

El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura*

Structuralism in Literature: Contributions and limits to new aesthetic theories and research in the didactics of teaching Literature

Mónica Moreno Torres*

mtorres@ayura.edu.edu.co

luna3910@hotmail.com

Universidad de Antioquia

Edwin Carvajal Córdoba**

ecarvajal@catios.udea.edu.co

ecarvajal26@hotmail.com

Universidad de Antioquia

RESUMEN

En este artículo se expone un acercamiento a la historia del estructuralismo en literatura, dado que este enfoque literario es reconocido como una de las tendencias con mayor tradición en los estudios literarios y en los programas de formación inicial y continua de maestros de literatura. En su devenir es posible encontrar defensores y opositores, sin embargo, una mirada histórico-hermenéutica del concepto podría fundamentar su importancia en el contexto de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aportes y los límites de los conceptos iniciales del estructuralismo a las nuevas teorías estéticas?, y ¿cuál es su incidencia en la formación de un maestro de literatura?

PALABRAS CLAVE

Estructuralismo en literatura, formalismo ruso, estructuralismo francés, competencia literaria, nuevas teorías estéticas, didáctica de la literatura, formación de maestros de literatura.

ABSTRACT

Taking into account that literary approach is recognized as one of the most traditional tendencies in literary studies as well as in the programs of basic and continuous formation of teachers, this text shows a first approach to the history of structuralism in literature. It is possible to find supporters and opponents in its development but a historic-hermeneutic revision of the concept should show its importance in the context of the following questions: which are the contributions and the limits of the initial concepts of structuralism to new aesthetic theories? And, which is its impact in the formation of a teacher of literature?

KEY WORDS

Structuralism in literature, russian formalism, french structuralism, literary competence, new aesthetic theories, didactics of literature, teaching teachers of literature.

* Recibido: 21 de abril de 2009 / Aceptado 15 de mayo de 2009

** Candidata a doctora en el Doctorado en Educación, Línea Didáctica Universitaria, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

*** Doctor en Teoría de la Literatura y el Arte y Literatura Comparada de la Universidad de Granada, España. Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Doctorado en Literatura de la Universidad de Antioquia.

Introducción

Entre las figuras más destacadas del estructuralismo en literatura se encuentran: Roman Jakobson (1984), Roland Barthes (1970a, 1970b, 1972.), Jonathan Culler (1987), Tzvetan Todorov (1975), Mijaíl Bajtín (1994), Gerard Genette (1989), Algirdas Greimas (1976), entre otros. Sus planteamientos han sido estudiados por diversos críticos, entre quienes se encuentra el español David Viñas Piquer quien se refiere a los precursores de esta corriente en su libro *Historia de la crítica literaria* (2002).

De manera particular en este texto se retomarán los planteamientos de este último crítico español relacionados en el capítulo “La crítica literaria en el siglo XX: principales métodos (Viñas, 2002: 431-459), en donde el estructuralismo en literatura es abordado a partir de su florecimiento, crisis y aportes a las nuevas teorías estéticas. Estos temas se convierten en un insumo importante para fortalecer la investigación en didáctica de la literatura, ya que a partir de esta corriente se han producido una serie de investigaciones y manuales de teoría literaria que han determinado las concepciones y las prácticas del profesor universitario interesado en la formación de maestros de literatura en Colombia.

De la lingüística estructural al estructuralismo en literatura

De acuerdo con Viñas (2002), los métodos de la lingüística contemporánea fueron determinantes en el surgimiento y la consolidación del movimiento estructuralista en literatura. Para los precursores de esta corriente literaria, los planteamientos de Ferdinand de Saussure (2007) se convierten en el soporte teórico que sustenta la validez de aplicar los métodos lingüísticos al análisis de la obra.

La validez del método es confirmada por Roland Barthes en su libro *Crítica y verdad* (1972), cuando dice que solamente la lingüística puede otorgarle a la literatura el rigor analítico que requiere, pues las reglas que la identifican se convierten en el procedimiento más adecua-

do para llevar a feliz término el análisis literario. Este método fue prolífico en el estructuralismo literario y en otras ciencias y disciplinas como la antropología, la sociología y otros ámbitos de la cultura.

Los métodos de la lingüística contemporánea fueron determinantes en el surgimiento y la consolidación del movimiento estructuralista en literatura. Para los precursores de esta corriente literaria, los planteamientos de Ferdinand de Saussure (2007) se convierten en el soporte teórico que sustenta la validez de aplicar los métodos lingüísticos al análisis de la obra.

Así, para los defensores del estructuralismo en literatura, el método lingüístico hace los siguientes aportes a la *poética estructural* o la *poética del texto*: sus procedimientos permiten adelantar un estudio científico de la obra con independencia de la historia literaria y la crítica biográfica; las categorías de análisis que sustentan el método, como son: el significante, el significado, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, entre otras, se pueden utilizar en términos figurados para explicar el análisis de la obra; sus procedimientos se pueden convertir en reglas generales para el análisis semiótico del texto.

