

LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES. EL PROBLEMA DE LA UTILIZACIÓN DE LA OBRA LITERARIA COMO INSTRUMENTO

Borja Rodríguez Gutiérrez¹
Universidad de Cantabria

Raquel Gutiérrez Sebastián²
Universidad de Cantabria

Recibido:22/03/2013

Aceptado:15/04/2013

Resumen

Ante la evidencia de la utilización de las obras literarias como medio de enseñanza de valores, el artículo reflexiona sobre esta realidad. Tiene en cuenta la diferencia de considerar las obras desde un punto de vista estrictamente positivista o desde la estética de la recepción. Continúa desarrollando la idea de que la estética de la recepción se hizo necesaria, precisamente, ante la pérdida de referencia de los valores inherentes a la obra. Desarrolla los conceptos de la estética de la recepción que hacen referencia al lector y se pregunta finalmente hasta qué punto se puede llegar en la utilización de la obra literaria y si es legítimo, para conseguir los fines didácticos, dejar al lector sin libertad de elección y crítica.

Palabras Clave: Literatura. educación en valores. didáctica. recepción. lector.

Abstract

Before the evidence of the utilization of the literary works as way of education of values, the article thinks about this reality. It bears the difference in mind of considering the works from a strictly positivist point of view or from the aesthetics of the receipt. It continues developing the idea of that the aesthetics of the receipt made to itself necessary, precisely, before the loss of reference to values that suppose the classic works. It develops the concepts of the aesthetics of the receipt that refer to the reader, and beyond to the freedom of the reader and he asks finally up to what point it is possible to come in the utilization of the literary work and if it is legitimate, to obtain the didactic ends, to leave the reader without freedom of choice and critique.

Keywords: Literature. education in values. didactics. receipt. reader

¹ rodrifdb@unican.es

² raquel.gsebastian@unican.es

Pocas actividades tan adecuadas como el planteamiento de un hecho, de un caso práctico, de un dilema, de una elección, para abordar la educación en valores. Frente a una situación concreta que se plantea, es necesaria una decisión, una toma de partido, una elección. Elección que siempre se hace sobre la base de unos determinados principios, hayan sido o no verbalizados previamente, sea o no el adolescente consciente de su existencia. Cuando a ese adolescente se le pregunta que opción tomaría frente a un problema moral, se le obliga a plantearse los valores que alberga en su interior, muchas veces a ser consciente de ellos, a justificarlos ante sí mismo y/o ante los demás, a analizarlos, matizarlos, corregirlos o rechazarlos. Para el adolescente los valores son, deben ser, códigos que no se aprenden sino que se ponen en práctica a través de la aplicación concreta de casos, de historias, de personas que se ven obligadas a tomar decisiones.

Decisiones como las que toman, como las que ponen en práctica personajes de obras literarias. La literatura, las historias que nos cuenta la literatura nos proporcionan un inmenso arsenal de casos prácticos, de dilemas, de elecciones. En la literatura podemos encontrar todo tipo de situaciones, multiplicidad de historias, infinidad de personajes e inevitablemente encontraremos en alguna historia una ejemplificación concreta de ese conflicto moral en el que queremos centrar nuestra actividad formativa.

Tenemos pues la literatura, la obra literaria como instrumento utilizable para la educación en valores; tenemos los valores que queremos poner sobre la mesa, para lo cual hemos seleccionado una obra literaria. Aquí nos enfrentamos a una elección, a la necesidad de nuestra propia elección de valores.

Porque, desde el punto de vista del docente de Lengua y Literatura ¿es legítimo utilizar la obra literaria para un fin no literario? ¿Estamos dando sentido a la obra literaria o banalizando? Nos encontramos ante una elección, una vez más, entre la ética y la estética.

