el perceptor de la imagen. Aquí, la capacidad de *imaginar mundos posibles* no es exclusiva del lector de textos literarios impresos, pues otros portadores de texto y sentido como el cine, el audiovisual, el hipertexto, entre otros, son expresiones de unas prácticas de lectura y de escritura que también intervienen directa o indirectamente en la educación literaria de un maestro en formación (recuérdese el caso del profesor Pablo Montoya, quien incursiona en el núcleo de literatura con una forma distinta del análisis literario).

Esta mirada del futuro maestro y su educación literaria, recomienda cambios que, regresando a De Torres, nos permiten “repensar la relación entre texto y contexto a través de la categoría de discurso” (2007:4), sin que ello implique nuestra renuncia al análisis de las formas literarias. Por el contrario, se trata de comprender que las prácticas culturales construyen los formatos discursivos a los que diariamente se enfrenta el ciudadano y el maestro. La diferencia entre estos sujetos reside en su intencionalidad y su capacidad para hacer parte del *pacto enunciativo* del texto, tal como lo sugieren los procedimientos de la recepción estética del texto literario.

En términos más amplios y semióticos, un sujeto está contextualmente autorizado para intervenir en la estructura textual cuando es capaz de trabajar con la heterogeneidad de los discursos que lo llevan a involucrarse con sus enunciados. Son prácticas discursivas heterogéneas las relacionadas con las dinámicas institucionales, sociales, políticas, la educación, entre otros. Y por supuesto la literatura, en cuyo discurso estético se sintetiza el horizonte cultural del escritor y sus formas particulares de mirar los procesos sociales, culturales, instituciones, políticos; en suma, por medio del análisis literario de su estilo, el tipo de figuras de dicción utilizadas y el uso de estrategias narrativas, es posible identificar prácticas discursivas que generan formas particulares de comprensión y recepción textual de su pacto enunciativo.

Síntesis: La teoría peirceana como complemento significativo en la formación literaria

En este momento de la argumentación en torno a las teorías literarias que sirven de soporte importante en la formación literaria de los maestros en formación de la licenciatura, nos asalta la siguiente *síntesis*: Los procedimientos de la *hipótesis abductiva* aplicada al análisis de relatos enigmáticos permite el desarrollo de la competencia literaria e investigativa de los maestros en formación. Si bien nos hemos referido a la hipótesis abductiva en términos experienciales, ya que venimos aplicando los postulados de Peirce a nuestro discurso, se hace necesario precisar algunos de sus postulados y ponerlos en diálogo no sólo con las teorías literarias que hemos explorado en la páginas anteriores, sino también con el relato enigmático y la competencia investigativa que el proyecto de tesis doctoral espera potenciar en los futuros maestros de literatura.

⁵ Vendría bien recordar las palabras de Mendoza Fillola cuando expone que la formación de docentes como investigadores de aula, exige motivarlos al tratamiento didáctico de la literatura a partir de la combinación de aspectos de la lingüística textual, las teorías de la recepción y la intertextualidad y el desarrollo de una actitud crítica (orientada hacia la investigación-acción), potenciando la observación del proceso didáctico y la observación de la actividad en el aula (Mendoza, 2003:72-73).

De acuerdo con Peirce (1970:1-90), las reglas para la construcción de una hipótesis abductiva incluyen los siguientes procedimientos: se debe discutir la hipótesis antes de explicar las observaciones que atestiguan su verdad, situación que exige aventurar una serie de cuestionamientos en relación con el posible resultado de la hipótesis predictiva; las semejanzas del objeto o fenómeno deben tomarse al azar, pues ello permite no quedarse en un tipo particular de predicciones; y finalmente, los fracasos y los éxitos de las predicciones deben señalarse en forma franca e imparcial.

No obstante, el sujeto llega a la hipótesis abductiva cuando realiza el tránsito entre el pensamiento inductivo y el deductivo. La inducción se caracteriza porque parte de un “antecedente” que proviene del hecho sorprendente y se convierte en una premisa. Seguidamente, aparece un “consecuente” que se desprende del hecho. Por último, el sujeto cognoscente se encuentra en el terreno de la “probabilidad” cuando reúne el consecuente y las consecuencias del hecho.

Pero, ¿dónde reside la diferencia entre el pensamiento inductivo y el hipotético? La inferencia

“reconoce la existencia de fenómenos iguales a los que hemos observado en casos similares, mientras que la hipótesis supone algo de tipo distinto a lo que hemos observado directamente, y con frecuencia algo que nos sería imposible observar directamente” (Peirce, 1970:85).