De acuerdo con lo anterior, un análisis crítico de los aportes en mención podría señalar el cientificismo del enfoque debido a su interés en mostrar un análisis objetivo de la obra, independiente del punto de vista del lector y de los códigos culturales que moviliza en su trayecto de lectura. Esta visión convierte al analista en un *tecnólogo literario*, experto en poner en funcionamiento una máquina conceptual que puede ser vista mas no alterada. Esta mirada objetivista de la obra trae consigo un prejuicio para el estudian-

te de literatura y su maestro, al insinuarles cierta *sabiduría técnica*, lo cual aumenta la distancia entre los intereses del lector y la comprensión de la obra, y de paso se convierte en un problema didáctico, pues el maestro de literatura olvida que las formas de interpretación de la obra son tan diversas y complejas como sus lectores.

De manera contraria, y coincidiendo con Viñas, uno de los mayores aportes del análisis estructural en literatura a las nuevas teorías estéticas reside en el tipo de relaciones que establece con la semiótica y la semiología. Aquí el análisis del sistema de signos propuesto por la lingüística estructural es bastante útil, pues le permite al lector comprender los diversos niveles de sentido de la obra, desde su dimensión semiológica, abandonando el método saussureano su carácter prescriptivo.

Pero si bien este valor agregado del método lingüístico al análisis de la obra es reconocido por la crítica literaria, es dable recordar de la teoría de Saussure (2007) las oposiciones binarias entre la lengua y el habla, lo funcional y lo no funcional, el significante y el significado, entre otras, las cuales explican el porqué para la lingüística la lengua es un sistema de relaciones y oposiciones que debe ser analizado desde su carácter inmanente, a diferencia del habla, la cual se ubica como un producto del sistema que es utilizado por el hablante para expresar un conjunto de enunciados individuales.

Esta diferencia entre lengua y habla es retomada por Chomsky, quien considera que la *competencia* puede entenderse a partir de dos niveles básicos como son: conocimiento y uso. En el primero, el hablante oyente conoce las reglas que estructuran su lengua, y en el segundo, las utiliza para comunicarse con los demás. Pero si bien esta acotación de Viñas (2002) es importante, es oportuno ampliar las ideas del generativista relacionadas con el uso creativo del lenguaje.

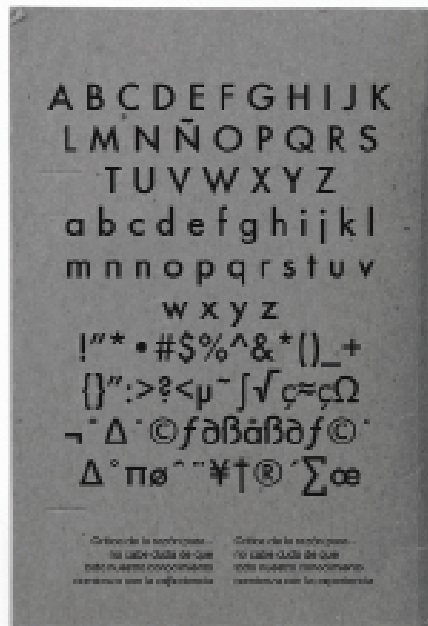
Al respecto, se debe recordar que este lingüista, además de referirse a la creatividad del hablante oyente ideal para dominar una lengua, considera que dicha capacidad puede ser análoga con otras actividades humanas, que van desde el desarrollo cognoscitivo y pragmático hasta la creación artística. Por ello, la creatividad se guía por un sistema de reglas cuyos límites se orientan hacia un fin. Sus estudios sobre la competencia lingüística han sido tomados como punto de partida para hablar de la existencia de otro tipo de capacidades llamadas por algunos competencia literaria, competencia poética o competencia narrativa (De Aguiar e Silva, 1980: 46).

A propósito de la *competencia literaria*, y regresando a Viñas, no es gratuita su alusión a Jonathan Culler cuando comenta de este último su interés por el lenguaje binario como una opción para explicar la producción de significados de la obra literaria. En concreto, se refiere a uno de los textos más conocidos por la crítica literaria

de Culler como es la *poética estructuralista*. En palabras del mismo Culler, “quien no esté versado en absoluto en literatura ni esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema” (Culler, 1987: 89).

En esta perspectiva, la obra literaria es analizada como el producto de un sistema en cuyo interior se encuentran una serie de códigos determinados por unas leyes generales. De esta manera, otras ciencias afines a la lingüística,

como la fonética y la fonología, también retoman los postulados de Saussure, como lo hace Trubetzkoy quien separa a esta última del estudio del fonema al considerar que un elemento no puede ser analizado por fuera del sistema. Asimismo, Todorov plantea que las obras literarias son la expresión de una estructura más general y



abstracta, es decir, cada una de ellas es sólo una expresión del sistema al que pertenecen.

En este contexto, recuérdese por ejemplo la categoría estructural de *actante* propuesta por Vladimir Propp (1985) para el análisis de la tradición literaria rusa, y sobre la cual años más tarde volvería A. Greimas para ampliar sus referentes. En el enfoque de Propp la categoría personaje(s) es reconocida bajo el rótulo de *actantes* debido al carácter funcional de los mismos en la historia narrada. Por ello, el perfil psicológico del actante es secundario al tener mayor valor su función, pues ésta le otorga consistencia al sistema de oposiciones que soportan la estructura del relato “(ayudante / opositor; sujeto / objeto, entre otros)”.