Puede plantearse, y defenderse, que el intento de conseguir una educación en valores a través de las lecturas literarias, de la formación de un lector literario competente, nos lleva a una consecuencia no deseada, frustrante para el docente de literatura e incluso tan destructiva que puede llevar a

invalidar toda pedagogía literaria orientada a esta dirección. El *desideratum* de todo profesor de literatura sería conseguir una doble educación: educación en valores y educación literaria. Pero el planteamiento de actividades, de estrategias, de formas de trabajo, de acercamiento al texto y a su contenido nos lleva a la constatación de que una de las dos caras de esta moneda -la educación literaria por un lado, la educación en valores por otro- queda reducida a un uso instrumental, subordinado, vehicular. La educación literaria se convierte de una manera u otra, en medio al servicio de otra educación, la de los valores. Por otra parte no hay estrategia ni técnica de actuación en el aula, ni procedimiento de trabajo que pueda invertir esta situación y capaz de hacer que la educación en valores sea un elemento al servicio de la enseñanza de la literatura, del conocimiento, comprensión y valoración del arte literario.

Ahora bien, este planteamiento que acabamos de hacer es válido únicamente si nos acercamos a la enseñanza de la literatura desde un planteamiento estrictamente positivista, centrado en el autor y en el texto. Un planteamiento en el que lo básico sea la enseñanza de los llamados clásicos literarios, en el que se analice el texto hasta sus últimas consecuencias, su estructura, gestación, formas, recursos y características. En el que la figura del autor sea sometida a intensos estudios biográficos, psicológicos, sociológicos, religiosos, morales, políticos. Un planteamiento que entienda que lo fundamental de la obra literaria es el texto y el productor de ese texto, que crea en los valores inmortales de los clásicos, que vea el arte en el texto, arte que concibe encarnado para siempre por medio de unas características inmanentes a ese mismo texto que nunca puede perder.

Educar en valores a través de una obra literaria es bastardear la literatura según esa visión, envilecerla, pues es poner a la literatura al servicio de algo, y ese algo, por muy importante, fructífero o moral que sea, contamina irremediablemente el nivel estético en sí mismo, la condición estética inmanente a sí misma de la obra artística, del arte literario. El arte al servicio de otra cosa se envilece y se rebaja: es un hecho claro y sabido, una verdad de la que no se puede dudar.

Más la ausencia de duda es una característica poco humana y muy poco crítica. Reinventado la duda, recreándola en esta cuestión, llegamos al concepto de obra literaria, a una explicación, una definición clara de lo que es obra literaria. Que la obra literaria es un acto de habla es un hecho aparentemente claro. Que todo acto de habla es un acto de comunicación no es una afirmación que haya sido discutida y negada. Que todo acto de comunicación exige, en la misma medida e importancia un emisor y un receptor parece un corolario lógico. No hay comunicación sin emisor, pero tampoco la hay sin receptor.

Por lo que la obra literaria, como acto de habla que es, necesita de un receptor, lo exige de forma imperativa. El arte, cualquier arte pide, exige, necesita con desesperación un receptor. ¿Qué sentido tiene un cuadro en un armario oscuro, invisible para todos; una escultura embalada y forrada hasta tal punto que sus formas no son perceptibles, una película conservada en un almacén, dentro de una lata, entre otros estantes que albergan otras copias. Son actos de comunicación incompletos, vacíos, fracasados, abortados. De la misma forma la obra literaria, en sí misma, almacenada en un estante entre otras muchas, no tiene valor por sí, más que el valor de estar incompleta. Su valor lo adquiere al ser leída, al realizar la parte inconclusa del mensaje que el emisor inició días antes, años antes o siglos antes, al encontrar un receptor.