En otras palabras, el investigador sospechoso encuentra lo diferente en lo similar, en lo común, un conjunto de circunstancias que pueden explicar la presencia de un caso susceptible de ser analizado a partir de una regla general que aún no ha sido descubierta.

La importancia de este descubrimiento de Peirce en el desarrollo de las ciencias naturales y sociales es significativa. En la primera, considera que las matemáticas pueden explicar el juego de la probabilidad a partir de las reglas de la proporcionalidad, ya que le permiten al analista llegar a inferencias sintéticas que son verdaderas en ese algoritmo. En la segunda, cuando la probabilidad está motivada por la sospecha, al investigador social le interesa conocer todos los “mundos posibles” que rodean el hecho o el texto.

Asimismo, los aportes de Peirce han llegado a ciencias y disciplinas como la hermenéutica literaria. Al respecto, Vélez (1996:15-32) considera que uno de los principales aportes de la hipótesis abductiva a la hermenéutica del texto narrativo, reside en sus posibilidades creativas al permitirle al intérprete partir de un dato previo (el objeto textual a interpretar), construir una regla (respecto del “mundo posible”, del cual alcanza validez hermenéutica) que identifica a dicho objeto, y formular una sospecha que debe depurar apoyado en su capacidad de discernimiento entre lo real y lo textual.

En esta perspectiva, la construcción de reglas a partir del mundo posible que sugiere el texto narrativo además de tener en cuenta los tres tipos de razonamiento recomendados por Peirce (inducción, deducción y abducción), incorpora manifestaciones textuales hipercodificadas⁶ como

⁶ De acuerdo con Arguello (1994:37), la *hipercodificación* y la *hipocodificación*, propias de la competencia literaria o *narrativa*, consiste en lo siguiente: en el primer caso, el lector acepta ciertas convenciones ya que han sido reconocidas socialmente de manera gradual. En el segundo, a falta de reglas precisas, “se admiten provisionalmente porciones más microscópicas de ciertos textos como unidades pertinentes de un código de formación”. Estas últimas reglas transmiten ideas vagas de algo que empieza a tener sentido para el lector y que por tanto, lo llevan a formular sentidos que pueden ser aceptados provisionalmente como válidos. Para una mayor ampliación del tema, véase Umberto Eco, *Obra abierta* (1979).

son: las *improntas*, los *síntomas* y los *indicios*. Las *improntas* son signos que se producen con base en la experiencia individual y exigen el establecimiento de conexiones (probabilidad de causas físicas) por parte del lector, que en la mayoría de los casos están ausentes y son desconocidas. Los *síntomas* son los efectos que remiten a las causas, y por lo general están presentes y revelan estados del objeto o caso analizado. Los *indicios* son objetos físicos dejados por un agente en el lugar donde sucedió algo que puede estar vinculado con el agente u objeto.

Estas características son bastante comunes en los relatos policíacos y enigmáticos. En Colombia un relato importante del género policíaco es *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. Al respecto, Ángel Rama (1982:16) considera que “el narrador está presente como un personaje secundario y no como un protagonista”, situación que le permite a la historia ser presentada con el rigor de una investigación periodística o de una investigación policial. La figura del narrador, según el crítico uruguayo, reconstruye los hechos, pero nunca llega a saber quién fue el causante del agravio; de esta manera, su escritor logra romper con la estructura canónica del cuento y la novela policíaca, insinuando la construcción de un artificio poético, donde la fatalidad se convierte en la apuesta interpretativa dominante.

Pero si bien este escritor rompe en buena medida con la estructura universal del relato policíaco, donde es posible identificar el siguiente procedimiento del narrador-investigador: formulación de un enigma, investigación inteligente y solución del caso, en la prosa de Pedro Gómez Valderrama estos procedimientos adquieren mayor precisión y complejidad. Es decir, en la mayoría de los cuentos del escritor santandereano, el punto de partida no es necesariamente un crimen sino, por el contrario, una fechoría o una trasgresión que puede terminar o no de manera sangrienta; además el tópico de la investigación o el caso, por lo general no se resuelve.

También se diferencia el cuento policíaco de la prosa enigmática gomezvalderriana, en que no existe un único protagonista encargado de resolver el enigma, ya que la mayoría de los personajes intervienen en la construcción del artificio poético, produciendo en el trayecto de la lectura literaria una serie de elipsis o espacios en blanco que deben ser llenados por el *lector modelo*. A diferencia del detective quien se encarga de identificar las elipsis dejadas por el narrador-investigador, como artífice del caso.