En este contexto, es importante advertir que el segundo Barthes va más allá del análisis categorial del relato, pues para el semiólogo francés el lector debe enfrentarse a un proceso de observación y descripción de la obra, con la idea de que pueda reconstruir el sentido del texto. La reconstrucción del sentido funge como el elemento nuevo que le permite al lector reconocer la *inteligibilidad* de la obra. Así, la idea de su descomposición –o la *máquina perezosa* como diría Eco– permanece, pero su énfasis en el carácter indicial y signico del relato comienza a otorgarle al análisis literario un matiz que lo irá distinguiendo de sus homólogos y predecesores como el fundador del juego intersemiótico entre el lector y la obra.

En consonancia con lo anterior, Todorov retoma el enfoque binario del positivismo del siglo XIX con el propósito de explicar las diferencias entre interpretar una obra y describirla. En el primer caso, se trata de un proceso de subjetivación que puede caer en la arbitrariedad, a diferencia del segundo, donde el análisis tiene un carácter objetivo, preciso e inteligible. Este enfoque devela la presencia de un científico literario encargado de calcular y verificar, con la ayuda del método estructuralista, las funciones actanciales como elementos singulares del relato.

“quien no esté versado en absoluto en literatura ni esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema”

Por tanto, al estructuralismo le interesa *construir una teoría del discurso literario* o, en términos aún más precisos, crear *una teoría de la competencia literaria* que explique cuáles interpretaciones son pertinentes y por qué otras no lo son (Viñas, 2002: 435). Esta intencionalidad, desde nuestro punto de vista, incluye al lector quien debe desarrollar su *competencia literaria* siguiendo los criterios arriba mencionados los cuales, de acuerdo con Viñas, lo excluyen del proceso de interpretación crítica de la obra¹.

Al método analítico se une el inductivo. Esto quiere decir que al estructuralista le interesa analizar un corpus de obras literarias con la idea de encontrar las leyes generales que las rigen. En palabras de Todorov, se trata de identificar la *literariedad*, entendiéndose por ello la búsqueda del sistema en el discurso literario (Viñas, 2002: 435).

La literariedad deja de lado la presencia del autor de la obra y, por consiguiente, afecta el papel del lector en su proceso de comprensión e interpretación. Este límite del estructuralismo en literatura para los defensores de las nuevas teorías estéticas, quienes valoran el papel del autor en el proceso de producción de la obra, se fundamenta en la preexistencia del lenguaje. Es decir, para los estructuralistas el sujeto accede al lenguaje a partir del conjunto de convenciones y códigos que previamente ha logrado asimilar de otros hablantes. En este caso, la tradición se con-

¹ Nuevamente aparece en la visión holística de Viñas su referencia al concepto de competencia literaria. Asunto que hace aún más interesante nuestra búsqueda, pues si se recuerda el título de este texto y la pregunta que lo orienta, la competencia literaria pareciera perderse en el debate que nos ocupa. En efecto, para muchos críticos de literatura el concepto podría ser materia de estudio en la escuela, por tanto, del maestro de educación básica y media; sin embargo, como se verá más adelante, se podría descubrir que dicho concepto logra reunir en buena medida los aportes y los límites del estructuralismo no sólo a las nuevas teorías estéticas, sino también a la investigación en didáctica de la literatura.

vierte en un legado que al transmitirse de generación en generación tiene un valor cultural que es superior al individuo.

Esto es aún más claro cuando el crítico español señala que para Culler la obra literaria no es un objeto autónomo, ya que su existencia es producto de las relaciones que establece con otras del sistema literario. Y si el sistema es el nicho donde las obras adquieren significado, al lector no le queda otra alternativa que internarse en dicha lógica para, de esta manera, reconocer las convenciones o las reglas que determinan su análisis.

Del formalismo ruso al estructuralismo francés

Pero si bien Viñas presenta algunas alusiones a Barthes, es dable reconocer algunos hitos importantes relacionados con el tránsito del formalismo ruso al estructuralismo francés. Cabe recordar que el surgimiento del estructuralismo en literatura se apoyó en los estudios del Círculo Lingüístico de Praga (1926). A pesar de que sus desarrollos y su origen son bastante anteriores al estructuralismo francés, el estructuralismo checo fue conocido en Occidente cuando comenzaba su crisis.

Un indicio de esta crisis se explica a partir de los replanteamientos del formalismo ruso que realiza Roman Jakobson, pues si bien inicialmente emigró a Praga y se convirtió en uno de los precursores del Círculo Lingüístico de Praga, posteriormente se desplaza a los Estados Unidos de América y se pone en contacto con Lévi-Strauss de quien recibe su influencia sobre la antropología estructural. Este evento comienza a señalar el tránsito entre el *formalismo* y el *estructuralismo moderno* (Viñas, 2002: 437).

Sumado a lo anterior, los trabajos de Todorov y Kristeva fueron fundamentales para el desarrollo del estructuralismo francés, pues los interesados en esta corriente pudieron conocer por medio de estos dos búlgaros el pensamiento de Bajtín y Lotman, de quienes son famosos sus planteamientos relacionados con la polifonía del texto y la semiótica literaria. La época de esplendor del estructuralismo francés se ubica en la dé-

cada de los sesenta, llegando diez años después a España, es decir, en la década de los setenta, época que coincide con su inserción en los programas de formación de maestros en Colombia.