El receptor le da sentido a la obra literaria, cierra el proceso iniciado por el emisor cuando produjo el texto y culmina una andadura que hasta que él no está presente era incompleta, y que se repite, y al mismo tiempo cambia, con cada nuevo receptor que se enfrenta al texto.³

Más también, como en todo acto de comunicación, como en todo acto de habla, hay un mensaje, un referente, un significado. Es consustancial a la comunicación: algo se quiere comunicar. Y como en todo acto de habla, de nuevo, esa comunicación tiene varios planos y además del significado más inmediato, del mensaje más evidente hay una serie de significados asociados, de connotaciones, de alusiones más o menos explícitas, más o menos directas. Todos estos elementos están en cualquier mensaje, por breve e inmediato y

³ Esta necesidad del receptor la explicaba Paul Valéry a través de la imagen de una partitura musical: «He compuesto una partitura, pero sólo puedo oírla ejecutada por el alma y el espíritu de otro» dice, a propósito de su *Cementerio Marino*. (Citamos por Maurer, 1987, 264, n 56)

espontáneo que éste sea. Con más razón lo encontraremos en una obra literaria. Significados asociados que están en la intencionalidad del emisor pero también en la interpretación que el receptor hace del texto.

Si avanzamos más aún en esa dirección, parece muy evidente que la gran mayoría de las obras literarias son actos de habla complejos: es decir, son producto de una reflexión larga y continuada, no son espontáneos, sino que están sometidos a una planificación, que en algunos casos puede desarrollarse a lo largo de años, no son unívocos y no tienen un solo significado sino que transmiten a la vez significados diversos. Acercarse a una obra literaria ignorando o intentando ignorar que es un producto complejo del pensamiento humano, que es fruto de una meditación, de una planificación, de una reescritura, de un trabajo continuado y dilatado en el tiempo, es negar la esencia misma de la literatura e ignorar todas sus potencialidades. Es inevitable, por lo tanto, que la obra literaria tenga multitud de significados, que en una novela, por ejemplo, junto a la narración de los avatares de sus protagonistas, encontramos opiniones, valoraciones, juicios, críticas y alabanzas sobre la sociedad en la que viven esos personajes o en la que vive/vivía el autor, y, quizás, el lector. Juicios sobre la sociedad que pueden alcanzar a la ética, la religión, la política, el juego, los roles de los sexos, la cultura, el arte, la corrupción, la organización política, la sexualidad, la gula, la familia, el espíritu humano, el patriotismo, la relación entre los seres humanos, o muchos otros ámbitos. Juicios que defienden las ideas existentes sobre esos asuntos, que alaban unos y critican otros, o que pretenden sustituir esas ideas por otras nuevas. Es decir: juicios que nos llevan a formular, consciente o inconscientemente, para nosotros mismos o para nuestro exterior, valores.

Valores de toda índole; valores y antivalores; a favor o en contra de la sociedad o de cualquiera de sus aspectos, valores literarios o antiliterarios. Valores de muchas clases, pero siempre valores porque es esa una de las características más definitorias del arte literario: es transmisor de valores. Y gracias a su discursividad, a las múltiples dimensiones y formas que le confiere el hacer uso de la palabra como el instrumento básico de la expresión artística, a su capacidad de transmitirse y repetirse con pocos medios y bajo costo, al hecho

de que en la literatura desaparece el marchamo, tan importante para pintura y escultura del original y la copia, gracias a que es la más universal y la más fácilmente comprensible, aprehensible, de todas las artes, es la más perfecta transmisora de valores.

De manera que, concebir la literatura, o mejor, la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores no es rebajarla, ni desvirtuarla, ni prostituirla para un fin menos elevado y más vulgar que el de la sublime emoción estética. Es recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es una transmisora de valores.

Cuando leemos una obra literaria, al tiempo que seguimos con interés la peripecia de las novelas o las obras dramáticas, nos identificamos con los sentimientos del autor lírico o seguimos el razonamiento del ensayista, vamos conociendo una serie de valores que vamos entresacando de la obra, de manera más o menos consciente, de forma más o menos intencionada. Como lectores, al culminar el proceso de lectura de la obra literaria, hemos recibido unos valores.

Recibir: el acto de la recepción: la recepción literaria. Cuando el lector está aceptando, rechazando o juzgando críticamente los valores que le son transmitidos a través de la lectura de una obra literaria, está realizando un acto de recepción, el que le corresponde en el esquema general del acto de comunicación que es la obra literaria.