Así, el relato enigmático y aun el policíaco, son un tipo de obra literaria donde convergen diversas prácticas discursivas que potencian el desarrollo de la competencia literaria e *investigativa* de los futuros maestros. En este contexto, la profesora Consuelo Posada (1995) reconoce en el libro *Análisis literarios*, al que nos hemos referido en este texto, los aportes de Roland Barthes al postestructuralismo en literatura. Específicamente, señala que el semiólogo francés en su última época de producción académica llama la atención *por la búsqueda del sentido en el texto* a partir del juego indicial propuesto por el narrador al lector.

De esta manera se refiere a la función que cumplen los indicios como unidades de sentido que remiten a la construcción de los significados de la obra. Este aporte de Barthes le permite a la teoría semiótica fundamentar buena parte de sus tesis en relación con el papel del lector en el proceso de la reconstrucción del sentido del texto. Así, la semiótica literaria comienza a posicionarse al interior de las modernas teorías estéticas al otorgarle a los estudios literarios un cambio paradigmático, pues le propone al lector la búsqueda de la significación de la obra, y al mismo tiempo, *enriquece* los aportes iniciales del estructuralismo.

En este contexto, en la nueva propuesta de análisis literario de la profesora Posada es posible encontrar el desarrollo de estos cambios paradigmáticos y sus relaciones con la recepción estética

de la obra. En su reflexión presenta una “mirada detenida de la literatura en general, como hecho estético, desde la perspectiva del relato investigativo o narrativo de tema detectivesco” (2006:1).

En particular, nos interesa destacar sus aportes al saber literario e investigativo del futuro maestro. En lo que respecta al saber literario, se apoya en los aportes de la teoría de la abducción de Peirce y las reflexiones de Poe a la criptografía. Del saber pedagógico, retoma los aportes de la recepción estética a la formación de un maestro investigador.

Sus aportes al *saber literario* del maestro en formación se apoyan en la teoría de la abducción cuando retoma los procedimientos de la hipótesis abductiva aplicada a la hermenéutica del texto y expresa que en algunos cuentos policíacos de Poe es posible observar que la *intuición brillante del investigador* no surge de manera espontánea, ya que sus “procedimientos son el resultado de una construcción lógica y de un método juicioso de trabajo” (Posada, 2006:2). Esta conducta del narrador-investigador se encuentra encriptada en términos de Poe, o es altamente intencionada en palabras de Barthes, pues la presencia de esta figura de la enunciación al interior del discurso estético pretende proteger el *código hermenéutico* en cuyo interior se encuentra el enigma o la pregunta que debe ser descifrada por el lector.

Del *saber pedagógico*, retoma los aportes de la recepción estética a la formación de un maestro investigador. Considera que:

“El relato policíaco constituye un reto a la capacidad mental del lector y por esto su participación en el desarrollo de la trama sería mayor que en otras formas narrativas. [Esto la lleva a esbozar la siguiente conclusión:] Las calidades especiales del investigador narrador, su pasión por el conocimiento, la calidad de las observaciones y el rigor del método empleado, nos permitirán trasladar esta experiencia de análisis al campo pedagógico y encontrar los puntos de contacto entre la figura del maestro y la del investigador protagonista de relatos investigativos” (Posada, 2006:4).

Como se puede observar, es un argumento trascendental para los objetivos de este texto. Sin embargo, Posada no menciona el tipo de estrategias didácticas que deben ser utilizadas por el profesor de literatura para lograr del maestro en formación su participación en el pacto enunciativo, de modo que las prácticas discursivas que sustentan el juego intersemiótico y conjetural de este tipo de relato y los que hemos clasificado como enigmáticos, potencien su competencia literaria e investigativa. Tal tarea es la que hemos de convertir en materia de estudio en la investigación doctoral.

Es importante destacar, en esta autora, el análisis que realiza de algunos cuentos de Edgar Allan Poe, Voltaire y Umberto Eco. En este sentido, le muestra al lector interesado en el análisis de relatos policíacos el tipo de razonamiento emprendido por el narrador-investigador o el personaje del relato que haga sus veces, dándole al primero pistas de cómo participar del proceso de cooperación textual. Igualmente, pone en diálogo sus ideas con las de otros teóricos; por ejemplo, cuando retoma de Morino su alusión a las oposiciones entre: el relato oculto/retrato investigante, investigador/asesino, investigador/lector. En suma, sus ideas abren el camino a una investigación interesada en la formación de maestros investigadores, mediatizada por la puesta en escena del relato enigmático y policíaco.

