

## Lectura y Literatura

Javier Navarro\*

¿Qué es leer? ¿Puede enseñarse la literatura? ¿Cómo? ¿Tiene la epistemología algo que decir con relación a la teoría literaria, o es una mera moda pedante y fastidiosa?

En ninguno de los niveles de la enseñanza nacional se ha reflexionado sobre estos problemas, ni sistemática ni asistemáticamente, ni poco ni mucho, en cambio, sin ninguna racionalización, es decir, irracionalmente, se da por sentado que la literatura puede enseñarse, que leer es una simple técnica neutral y un oficio fácil y que la literatura es lo mismo que su teoría. He aquí una posición epistemológica ingenua, en otros términos, propia del sentido común y la banalidad.

Si bien los problemas que suscita una teoría de la lectura y de la enseñanza no pueden desligarse de una toma de posición epistemológica, vamos a hablar primero de esos fenómenos cotidianos, el acto de leer y la enseñanza de la literatura como de experiencias que requieren ser descritas desde diversos puntos de vista. La empiria, la política, el psicoanálisis, la pedagogía, la lingüística, la semiología, etc., nos permitirán quizás pensar lo impensado, antes de proponer estrategias.

¿Es la lectura de un texto, y específicamente de un texto literario, una mera técnica, más o menos burda, más o menos sofisticada, incluso perfeccionable (técnicas de lectura veloz), como nos lo propone el sentido común y como lo hemos creído los maestros durante muchos años? Indudablemente, para una buena lectura debe existir un buen manejo técnico, entendiendo por tal la habilidad para manipular el material que se presenta a los ojos del lector. Pero esta habilidad no es meramente mecánica, y no se incrementa por la simple repetición. Se puede leer a diario y leer mal durante toda la vida. Es posible que en el momento en que se aprenda a descifrar el alfabeto, al establecer una relación biunívoca entre el grafema y el fonema, se esté comenzando paradójicamente a entorpecer el proceso de lectura y se esté iniciando al niño en todos los vicios propios del lector adulto medio.

Muchos de esos vicios persistentes obedecen a atrofiaciones de la habilidad técnica (lentitud, lectura de palabra por palabra, pobreza de vocabulario, incapacidad para comprender, etc.) pero pueden obedecer también a atrofiaciones de la habilidad simbólica. No solo en el sentido literal de incapacidad para entender los símbolos, sino también y, especialmente, la incapacidad manifiesta del sujeto para ubicarse a nivel de sus fantasías inconscientes en un mundo de signos del cual él también forma parte puesto que lo constituye como humano, pues toda la cultura es significativa. Esta incapacidad "simbólica" que es, además, incapacidad de simbolización no es una

---

\* **Javier Navarro**. Profesor en Letras. Universidad del Valle, División de Humanidades, Cali, Colombia. Este ensayo constituye la Introducción a una Investigación en curso sobre Epistemología, Lectura y enseñanza de la Literatura.

deficiencia psicológica, individual, sino más bien, una estructura de relación frente al lenguaje, de la cual difícilmente se escapa, y hace que casi todos nosotros nos contentemos con las lecturas más simples, puramente denotativas, salvo en los escasos momentos en que nos queremos convertir en lectores "serios", y aun en este caso, a cambio de la denotación solo encontramos muchas veces la confusión y el aburrimiento.

En primer lugar, para que la lectura sea provechosa es necesario desacralizarla. A la lectura hay que pensarla en relación con lo que se lee, con la calidad de las obras leídas. La lectura no es algo por sí mismo bueno, ni una actividad santificadora. Puede ser incluso un medio de alienación más, como la televisión o cualquiera de los medios masivos de comunicación. Podemos incluso hablar, matizando el término, de "alienación" en el sentido psicológico y hacer depender la afición desmedida por la lectura de un factor neurótico. La adicción por la lectura, casi siempre indiscriminada y superficial, es una dependencia psicológica y, para no ser severos, en el mejor de los casos, la podríamos comparar con una manía clasificatoria o coleccionista, aunque no siempre el comprador de libros es lector consumado. (También el libro, ya no la lectura, es un extraño fetiche: el bibliólata lo compra para verlo, no para leerlo, el bibliótafo, para esconderlo, el bibliómano para enorgullecerse, el bibliófilo para extasiarse...).