Analizar los valores que transmite una obra literaria es pues una recepción, y su análisis corresponde, por lo tanto, a la estética de la recepción.

Decimos los valores que transmite una obra literaria y el hecho de que sea el propio texto el que transmite los valores es un punto capital para la comprensión del tema que estamos tratando. El emisor produce una obra y a través de ella pretende, indiscutiblemente, hacer llegar a sus lectores unos valores determinados. Pero una vez la obra queda escrita, es publicada y cristaliza una forma que se va a mantener en el tiempo, la transmisión de valores puede modificarse y de hecho se modifica. Los valores que el lector, que el receptor, encuentra en ese texto pueden no coincidir con los que el autor

pretendía y muchas veces no coinciden. Baste para muestra el ejemplar⁴ libro de Anthony J Close, *La concepción romántica del Quijote* (2005), en el que se comprueba como es el imaginario romántico y la mentalidad decimonónica la que encuentra en la figura de Don Quijote una serie de valores que en el XVII no existían ni se planteaban. ¿Valores falsos? En absoluto, pues como verdaderos los percibían quienes leían el Quijote, los lectores, los receptores del texto, que leían el Quijote en su tiempo (en el tiempo del lector), con sus conocimientos y con su propio horizonte de expectativas, que suponía que los lugares de indeterminación que en el texto aparecían fueran completados de la manera que mejor correspondía a cada receptor.

Más adelante volveremos a este punto para tratar sobre el horizonte de expectativas y sobre los lugares de indeterminación. Mas volvamos ahora a este cambio de valores del que hemos hablado en relación con el Quijote. Una obra tiene valores que transmitir, eso es fundamental para la literatura. El Quijote siguió vivo en el XIX porque los lectores encontraron en él una motivación para elaborar una serie de valores tras su lectura (como demostró Close en el libro antes citado). Pero, ¿qué es lo que pasa cuando una obra desgajada de su época y de los elementos que rodearon a su producción, desaparecidos los lectores que en su horizonte de expectativas coinciden con el autor y que por lo tanto podían entender la obra en el sentido que el autor le daba, traducir su significado, rellenar los lugares de indeterminación con unas experiencias vitales parecidas, aún en el nivel más básico y elemental, a las del autor, es leída sin referencias? Perdido el contexto, desaparecida la situación, ese acto de habla que hemos convenido con anterioridad es la obra literaria, queda gravemente dañada en su capacidad de significación, en su posibilidad de transmitir sentido y mensaje y de realizarse plenamente como el acto de comunicación que es. Con la pérdida de elementos significativos la obra literaria se convierte en esteticismo alejado de significación, en mera construcción de palabras, en clasicismo formal ausente de referente y según la provocadora opinión de Jauss, se pone al nivel de la literatura rosa⁵.

⁴ Y nunca mejor el adjetivo, cuando hablamos de tan ilustre cervantista.

⁵ En realidad, esta igualación de literatura rosa y clasicismo se produce por la ausencia de indeterminación: cuando no hay posibilidad de interpretar de formas múltiples una obra literaria –de asignarle valores en nuestro caso– ésta se empobrece: así lo indica Wolfgang Iser (1989, 134) «Esa significación

Cuando en 1966, Hans Robert Jauss abordó en la conferencia inaugural de la Universidad de Constanza el problema de la comprensión de la obra literaria, lo que planteaba, entre otras cosas, era el problema de los valores de la obra literaria. La conferencia, *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*, publicada en 1967, fue el punto de partida de un nuevo estudio de la literatura y de las obras literarias, y aún más de una reivindicación de la lectura como elemento clave de la historia de la literatura.