Concluimos esta reflexión mostrando a nuestros lectores el siguiente icono, último eslabón de la hipótesis abductiva: Cuando un maestro en formación formula una *hipótesis abductiva* con la idea de alcanzar la comprensión y la interpretación de un relato enigmático, este procedimiento le

permite desarrollar su competencia investigativa, al exigirle identificar un problema literario y didáctico. *Literario*, ya que el maestro en formación, al interactuar con el discurso narrativo de la obra, puede ocupar el lugar del narrador-investigador del relato. *Didáctico*, al exigirle, dicho discurso, el desarrollo de su competencia literaria, en donde la adquisición de nuevos saberes y estrategias de lectura crítico-intertextual son determinantes para su práctica pedagógica.

Referencias Bibliográficas

ARGUELLO G., Rodrigo (1994). La muerte del relato metafísico. Semiótica de la Competencia narrativa actual (Curso I). Colección Ensayo, Instituto de Investigación, Signos e Imágenes. Impronta Gráfica. Segunda Edición aumentada y corregida, Santafé de Bogotá.

BEDOYA Sánchez, Gustavo Adolfo (2007). Programa: “Teorías Literarias”. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

CARVAJAL Córdoba, Edwin (2008). “Documento preliminar sobre los programas de curso”. Núcleo de Literatura. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

DE TORRES, María Inés. “De las prácticas: enseñar lengua y literatura hoy”. Universidad de la República. Estados Unidos. Disponible en: <http://cecap.anep.edu.uy/RevistaDocumentos/Delasteor/pdf>

GARCÍA L., José Ángel. El relato en la trilogía de Beckett: Molly, Malone Diez, The Unnamable. Trabajo de tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, 1988. Consultado en Internet: Edición en red 2004. Website: www.univar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/defensa.html. Consultado el 2 de abril de 2009.

GONZÁLEZ A., Elvia María (2005). “El desarrollo de competencias científicas en la educación superior”, en: *Lectiva*, No. 10. Medellín, Producciones colombianas.

JAUSS, Hans Robert (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. Traducción de Jaime Siles. Ciudad, Taurus Humanidades.

MERRELL, Floyd. “Charles Peirce y sus signos” en *Signo en Rotación*, Año III, No. 181. University Indiana. Consultado en <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion3.html>. Consultado el 24 de marzo de 2009.

MENDOZA Fillola, Antonio *et al* (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria. Madrid: Gráficas Rógar.

MONTOYA Campuzano, Pablo (2003). “Curso de narrativa latinoamericana”. Departamento de Literatura. Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquia.

MORENO Torres Mónica y Ciro Lirian Astrid (2008). “Informe del Núcleo de Integración Didáctica”. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

PALACIO Mejía, Luz Victoria y otros (2002). “Lineamientos de la asesoría desde la fundamentación pedagógica”. Propuesta de asesoría Escuelas Normales Superiores. 2002. Documento interno de trabajo. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

PEIRCE, Charles S. (1970). Deducción, inducción e hipótesis. Traducción Juan Martín Ruiz Werner. Editorial Aguilar. Argentina.

POYAS, Yael (2004) “Exploring the horizons of the literature classroom. Reader response, reception theories and classroom discourse”. Traducción de Diego Restrepo, en: *Estudios Educativos en Lenguaje y Literatura*. Publicaciones Académicas. Impreso en los Países Bajos. Disponible en Internet en el portal *redalcy* (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal).

POSADA Giraldo, Consuelo y Castro García, Oscar (1995). *Análisis literarios*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Extensión y Educación a Distancia. Artes Gráficas Júpiter. Medellín, Colombia.

POSADA, Consuelo (2006). “Abducción y significado literario”. Documento de trabajo de la Maestría en Educación, Línea Didáctica Universitaria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

VÉLEZ Upegui, Mauricio (1996). “Leer: o el tránsito de la epifanía a la abducción”. En: Segundo Encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación Español y Literatura. Universidad de Antioquia. Febrero 22 al 24. Artes y gráficas Júpiter. Medellín-Colombia.

RAMA, Ángel (1982). “García Márquez entre la tragedia y la policial o Crónica y pesquisa de la crónica de una muerte anunciada”. En *Sin Nombre*. San Juan de Puerto Rico. No.1