El pensamiento de Bajtín y Lotman, unido a la crisis del estructuralismo checo, se convierten en un estímulo al ingenio y la capacidad crítica de Barthes quien instaura una querrela entre la crítica tradicional o académica y la Nouvelle critique o crítica de la interpretación de corte ideológica (Viñas, 2002: 437). Este replanteamiento del estructuralismo checo entre la comunidad académica francesa estuvo determinado por dos situaciones. En primer lugar, en este país la obra literaria se analizaba teniendo en cuenta al autor, situación que también implica un reconocimiento de la misma en su singularidad. En segundo lugar, el exilio de Lévi-Strauss en América del Norte lo puso en contacto con Jakobson y este último se relacionó con Trubetzkoy. De estos lingüistas el antropólogo francés retoma los estudios de la fonología y los relaciona con el estructuralismo antropológico.

En consecuencia con lo anterior, la crítica de la interpretación se convirtió en un movimiento de renovación en Francia. El propósito común que aglutinó a sus impulsores consistió en hacerle una crítica a los métodos tradicionales para el análisis literario. Por esta razón, debieron *conciliar* la teoría de Nietzsche, Marx, Freud, entre otros, para darle consistencia a sus planteamientos. Este proceder fue criticado por otros intelectuales de la época, quienes sustentaban que dichos planteamientos caían en la generalidad, pues dejaban de lado las particularidades de los referentes teóricos en los que se sustentaba la “nueva crítica”.

Pero, ¿qué tipo de corrientes fueron protagónicas en la “nueva crítica” literaria? Al respecto, se deben señalar la *crítica temática* o *de interpretación* y la *crítica objetiva*. La primera postura se caracteriza porque sus impulsores consideran que en toda obra el autor pretende instaurar un tema que se convierte en el aspecto indicial a partir del cual el lector debe construir el sentido de la misma. Aquí, el autor cumple un papel importante al ser reconocido como un creador, a quien debe convertirse en materia de estudio por parte del crítico para hacerlo partí-

cipe de la construcción del sentido de la obra. Y en la segunda, se encuentran enfoques estructuralistas, marxistas y psicoanalíticos, los cuales de manera contraria desconocen la presencia del autor en el proceso de construcción del sentido de la obra.

El nacimiento del lector como intérprete de signos le otorga a la escritura de la obra literaria la muerte de su amanuense, para instaurar en su lugar la escritura como un recurso ético, político e ideológico.

Una conclusión preliminar relacionada con los aportes de Barthes al estructuralismo en literatura y las nuevas teorías estéticas podría señalar la siguiente: el semiólogo llama la atención de sus predecesores y compañeros de lucha académica en relación con la importancia de reconocer el carácter indicial y signico de la obra para avanzar en su proceso de reconstrucción del sentido. En consecuencia con lo anterior, el nacimiento del lector como intérprete de signos le otorga a la escritura de la obra literaria la muerte de su amanuense, para instaurar en su lugar la escritura como un recurso ético, político e ideológico.

La competencia literaria

El término competencia, como se señaló, surge de la *Gramática generativa transformacional* de Noam Chomsky. Para el lingüista estadounidense la “competencia lingüística” es propia de un hablante-oyente-ideal a quien nosotros preferimos llamar un hablante real que tiene la capacidad de intercambiar objetos culturales para recrear su visión de mundo, su entorno, por tanto, jugar con la lengua, “lenguajear” como diría

Graciela Montes a partir de un número limitado de reglas ².

Esta concepción del hablante, como un sujeto creador, determina tanto la escritura de un texto con fines estéticos como la de un hablante y sujeto lector. Esta diferenciación entre la creación de un texto y su lectura es fundamental para explicar los problemas epistemológicos y metodológicos a los que se enfrenta la “competencia literaria”.

El primer punto de referencia para hablar de un sujeto competente en términos literarios se apoyó en los presupuestos chomskianos. Así, para Claudio Guillén y Jonathan Culler, el desarrollo de la literatura le ha permitido a su lector incorporar una serie de normas donde es posible distinguir la existencia de un discurso específico. Igualmente, para van Dijk, la competencia literaria consiste en la habilidad que tiene un ser humano para producir e interpretar un texto.

Para quienes comparten la tesis de Chomsky, la competencia literaria surge de la capacidad que tiene el lector de interiorizar una gramática con fines estéticos, por tanto, la *reflexión explícita* de dicho proceso cultural no es esencial. En este enfoque, la asimilación de la norma literaria es el criterio fundamental para garantizar el desarrollo de dicha competencia (introspección de la norma).

En contraposición con este criterio, De Aguiar e Silva considera que en el proceso de lectura y escritura de un texto, el sujeto ha logrado tomar conciencia de las reglas y las convenciones que determinan un proceso u otro. Por esta razón, llama la atención del cuidado que debe tener el investigador –y nosotros agregaríamos el maestro de literatura– cuando traslada las ideas de Chomsky al campo literario, lingüístico y escolar.

En suma, la competencia literaria en el enfoque estructuralista se expresa cuando el lector de una obra puede interactuar con el sistema literario y reconoce la gramática narrativa, así, uno y otro conocimiento le permiten convertir

² Véase el artículo “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”, de Graciela Montes (1999: 174-188).

las “secuencias lingüísticas en estructuras y significados literarios” (Viñas, 2002: 444). En este contexto, la literatura es considerada como un “sistema semiótico de segundo orden”, pues en el interior de toda obra subyace una gramática que al depender de una lengua convierte la sintaxis en un conjunto de enunciados con significado.