Si de recepción y lectura estamos hablando, estamos llegando, indefectiblemente a los valores que el receptor va conociendo y juzgando a lo largo del proceso de lectura. Uno de los más capitales estudios sobre la pérdida y adquisición de valores de una obra literaria, sobre la transmisión de valores de esa obra es del propio Jauss: «La *Ifigenia* de Goethe y la de Racine» (1989). Jauss se enfrenta al problema de que una de las obras canónicas de la literatura alemana, la *Ifigenia* de Goethe, resultaba ser, tras una amplia encuesta, la lectura obligatoria más rechazada entre los estudiantes alemanes. No es casual este interés por las lecturas de los estudiantes de los niveles no universitarios, pues el rápido desarrollo de la estética de la recepción en Alemania se debió a una insatisfacción generalizada, que llegó casi a una rebelión, con la formación filológica tradicional alemana y con la idea de una lista de lecturas obligatorias extraídas todas de un canon clásico y sacrosanto. «El descontento general frente al canon consagrado de formación filológica alemana alimentó, sin duda ese interés [por la estética de la recepción] también en la interminable lucha que tuvo lugar por esos años entre la Universidad, el Ministerio de Educación y la Escuela en torno a un nuevo *curriculum* de estudios para la literatura y la lengua» nos dice Jauss (1987; 60), relacionando de forma directa el nacimiento y desarrollo de la Estética de la Recepción con la enseñanza de la literatura y la elección de las lecturas obligatorias en niveles equivalentes a nuestra Secundaria y a nuestro Bachillerato.

Como ejemplo de ese rechazo, Jauss escogió la *Ifigenia* de Goethe, la obra literaria más rechazada entre los escolares alemanes de 1973, «En el

independiente de toda actualización del texto, no es, quizás, más que una determinada realización del texto que se ha identificado con él. Así se ha mantenido una interpretación orientada al descubrimiento de la significación y en consecuencia los textos se han empobrecido. Gracias a Dios, de cuando en cuando se impugnan esos significados». Iser emplea el término *actualización*, para referirse a cada nueva lectura del texto

caso de la *Ifigenia* de Goethe, texto de lectura escolar obligada, el 62,5% por ciento de los encuestados lo califica negativamente (aburrida, sin interés)» (Jauss, 1989: 217; nota 2). Hay que recordar que la intención de Jauss es aplicar su estética de la recepción a la Historia de la Literatura; pretende una renovación de esa disciplina, prestando atención a las circunstancias históricas de recepción de la obra para poder reconstruirlas. Para este estudioso alemán, la obra de Goethe, desprovista de su contexto y de sus referencias, había perdido capacidad de significación, había perdido su capacidad de *provocar* una respuesta en el lector. Para recuperar esa posibilidad es necesaria una actualización, recuperar los elementos que rodeaban a Goethe cuando éste compuso su obra, elementos entre los que Jauss incluye una respuesta literaria a la obra del mismo título de Racine.

Así, de esta manera, reconstruida la situación y el contexto del acto de habla que es la *Ifigenia* de Goethe, la obra literaria vuelve a ser capaz de provocar repuestas emocionales e intelectuales en el lector. Vuelve a tener la posibilidad de ser transmisora de valores, pues no otra cosa es esa capacidad de provocación de la que habla Jauss. La obra literaria provoca en el receptor respuestas y esas respuestas pasan por la aceptación, el rechazo, el examen, el juicio de valores. Cuando la obra literaria pierde esa capacidad de provocar, de transmitir valores, queda convertida en mero objeto estético sin significación. De ahí la sarcástica alusión de Jauss: cuando una obra se convierte en un clásico canónico, en un objeto estético intocable, no provoca en el lector ninguna respuesta, ninguna inquietud, ni le lleva a plantearse, tras su lectura, ninguna duda ni análisis de sus pensamientos y emociones. Es decir que la actitud del lector devoto de los clásicos, según esta visión se diferenciaría bien poco de los lectores de literatura rosa.