Si no leer en absoluto es un índice de inhibición investigadora, leer demasiado puede serlo de una "obsesión intelectual neurótica", que conduce irremediabilmente al fracaso y a la angustia, dice S. Freud, en **Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci**, hablando más exactamente del "destino ulterior del instinto de investigación"<sup>1</sup>.

En segundo lugar, es preciso ligar la actividad intelectual que implica el proceso de leer con el Deseo, con una actividad que no se agote en la repetición, con el goce de descubrir lo misterioso y enigmático. El verdadero deseo de leer "es deseo de violar lo oscuro, deseo de poseer un secreto, de estar en condiciones de ejercer por sí mismo una transformación de lo inerte"<sup>2</sup>.

Un deseo de leer que no sea pues un mero deseo obsesivo, una producción intelectual, en la que el deseo escapa a la represión y a la compulsión de repetición<sup>3</sup>, en otros términos, la lectura como goce de los sentidos latentes, como reescritura del significante en lo simbólico y por ende como trastorno de la relación imaginaria. El artista, el científico, el filósofo, en su trabajo ejecutan esta transformación constantemente; son productores de sentido, no obsesivos.

Los amigos de las cosas fáciles, los demagogos más bien que los pedagogos, protestarán ante la supuesta complicación de algo tan fácil como leer. Para ellos con el hábito basta y una vez adquirido éste, el lector se

---

<sup>1</sup>Freud, Sigmund: **Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci**, p.1587.

<sup>2</sup>Jolibert, J y Gloton, R., **El poder de Leer**, pág. 63.

<sup>3</sup>Freud, Sigmund: op. cit.

encargará de rellenarse de conocimientos y de placeres mentales. No es cierto. Debemos rechazar la mentira de la lectura fácil. Leer no es asentir, es imaginar. La lectura no debe ser un aburrido hábito, una sosa costumbre – aquí preferiríamos la palabra vicio, también inadecuada, pero más ligada al goce y a la trasgresión– sino más bien una pasión y un juego. De esa manera queremos cuestionar la oposición entre lo fácil y lo difícil.

La oposición existe y a nivel ideológico puede ser útil. En la vida diaria hay cosas más fáciles que otras. Caminar un kilómetro es más fácil que caminar veinte. Leer el periódico es más fácil que leer la **Lógica** de Aristóteles. Sin embargo, los dos tipos de “facilidad” no son comparables. En el primero, la dificultad radica en el desgaste de energía física, en la pereza corporal, en el cansancio. En el segundo caso, se trata de “complejidad”; pero la lectura del periódico puede también llegar a ser muy compleja si no nos limitamos a un mero deambular denotativo sobre el discurso periodístico. Una lectura semiológica convertiría la prensa diaria en una generadora de mensajes de una complejidad igual o mayor a la de la **Lógica** de Aristóteles. Pero esta misma lectura semiológica puede reducir la dificultad de la lectura del filósofo proporcionando las claves de sus “sentidos”. Así, las nociones de “fácil” y “difícil” funcionan en la vida ordinaria con relación a un modelo de “inercia”. A mayor gasto de energía y movimiento más dificultad. Todo aquello que patrocina inercia corporal y mental es denominado fácil. Pero no siempre es más fácil recorrer un kilómetro que veinte. En un partido de fútbol en el que el jugador invierte una energía considerable, y en el que recorre muchos kilómetros, consideraría difícilísimo dejar de jugar solo por el hecho de que ya ha recorrido un kilómetro. Con un ciclista y un niño sucedería algo parecido. Hay personas para las cuales la lectura del periódico es un tormento, un derroche innecesario de tiempo, una aburridora y monótona costumbre, mientras la lectura de un clásico de la filosofía es una pasión inmensa.

Digamos simplemente que nos parece fácil aquello que conocemos y por lo tanto nos inspira confianza y evita un desagradable gasto de energía, física o mental. Lo difícil es aquello que desconocemos; por ende, no se trata de sustancias sino de relaciones, de experiencias con los objetos más que de los objetos mismos. El esperanto, que es una lengua simplificada, es para nosotros, si la desconocemos, una lengua “difícil”.