Por otro lado, el estructuralismo mira con bastante celo el procedimiento de la interpretación, pues el *lector ideal* debe dominar todos los códigos o claves que hacen comprensible la obra; evitar las influencias sociales y culturales que pueden surgir en su proceso de comprensión e interpretación, entre otras. Pero si bien para el estructuralismo en literatura no toda interpretación es válida, para esta corriente la interpretación también es objeto de investigación. Se hace esta advertencia porque la crítica a esta corriente se ha centrado en los métodos de análisis literario, dejando de lado su reconocimiento a la historia de la competencia literaria que incluye al lector, la obra y *las reglas que rigen la producción de textos* (Viñas, 2002: 445).

Por tanto, para Culler la *poética del texto* debe preocuparse por formular una *teoría de la práctica de la lectura*, interés que incluye una reflexión sobre el *género literario* (Viñas, 2002: 446). Hablar del género significa al mismo tiempo referirse a su creador, el escritor. Este aspecto tiene bastante valor para quienes estamos interesados en la construcción de una estrategia didáctica basada en la lectura de diversas obras literarias, pues cada aporte del estructuralismo en literatura comienza a aclararnos que las relaciones triádicas entre lector, autor y obra son una preocupación de las nuevas teorías estéticas como la *recepción estética*.

En síntesis, los aportes de Culler al concepto de competencia literaria se pueden sintetizar de la siguiente manera: el lector debe convertir las secuencias lingüísticas en estructuras con

significado literario; la existencia de diversos géneros literarios le permite al lector comprender el proceso de naturalización de la obra, o en otras palabras, su historicidad le permite al lector entrar en diálogo con la tradición literaria.

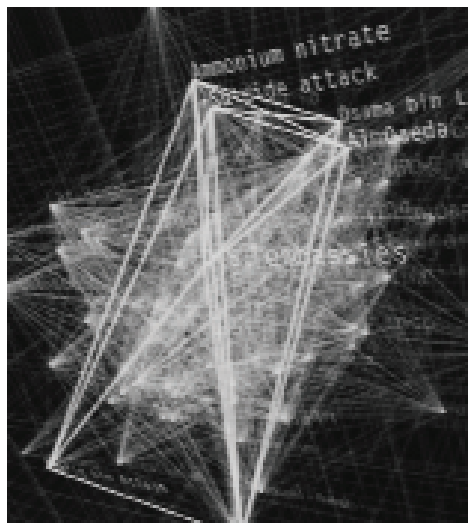
Las primeras rupturas del estructuralismo en literatura

Entre las décadas de los sesenta y setenta, exactamente a finales de 1968, comienza la crisis del estructuralismo, época en la que Roland Barthes también modifica algunos de sus postulados cuando escribe *S/Z*.

En esta obra crítica, el francés presenta un análisis de la obra literaria de Honorato de Balzac, *Sarrasine*, y expresa que *cada texto postula su propio modelo*, por tanto, no es pertinente hablar de *una gramática universal del relato* (Viñas, 2002: 448). Este cuestionamiento ocasiona el surgimiento de un nuevo movimiento conocido como la “crítica posestructuralista o reconstructiva”. Así, en la década de los setenta se cuestiona la teoría lingüística-poética de Jakobson y surge la semiótica literaria, unida a las poéticas textuales, la pragmaliteratura, entre otras nuevas teorías estéticas.

No es gratuito que Viñas mencione a *Sarrasine* para explicar las posibilidades de una semiótica literaria. Al respecto, debemos decir que *S/Z* (1970a) es un texto de crítica literaria en el que Roland Barthes analiza la novela de Balzac con la idea de llevar hasta las últimas consecuencias la idea de que el texto configura un lector-investigador. Cada una de las piezas que estructuran la novela las desmonta con la maestría que lo caracteriza

en su doble condición de crítico y lector, poniendo en funcionamiento la máquina perezosa o el discurso textualizado. Pero si bien las lexías se convierten en la estrategia metodológica que



le permite develar el enigma, la existencia del *código hermenéutico*³ se convierte en la categoría rectora de su análisis.

Esta perspectiva barthiana se convierte en un insumo al desarrollo de la competencia literaria al insinuar la presencia de un lector dispuesto a luchar en franca lid con las claves del texto. Así las cosas, los postulados de Saussure, Hjelmslev y Chomsky se reformulan, dejándose de lado el interés por la lengua como sistema y en su lugar se rescatan los casos particulares de habla, acuñándose el término de la competencia para el uso en contextos reales de actuación. En términos aún más precisos, *los actos de habla* se convierten en dispositivos fundamentales para explicar las tareas de la lingüística. Y en el caso de los estudios literarios, se retoma el llamado de Bajtín cuando expresa su interés en los “discursos individuales” proferidos por los hablantes en contextos particulares.