Se puede concebir la lectura de dos formas: como una manera de descubrir, conocer, sorprenderse y renovarse, como un acercamiento a lo nuevo o, por el contrario, como una inmersión en formas, ideas, temas y estructuras ya familiares y seguras, como un refugio en lo conocido. Y lo mismo da que nos centremos en la lectura de una manida novela policíaca que reúna todas las convenciones del género, con una novela de aventuras históricas sin la menor

idea original, o con un clásico intocable de la literatura si en todas las lecturas buscamos lo mismo: una cómoda excursión por terrenos ya transitados de la que salimos sin nada nuevo.

Para que la obra literaria cumpla la función de comunicación tiene que transmitir algo. Y como lo que transmite son, indefectiblemente, valores, la obra literaria, para ser entendida, analizada y comprendida, debe estudiarse como una transmisión de valores⁶. De manera que, cerrando el círculo por donde habíamos empezado este discurso, la educación en valores no bastardea ni prostituye, ni rebaja la lectura literaria: muy al contrario la centra en la que es su auténtica característica y finalidad.

Una vez llegados hasta aquí cabe preguntarse como se desarrolla este conocimiento de los valores a través de las lecturas literarias, y más concretamente como se desarrolla el proceso de la lectura. Éste es un tema que ha sido objeto de múltiples análisis, puesto que el siglo XX, en lo que atañe a la teoría de la literatura, puede definirse como el tiempo en que se desarrolla el interés por el lector.

Umberto Eco (1987) opina que la década de 1960 fue la que marcó el acercamiento de las diferentes teorías, escuelas y corrientes de la crítica literaria a la figura del lector: estética de la recepción, hermenéutica, teoría semiótica del lector ideal o lector modelo, el llamado *reader oriented criticism*, la deconstrucción. De esa forma se ha hablado de lectores virtuales, lectores ideales, lectores modelo, superlectores, lectores proyectados, lectores informados, archilectores, lectores implícitos, metalectores, etc.

El arranque es sin duda Wayne Booth en su clásico *La retórica de la ficción* de 1961 (versión española de 1974). Después Roland Barthes en 1966 (versión española en 1972), Julia Kristeva en 1970 (traducción al español de 1981), Yuri Lotman también en 1970 (traducido al español en 1978), Gerard Genette en 1972 (en español, 1978), Wolfgang Iser en 1972 (*Der implizite Leser*) y 1976 (traducido al español en 1987), etc. Pero sin duda quien da nombre y

⁶ Sin olvidar que además de valores, en la obra literaria existen, y pueden estudiarse, aspectos comunicativos, mecanismos lingüísticos y literarios en su construcción, estrategias discursivas y literarias. Pero en esta reflexión nos centramos aquí en la transmisión de valores a través de la literatura.

cuerpo a la teoría de la recepción es Hans Robert Jauss, en la conferencia que antes hemos citado.

Las tesis de Jauss son un aldabonazo en la consideración de la importancia del lector: «En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no es sólo la parte pasiva, cadena de meras reacciones, sino que a su vez vuelve a constituir una energía formadora de historia. La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación de aquellos a quienes va dirigida.» (Jauss, 1977). La realización literaria, el momento básico, fundamental, esencial del arte literario es la lectura. Es en ese momento, y sólo en ese, cuando se realiza la comunicación, iniciada, pero no realizada ni conseguida, en el momento de la escritura, de la producción por un autor. Por ello es fundamental pensar en ese lector, considerarlo, estudiarlo, analizarlo.

Las teorías recepcionistas buscan por lo tanto analizar la literatura a través de la impresión, del efecto, de la huella que ésta deja en el lector. Eco en *Obra abierta* (1992:78) lo indica con claridad:

Si se quiere examinar las posibilidades de significación de una estructura comunicativa, no se puede prescindir del polo "receptor". En este sentido, ocuparse del polo psicológico significa reconocer la posibilidad formal (indispensable para explicar la estructura y el efecto del mensaje) de una significatividad del mensaje sólo en cuanto está interpretado por una situación dada (una situación psicológica y, a través de ella, histórica, social, antropológica en sentido lato).