Existen por lo tanto dos factores: la relación con un código, por un lado, y la relación con un afecto, con una pasión, con un deseo. Si faltan los dos todo es difícil, si falta uno de ellos, la dificultad persiste aunque quizás mermada.

Sugiero para efectos de facilitar lo que expongo que obviemos la oposición fácil-difícil y hablemos mejor de grados de complejidad de los objetos y de las estructuras y grados de participación afectiva en relación con ellos.

Esto nos invita por una parte a pensar en la manera como están hechos los códigos y por la otra, en el “interés” que despierta en el sujeto un

código determinado, o, lo que es lo mismo, la cantidad de "libido" que puede dedicarle.

Los códigos más simples están contruidos por pares de oposiciones, es decir, por elementos que se contraponen, muy limitados en su número, y por tanto en la posibilidad de sus combinaciones previstas y no previstas. La complejidad del código aumenta en la medida en que aumenta el número de elementos y por tanto el número de combinaciones previstas e imprevistas, haciendo que las reglas que delimitan su uso tengan cada vez más precisiones, salvedades y determinaciones. En el juego de cara y sello es casi nula la probabilidad de un imprevisto, pues sus elementos son dos que se excluyen mutuamente. Casi lo mismo sucede con los juegos de dados aunque las posibilidades previstas aumentan considerablemente. En los códigos propiamente dichos como el código de la lengua, la posibilidad de combinación es ilimitada y los imprevistos infinitos. Esto hace que la "gramática" o reglas de esas combinaciones sea compleja, y que requiera más tiempo para su comprensión.

La lectura de un texto literario implica el conocimiento de esa compleja gramática de la lengua (en el sentido chomskiano el conocimiento de la gramática es inconsciente), el conocimiento de la "gramática" literaria (en el sentido empleado por Todorov cuando habla de la gramática del **Decamerón**) y el conocimiento de las posibilidades imprevistas en el código de la lengua ordinaria, de las transgresiones de ese código en los niveles fonético, morfosintáctico y semántico. Esto quiere decir que el texto literario trabaja con códigos (la lengua, la ideología) y destruye códigos, produciendo al mismo tiempo códigos nuevos. Estos últimos están muy lejos de ser simples, de ser interpretables de manera bivalente o de ser reductibles a un sentido. Son códigos abiertos, códigos que no aceptan la oposición simple, ni la exclusión de un elemento por otro. Son códigos y no son códigos, al mismo tiempo. Es por eso por lo que hay que hablar de la lectura como producción y por lo que hay que relacionarla con la escritura, pensando ésta como reelaboración de otros códigos y como "interpretación", "lectura" de otros textos. Solo este trabajo de escritura puede ser considerado como un trabajo de lectura real, efectiva.

Pero al hablar de escritura, de lectura, de interpretación, de reelaboración de códigos, es necesario hablar de un "sujeto" que interviene en esos procesos. Aquí tomamos la palabra "sujeto" tal y como la puede explicar el psicoanálisis freudiano: el sujeto es un cuerpo cargado libidinalmente, escindido en su aparato psíquico por procesos energéticos de distinto orden que se interrelacionan y en los cuales lo que se intercambia son siempre significantes, vale decir, representaciones ligadas a afectos. Conscientes e inconscientes, estas representaciones además de estar ligadas libidinalmente al cuerpo propio, cargan otros cuerpos y otros objetos. La imposibilidad de interesarnos por algo distinto de nosotros mismos, por otro yo, el nulo deseo de saber o de investigar, se relaciona con la imposibilidad de objetivar la libido, con la imposibilidad de transferir energía sexual a objetos del mundo exterior. Esta imposibilidad es insuperable por medios voluntaristas, por una pedagogía de la **motivación**, porque sería desconocer la economía propia de las pulsiones y del aparato psíquico. Se requeriría toda