A modo de síntesis, podríamos decir que para los posestructuralistas existe una comunidad lingüística heterogénea constituida por una serie de sujetos con intereses y necesidades distintas. Esta pluralidad produce una serie de contradicciones, por tanto, de miradas distintas sobre un mismo fenómeno convirtiéndose *el signo* en un objeto cultural cambiante. Estas ideas proferidas por Bajtín entre 1920 y 1930 se recuperan en la década de los setenta, gracias al estudio que realiza Todorov sobre la teoría del soviético (Viñas, 2002: 458).

La poética lingüística y la poética sociológica

Para Roman Jakobson (1984), la poética y la lingüística son inseparables, pues mientras la primera se encarga de los problemas de la estructura verbal, la segunda, en tanto ciencia, abar-

ca dicha estructura. Una de las limitaciones de este enfoque, que se convierte en un “olvido” irreconciliable con las nuevas teorías estéticas, reside en que el autor y el lector no son considerados como figuras determinantes en la búsqueda del sentido del texto. Su postura desconoce la competencia del autor y del lector en el proceso de producción y recepción de la obra.

La poética sociológica de Bajtín (1994), serían muchos los aportes por rescatar, sin embargo, por ahora se mostrarán aquellos aspectos que son más relevantes para las nuevas teorías estéticas. Uno de los rasgos más característicos de su teoría se relaciona con el concepto de *signo*, el cual define como un producto ideológico. Esta perspectiva le permite formular un método de análisis literario en el que expone las relaciones entre el individuo y la sociedad, y el pensamiento y el lenguaje.

Esta pareja de términos supera el dualismo cartesiano o lenguaje binario saussureano, ya que en su lugar instaura el concepto de diálogo o *dialogismo*, el cual sustentó al hacer una crítica a teorías y escuelas como el psicoanálisis freudiano, la lingüística estructural y el formalismo. En el primer caso, considera que el psicoanálisis no puede hablar de un individuo sin tener en cuenta las influencias que recibe de su entorno, pues como bien lo dice la escuela freudiana el sujeto es producto de un consciente y un inconsciente. Esta escisión es un producto socio-ideológico que debe ser estudiado en atención a los condicionamientos y las experiencias del individuo.

En lo que respecta al formalismo ruso, Bajtín considera que el interés de cientificidad de los defensores de esta escuela los llevó al empobrecimiento de su objeto de estudio. En concreto, expresa que el énfasis sobre la forma, la sustancia, en última instancia la palabra artística, unido a su fundamento lingüístico, dejaba de lado el análisis de contenido, donde por supuesto el análisis del texto es un producto socio-ideológico fundamental.

Con relación al estructuralismo, a Bajtín le interesa estudiar la lengua a partir de su uso en oposición a la idea de un *código* que es independiente de la vida que le otorgan sus ha-

³ Se entiende por código hermenéutico al “conjunto de unidades que tienen función de articular, de diversas maneras una pregunta, su respuesta y los variados accidentes que pueden preparar la pregunta o retrasar la respuesta, o también formular un enigma y llevar a su desciframiento” (Barthes, 1980: 12-13).

blantes. Igualmente, se opone a las relaciones de exclusividad entre el investigador y el objeto estudiado al considerar que en todo tipo de procesos aparecen una serie de voces que establecen un dialogismo con y a partir de la cultura, la ideología, las prácticas sociales, entre otras.

Estos aspectos son de gran importancia para las nuevas teorías estéticas, en especial para las teorías del discurso estético en el contexto de la comunicación literaria. Esto indica que la literatura es una práctica discursiva donde intervienen una serie de voces: la del autor, la de sus personajes, la del lector, la *recreación* del contexto de la historia narrada, todas ellas determinadas por agentes individuales y colectivos. Un enunciado entonces no precede a otro, pues su textura es el producto de múltiples voces: la propia, la ajena, la del presente y la que proviene de la historia de la humanidad.

En efecto, se trata de un pacto enunciativo o *comunicación literaria* en el contexto bajtiano que incluye: el contexto histórico de la obra, la función social del lenguaje, el emisor y el receptor. Estos dos últimos conceptos, si bien han sido estudiados por la lingüística y retomados por los estructuralistas y formalistas, su diferencia con la perspectiva bajtiana radica en que mientras para Saussure el emisor y el receptor decodifican el mensaje, para la poética sociológica el intercambio entre uno y otro no se realiza de manera desprevénida, pues ambos reaccionan de acuerdo con su intencionalidad comunicativa.

En términos aún más precisos, la recepción estética de un texto literario es ante todo un proceso de comunicación que incorpora la voz del lector, quien en su calidad de productor de sentido participa del intercambio de signos. En suma, se trata de una voz interior de la que participan muchos ecos que, entendidos como un legado de la cultura, le permiten al receptor de la obra, como diría Eco, estar contextualmente autorizado para participar del *juego intersemiótico* o el *pacto enunciativo* en términos de Mendoza Fillola (2003) o del discurso social en la perspectiva bajtiana.

La investigación en didáctica de la literatura

Con todo y lo anterior, de las nuevas teorías literarias, la *recepción estética* y la *poética sociológica* comienzan a tener acogida en los procesos de formación de maestros en Latinoamérica y en Europa. En Colombia, Jurado (1994)⁴, señala que en la mayoría de los países latinoamericanos la obra de Bajtín y Voloshinov comienza a difundirse en las décadas de los setenta y los ochenta. Sin embargo, sus planteamientos fueron *olvidados muy rápido*, a pesar de su pertinencia para abordar las relaciones entre lingüística y pragmática, y lingüística y sociología.