Si la obra literaria adquiere su auténtica y plena significación en el acto de comunicación, que es la lectura, no la escritura, y en la impresión que esta lectura produce en el destinatario del mensaje, más aún puede decirse cuando lo que estamos transmitiendo es una serie de valores, que van dentro del mensaje codificado en el texto.

Sobre el proceso de decodificación que es la lectura versan muchos estudios, muchos análisis y muchas reflexiones. Son multitud los teóricos,

críticos y estudiosos de toda índole que se han detenido en el estudio de esa actividad tan fundamental que es la lectura.

Uno de ellos es Roman Ingarden, que acuñó uno de los conceptos básicos del análisis de la recepción de las obras literarias. Nos referimos a los lugares de indeterminación, es decir todo aquello que no está expresamente mencionado en la obra literaria que el lector va recorriendo. Pero esos elementos no expresados son necesarios para la comprensión del texto, o mejor dicho, para una comprensión del texto. Por esta razón el lector rellena esos lugares de indeterminación según su propia experiencia, lectora y vital, su comprensión, sus gustos, conscientes e inconscientes, sus deseos y conocimientos, etc.

La teoría de Ingarden presupone una recepción activa por parte del lector, que quiéralo o no, está participando de la creación de la historia que le transmite la obra. Esta visión del lector como un agente activo (frente al papel de mero receptor pasivo que le asignan otras formas de entender el proceso de lectura) es una de las constantes en los estudiosos del análisis de la recepción: «El lector no puede ser clasificado como mero receptor, tiene que ser considerado como co-creador, como co-creador en fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual.» (Maurer, 1987: 264)

Esto nos lleva al planteamiento del papel activo del lector en la recepción de valores y aún más al modo específico en que ese lector entiende los valores que en el libro se pueden transmitir. Valores que dependerán, en buena parte, de cómo ese lector haya llenado los lugares de indeterminación, de acuerdo a sus propias opiniones, experiencias lectoras, y preferencias tanto conscientes como inconscientes. Quiere esto decir que la elección que hace el docente de una determinada obra literaria para transmitir unos determinados valores a un determinado grupo de alumnos siempre supone una incógnita en cuanto a la consecución de esos objetivos, puesto que el docente que escoge la obra desconoce de qué manera van a rellenar los futuros alumnos esos lugares de indeterminación y si, a causa de esas operaciones mentales de los alumnos durante el proceso de lectura, esa obra servirá para transmitir esos valores o todo lo contrario, es decir que la interpretación que el alumno haga de la obra no tenga nada que ver con la que el profesor se proponía, porque al fin y al

cabo, profesor y alumno no comparten al cien por cien el horizonte de expectativas.

El término fue acuñado por Jauss y responde a su visión de la estética de la recepción desde un punto de vista histórico-literario. El horizonte de expectativas sería, para Jauss, el conjunto de los conocimientos, experiencias, creencias y opiniones con las que se enfrenta el lector ante la obra literaria que va a leer. La respuesta ante esa obra literaria dependerá en cada caso, en cada lector, en cada lectura, del horizonte de expectativas que en ese momento tiene el lector. Jauss utiliza la idea del horizonte de expectativas para dar cuenta de los cambios de interpretación de una obra sujeta al devenir histórico y que ha perdido a sus contemporáneos.

Pero no es menos cierto que, aunque vivan en la más estricta contemporaneidad, es muy diferente el horizonte de expectativas de un docente, lector experto, con una formación en principio superior, y unas finalidades pedagógicas, al de unos alumnos que se enfrentan ante una lectura obligatoria, con menos conocimiento, menos formación y, en la mayor parte de los casos, menos motivación. Para poder salvar estas distancias entre horizontes de expectativas y orientar al alumno hacia la lectura, hacia la interpretación de la lectura, que previamente se ha determinado, el docente debe emplear tiempo, dedicación y energía en orientar la lectura de los alumnos. Esa actividad en el aula nos lleva a plantear que se puede llegar a una paradójica consecuencia: una intervención del docente destinada a dejar claro el mensaje que los alumnos deben aprehender le lleva a convertirse en un segundo autor; pero esa actividad tan personalizada del docente puede significar la destrucción de la literatura, la antiliteratura.