una transformación del orden simbólico y de las relaciones imaginarias, lo que implica un trastorno completo de la "pedagogía" actual y de las condiciones ideológicas concomitantes. Un neurótico gasta excesivamente su energía libidinal en sus formaciones psicopatológicas y es muy poco lo que puede dedicar a la lectura productiva, a la transformación del mundo, al arte. "La investigación –dice Freud– puede, en primer lugar, compartir la suerte de la sexualidad, y entonces queda coartado, a partir de ese momento, el deseo de saber, y limitada la libre actividad de la inteligencia, quizás para toda la vida, tanto más cuanto que poco tiempo después queda establecida la intensa coerción religiosa del pensamiento. Es éste el tipo de la inhibición neurótica. Comprendemos muy bien que la debilidad intelectual así adquirida favorece considerablemente la aparición de la neurosis"<sup>4</sup>.

La estupidez y la falta de interés objetivo no son pues malformaciones congénitas. Por el contrario, la humanidad, y en gran parte por medio de lo que se ha llamado la "educación" produce algo que es puramente cultural, histórico: la neurosis. Una nueva concepción del aprendizaje debe comenzar por rebatir el mito de la "inteligencia" y el "talento". "En particular, son mecanismos sociales los que determinan si la lengua oral primero, y luego la lengua escrita, son para el niño fuentes de placer propio y por ende de deseo, o si se mantienen como actividades marginales"<sup>5</sup>.

No podemos convertir la "inteligencia" y el "talento" en sustancias ni en "capacidades". Son relaciones y, fundamentalmente, relaciones sexuales socializadas, aunque la palabra "sexual" (Eros, en el sentido platónico que quería darle Freud) suene tan mal hoy como hace ochenta años.

Leer y escribir conforman una contradictoria unidad pulsional. Hay por supuesto lectores que no escriben en el sentido estricto del término, pero su labor de desciframiento psicológico y de participación afectiva, su sensibilidad para experimentar espiritualmente, su entrega al goce decodificador constituye casi un equivalente de la lectura activa del que escribe.

De lo anterior podemos deducir que entendemos por lectura un trabajo de, con, sobre la lengua; un trabajo de "producción de sentidos", como se dice actualmente. Por tanto, no consideramos como "trabajo de producción de sentidos" las lecturas escolares obligatorias, la actividad pasiva realizada con gran tesón por el estudiante en vísperas de un examen, la lectura informativa del periódico o la costumbre de leer los best-sellers para conciliar el sueño. Sin embargo, como creemos en el determinismo psíquico tenemos que anotar que en toda lectura hay una "interpretación" inconsciente, en otras palabras, hay cierta producción de sentidos. Esta contradicción se resuelve señalando los dos tipos de economía libidinal diferentes que se juegan en los dos tipos de "producción". Lo que queremos entender por lectura como trabajo "creador" es una lectura plural, generadora de goce y transformaciones subjetivas e intersubjetivas, modificadora de las relaciones imaginarias, cuestionadora del orden simbólico, para lo cual no tiene que pasar necesariamente por una

---

<sup>4</sup> Freud, Sigmund: op.cit.

<sup>5</sup> Jolibert, J. y Gloton, R., op. cit.pág. 83.

elaboración secundaria completamente dominada. No todos los efectos de este tipo de lectura en la que el trabajo es juego y deseo de manera indistinta son necesariamente conscientes, puesto que en sentido estricto solo es consciente una muy pequeña parte de nuestra existencia ordinaria.

El otro tipo de lectura que podemos denominar lectura "ingenua" es completamente inconsciente de sus efectos, no sabe que sólo produce aquellos sentidos que ratifican la estructura neurótica del sujeto, que sólo toma los elementos significantes que la compulsión de repetición y el determinismo psíquico utilizan para reprimir al mismo tiempo cualquier otro material "angustiante", "liberador", desequilibrador de la balanza energética del hombre "normal", desarticulador de la supuesta verdad constituida y constituyente.

Lectura ingenua no equivale a lectura "inocente". "Cada uno proyecta en el libro lo que es, lo que el mundo ha hecho de él, lo que el mundo le remite"<sup>6</sup>. La pretendida inocencia o neutralidad en la lectura es también "interpretación" solo que como "dislocación de las relaciones internas de un texto para someterlo a la interpretación de la ideología dominante"<sup>7</sup>.