Los planteamientos de Bajtín superan la idea del lenguaje como sistema, al proponerlo como un “proceso productor de sentido y un acto ideológico social”. Estas ideas tienen eco en Estanislao Zuleta, quien realiza en 1974 el primer acercamiento crítico de la obra de Bajtín en Colombia al publicar uno de los ensayos más conocidos en el ámbito académico: “Sobre la lectura”. En dicho texto, el maestro Zuleta critica la manera como la escuela asume los procesos de lectura y escritura, de allí que recomendara leer del ruso los *Problemas de la poética de Dostoievski* en los que fundamenta buena parte de sus críticas.

En consecuencia, Jurado convoca al maestro para que reconozca en los conceptos de “dialogismo” y “pluralidad cultural” su valor formativo y educativo. En este giro pedagógico de la enseñanza de la lengua y la literatura, a partir de Bajtín-Voloshinov, los hablantes son reconocidos como sujetos que interactúan socialmente; personas que comprenden el lenguaje como un fenómeno semiótico que pone en juego la construcción del sentido que se encuentra determinado por una “ideología y una cultura”.

Esta visión de lo que significan el hablante y la lengua tiene como punto de partida la crítica que estos autores hacen al “subjetivismo individualista” y al “objetivismo abstracto”. La primera corriente considera la lengua como un producto

⁴ Se recomienda leer el texto de Fabio Jurado (1994).

estático que, al ser formalizado por la lingüística, hace posible su enseñanza. En la segunda, el sujeto debe someterse a las reglas del sistema lingüístico y de la comunidad lingüística, ambas encargadas de normalizar su funcionamiento.

En conclusión, el dialogismo sociodiscursivo de diversos géneros, y en particular de la lectura literaria cuestiona: las clasificaciones estandarizadas de obras literarias (movimientos, escuelas, períodos, géneros); los exámenes memorísticos que, siguiendo el “libro de texto” o inspirados en dicho enfoque, normalizan la enseñanza compensatoria; el canon que deja de lado obras de la cultura popular oral y escrita, entre otras expresiones artísticas a las que deben acceder los estudiantes.

Por su parte, en España, Mendoza Fillola considera que “el interés del planteamiento didáctico, basado en la recepción, radica en que permite enlazar los distintos niveles (lingüístico, estilísticos, literarios) con las habilidades básicas (receptivas, productivas) en combinación con diferentes códigos (lingüísticos, artísticos, etc.)” (Mendoza, 2003: 172). En este enfoque didáctico, la recepción estética se asume como un *modelo interactivo*. Esto significa entender la lectura literaria como un proceso de interacción entre el lector y el texto.

En este ámbito, la recepción estética se apoya en los siguientes criterios: el lector es el referente del texto, pues actualiza los significados de la obra a partir de sus propios saberes y habilidades; el carácter interactivo de la lectura se debe a la presencia de las aportaciones del perceptor de la obra como respuesta a los estímulos formales o conceptuales del discurso estético; la lectura literaria comprende actividades cognitivas que le exigen al perceptor apoyarse en su horizonte de expectativas con la idea de ir reconstruyendo el sentido del texto, convertirse en un receptor activo o *Lector modelo*, en términos de Eco, lo que significa responder adecuadamente a los es-

tímulos del discurso estético, bien sea porque sus claves le evocan otras experiencias de lectura y de vida, o porque la *enciclopedia cultural* del lector lo hace partícipe del pacto enunciativo (Mendoza, 2003: 61-62).

En consonancia con lo anterior, para Eco la aparición de las teorías de la recepción desde los años sesenta, señalan su reacción contra “ciertas metodologías estructuralistas al intentar explicar la obra de arte o el texto en su objetividad como texto lingüístico” (1992: 25). Este enfoque cuestiona las “semánticas formales” dado su interés por aislarse de cualquier situación o circunstancia que explique el uso de los signos y de sus enunciados. Los represen-

tantes de esta corriente plantean el debate entre lo que podría significar una mirada del texto literario como “semántica diccionarioal y semántica enciclopédica”.

La semántica enciclopédica comienza a posicionarse en la teoría de Eco y en las investigaciones en el ámbito de la didáctica de la literatura, la cual posteriormente adquiere el rótulo de “Enciclopedia cultural”, concepto que ubica al lector como un sujeto implicado en el proceso de comprensión e interpretación del texto. En este planteamiento semiótico el lector debe “buscar en el texto lo que dice con referencia a su misma coherencia textual y a los sistemas de significación a los que se remite” (Eco, 1992: 29).

De acuerdo con el semiólogo italiano, el texto no impone un mundo o intenta recomponer otro, sino que demanda del lector una participación activa en la labor de reconstrucción de la realidad. De esta manera, el lector establece un diálogo con el texto, de donde surgen diversas imágenes y sistemas simbólicos. En suma, las relaciones entre el autor, el texto y el lector son de gran utilidad en la clase de literatura, pues se convierten en índices de una situación compleja en la que están comprometidas las competencias literarias del perceptor y de su maestro.