Pues, en efecto, un docente que se implique en la explicación de la obra de una manera muy personal, que deje claras las interpretaciones, que precise las informaciones, que determine (por lo tanto elimine) los lugares de indeterminación, que concrete de manera inequívoca e imperativa el horizonte de expectativas, no deja de seleccionar uno de los muchos posibles significados de la obra que está explicando y establecerlo como significado único. Siendo, al menos, dudoso que ese mensaje seleccionado por el docente fuera el único

mensaje que el autor literario pretendía transmitir. Y siendo, de seguro, incierto, que todos los lectores que alguna vez hayan leído esa obra hayan extraído esa única significación. El profesor ejerce como segundo autor; guía hacia la obligación de un solo significado, arrebatando al primer autor el derecho a la indeterminación y a los múltiples significados.

Pero también arrebatando al lector su capacidad de interpretar, su derecho a escoger, su libertad de leer. Si los lugares de indeterminación que cada uno encuentra al leer devienen no sólo de la forma de la obra literaria, sino también de la estructura de nuestra personalidad, de nuestra forma de pensamiento, de nuestras apetencias, intereses, opiniones y capacidad de juicio, ¿hasta qué punto es legítimo que un mediador, por noble que sea su causa, pretenda cercenar nuestra libertad de lector, pretenda irrumpir en nuestra intimidad e imponernos una determinada versión de la obra, pretenda ser un super autor y dejarnos reducidos a la categoría de infra lector?

¿Se puede fomentar la lectura en los adolescentes, negándoles el derecho más básico de todo lector de literatura, que es la libertad de imaginación, de interpretación, de reflexión de la obra literaria? Si la literatura es libertad, ¿cómo puede ser obligatoria esa lectura unívoca que se quiere imponer? Si a través de la literatura pretendemos formar una capacidad crítica, ¿cómo podemos pensar en definir previamente e imponer al lector la dirección de su crítica?

El debate no es si se puede transmitir valores a través de la literatura, que se puede; ni si es legítimo utilizar la obra literaria para la enseñanza de los valores, que es legítimo. El debate es hasta dónde podemos, hasta dónde debemos llegar en la utilización de la obra como instrumento, a riesgo de eliminar así de ella sus valores propiamente literarios.

Bibliografía

Barthes, R. (1972): *Crítica y Verdad*. Traducción e introducción de José Bianco
Buenos Aires: Siglo XXI. 2ª edición: (2005). Madrid: Siglo XXI.

- Booth, W. C. (1974): *La retórica de la ficción (The Rhetoric of Fiction, 1961)*. Versión española, notas y bibliografía de Santiago Gubern Garriga-Nogues. Barcelona: Antoni Bosch.
- Eco, U. (1987): “El extraño caso de la *intentio lectoris*”. *Revista de Occidente*. 69, 5-28.
- Eco, U. (1992): *Obra abierta*. Barcelona: Planeta- De Agostini.
- Genette, G. (1989): *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Iser, W. (1987): *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Traducción del alemán por J.A. Gimbernat, traducciones del inglés por Manuel Barbeito. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1987): “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, 215-244.
- Jauss, H. R. (1976): *La literatura como provocación*. Traducción de Juan Godó Costa. Barcelona: Península.
- Jauss, H. R. (1987): “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros, 59-86.
- Jauss, H. R. (1989): “La *Ifigenia* de Goethe y la de Racine”. En R. Warning (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 217-150.
- Kristeva, J. (1981): *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Lotman, Y. L. (1978): *Estructura del texto artístico*. Traducción del ruso por Victoriano Imbert. Madrid: Istmo.
- Maurer, K. (1987): “Formas del leer”. En J. A. Mayoral (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-Libros, 245-280.
- Yubero, S. et al. (2004): *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.