Hechas estas consideraciones podemos plantearnos un problema difícil: ¿puede enseñarse a leer y, específicamente, puede enseñarse a leer la literatura? Por el momento, esta pregunta desplaza un poco esta otra: ¿puede enseñarse la literatura? Mientras no podamos definir el estatuto epistemológico de la teoría literaria, su objeto propio y sus protocolos de investigación, no podemos hablar de enseñar en el sentido de "trasmitir" un conocimiento científico. Además, persiste todavía la ambigüedad cuando se habla de enseñanza de la literatura, puesto que, no se sabe si lo que se pretende "trasmitir" es un metalenguaje sobre la literatura (la teoría literaria), o un reconocimiento general, una "experiencia", de las obras literarias (cultura literaria) o, finalmente, un arte, el arte de escribir, de aprehender "los misterios de la creación literaria".

El otro término sobre el que recae nuestra malicia es el de "enseñanza", sobre todo cuando a él se asocia inmediatamente el de "transmisión". Para decirlo con crudeza, a nadie se le puede transmitir un conocimiento, ni siquiera apelando a la dulzura o a la violencia. La escuela, por ejemplo, al menos tal como la conocemos, no transmite conocimientos sino que impone saberes. La diferencia es grande. Todos los que hemos sido escolarizados "sabemos" matemáticas, química, biología, etc., pero no tenemos ni el más remoto conocimiento científico de ellas, es decir, no hemos producido ese conocimiento, sino que nos han entregado un saber ya hecho y muchas veces absurdo. No se trata, por supuesto, de que partiendo de cero redescubramos por cuenta propia todas las ciencias. Se trata de participar activamente de los conceptos y procesos discursivos como vivencias propias volcando sobre un saber todo el apetito posible, redescubriendo, con la economía de medios y de tiempo que proporciona la

---

<sup>6</sup> Ibid. págs. 255-56.

<sup>7</sup> Zuleta, E.: "Sobre la lectura", pág. 48.

historia, la "aventura" de los científicos, los filósofos o los artistas, de manera personal.

Cuando hablamos de enseñar a leer nos referimos entonces al deseo pedagógico de proporcionarle al estudiante las posibilidades –muchas veces negadas por el medio en que vive– de descubrir el "placer" de la lectura. Proporcionarle no solamente espacio y comodidad, emulación y estímulos, técnicas de lectura (de dudosa utilidad) sino y fundamentalmente, un momento psicológico intra e intersubjetivo, es decir, la oportunidad de descubrir por cuenta propia el *goce de* la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los sentimientos que suscitan los textos, aprender enseñando, leer escribiendo y hablando, producir produciendo. Todo otro intento pedagógico sería restrictivo, represivo y frustratorio. A nadie, creo yo, se le puede exigir que goce, obligarlo a sentir placer cuando no lo siente, y solo con goce y placer hay producción, lectura, escritura, investigación, aprendizaje.

El propósito de enseñar a leer la literatura se presenta como profundamente conflictivo y paradójico, pues no es la concepción tradicional de enseñar algo al que no sabe nada la que motiva sino la de facilitar (también en sentido psicoanalítico) a quien ya posee un discurso, el flujo de la significación, el gasto y la transformación de sentidos, la posibilidad de familiarizarse con la lectura plural, con los juegos de palabras y de frases, con los hipo y los hiper-sentidos, con lo significativo y con lo insignificante, con la ironía, el sobreentendido, el silencio reticente, los matices, la repetición obsesiva, la alusión política, el paso de la poesía lírica a la narración, y los tropos inagotables. Una pedagogía de la literatura no puede de ninguna manera separarse de una pedagogía de la lectura que, por otra parte, queda por definir.

## Referencias bibliográficas

Freud, Sigmund: **Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci**. Biblioteca Nueva T.V.

Jolibert, J. Y R Gloton. **El poder de leer**. Gedisa.

Zuleta, E.: "Sobre la lectura". Revista **Discusión** 2, pág. 48.