El texto no impone un mundo o intenta recomponer otro, sino que demanda del lector una participación activa en la labor de reconstrucción de la realidad. De esta manera, el lector establece un diálogo con el texto, de donde surgen diversas imágenes y sistemas simbólicos.

En síntesis, un maestro interesado en incorporar a su investigación en el campo de la didáctica de la literatura la recepción estética debe tener en cuenta que su labor es similar a la de un artista. Esto es, modelar objetos de conocimiento que se convierten en objetos de enseñanza. El arte de la enseñanza convierte formas dadas en formas de ser, hace posible la emergencia de la expresión y del sentido para la vida y la sociedad. Así, la obra de arte literaria es objeto de conocimiento y de goce estético, convierte el proceso de enseñanza y aprendizaje en un juego intersemiótico en el cual los estudiantes y su maestro son los protagonistas de la historia leída al crear nuevos senderos o trayectos de lectura.

Conclusión

Como se observa, hablar de recepción estética y competencia literaria significa remitirse al estructuralismo y al posestructuralismo, pues este recorrido histórico permite reconocer las deudas y las rupturas de estos dos movimientos con las nuevas teorías estéticas. Igualmente, este análisis, además de interesarse por la historia y la epistemología del estructuralismo, pretende rescatar el lugar de estas corrientes en los diversos enfoques de la crítica literaria y la lectura con propósitos estéticos y educativos.

La obra de arte literaria es objeto de conocimiento y de goce estético, convierte el proceso de enseñanza y aprendizaje en un juego intersemiótico en el cual los estudiantes y su maestro son los protagonistas de la historia leída al crear nuevos senderos o trayectos de lectura.

Es decir, en palabras de Barthes (1970b: 19), es posible hablar de diversos estructuralismos como son: “el genético, fenomenológico y un estructuralismo ‘escolar’, que consiste en darnos el ‘plan’ de la obra”. Posiblemente, su entrecamillado al concepto “plan” sugiere también una crítica a la escuela tradicional, preocupada por mostrarle al educando el plan de la obra como un producto y no como un proceso –recuérdese la reflexión de Jurado–.

Las críticas de Barthes a la escuela como a sus predecesores demuestran que la literatura es un objeto cultural abierto, plurisignificativo, es materia y sustancia en movimiento para el crítico, el investigador y el maestro de literatura. De allí la necesidad de hacerle un reconocimiento a la teoría y la crítica literaria estructuralista, para de esta manera aclarar la ruta que siguieron los posestructuralistas y reconocer la incursión de las nuevas teorías estéticas en la escuela, y de estas últimas analizar la manera como pueden convertirse en una opción crítica de la investigación en didáctica de la literatura.

Asimismo, debemos reconocer que la *creación de sentido de la obra*, en tanto modelo referencial para el análisis literario propuesta por Culler, y la *producción de significado* estudiada por Barthes, se convierten en dos hallazgos importantes del estructuralismo en literatura que las nuevas teorías estéticas incorporan tanto en el estudio de la obra con fines críticos, como también cuando dichos estudios se trasladan a otras disciplinas como la pedagogía y la didáctica de la literatura.

Finalmente, consideramos que las reflexiones de los teóricos de la literatura comienzan a mostrar las bases para una epistemología e historia de la lectura literaria, el lector, el escritor y el público. Aspectos que también deben ser abordados por la investigación en didáctica de la literatura.

Reconocimientos

Resultado parcial de la investigación “Diseño teórico de una estrategia didáctica semio-epistemológica basada en la teoría de la abducción y la recepción estética de la obra li-

teraria para la formación de maestros investigadores en la educación superior”, adelantada por Mónica Moreno en el marco de su tesis doctoral en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1970a). S/Z. México: Siglo XXI Editores, pp. 12-52.
- Barthes, R. (1970b). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Brioschi, F. y C. di Girolamo (1992). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Culler, J. (1987). “La competencia literaria”. En *Selección de lecturas de teoría y crítica literarias*. Tomo II. Rogelio Rodríguez Coronel et ál. (comps.) La Habana: Editorial Pueblo y Educación, pp. 88-105.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- De Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Greimas, A (1976). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Madrid: Ariel.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Traducción de Jaime Siles. Barcelona: Taurus Humanidades.
- Jurado Valencia, F. (1994). “Para el estudio del lenguaje y la literatura en la Educación Básica”. *Revista electrónica Perfiles Educativos*, octubre-diciembre, No. 66 de la UNAM. O en www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf [consultado el 28 de octubre de 2009].
- Kristeva, J. (1976). *Semiótica 1 y 2*. Madrid: Fundamentos.
- Lotman, J. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Mendoza Fillola, A. et ál. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Madrid, Gráficas Rógar, pp. 54-74; 230-232.
- Moreno Torres, M. (2009). “El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica”. *Redlecturas 3*. Medellín: Nodo de Lenguaje de Antioquia, pp.170-180.
- Montes, G. (1999). “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”. En *La formación de docentes*. Cuarto Congreso colombiano y quinto latinoamericano de lectura y escritura. Memorias. Bogotá: Fundalectura, pp. 174-188.
- Propp, V. (1985). *Morfología del Cuento*. Madrid: Ediciones Akal
- Saussure, F. De (2007). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Todorov, T. (1975). *¿Qué es estructuralismo?: poética*. Buenos Aires: Lozada.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.