

Aportes del enfoque cognitivo para la enseñanza de la poesía a partir de registros de lectura realizados en el IFDC-VM¹

Para mi sorpresa, la emoción fue agradable, como cuando es un libro o una película lo que te hace sufrir, no la vida.

Elena Ferrante

Evangelina Vera Moreno, IFDC-VM: everamoreno.lengua@ifdcvm.edu.ar

Pablo Dema, IFDC-VM: pdema.lengua@ifdcvm.edu.ar

Resumen

Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación *La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición*² que pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales en diferentes momentos del procesamiento cognitivo de textos literarios, incluyendo la construcción de significado.

Un supuesto general del proyecto es que normalmente se entiende a la lectura como una actividad eminentemente racional sustentada en la oposición cultural razón /emoción. Por otro lado, constatamos que existen muchos trabajos sobre la lectura literaria que son de carácter general y especulativo. Incluso la teoría de la Recepción y la fenomenología de la lectura (Iser, Eco) podrían describirse de esa manera. A diferencia de estos enfoques, nuestro trabajo utiliza una metodología de carácter empírico y pretende un análisis cualitativo a partir de categorías provistas por la poética

¹ Este trabajo es la base de la ponencia presentada en las 1ras Jornadas Regionales de Profesorados en Letras, realizadas los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2024 en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

² Radicado en la UNCuyo y dirigido por el Dr. Luis Emilio Abraham este proyecto da cuenta de un lazo profesional surgido en el IFDC-VM donde Abraham fue docente de Teoría literaria. Esta ponencia se desprende del proyecto mencionado y dialoga con investigaciones previas desarrolladas en el IFDC sobre la lectura literaria en contextos educativos.

cognitiva (Stockwell, Castiglione, Miall entre otros) que nos permite conocer más acerca de los procesos de lectura reales de estudiantes en contexto educativo. De esta manera, podemos obtener datos que contribuyan a mejorar la enseñanza de la literatura y, en este caso particular, del género lírico dado que otro objetivo de este proyecto es establecer un diálogo fluido entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura para incidir positivamente en la formación de futuros profesores y profesoras de literatura.

Concretamente, nos abocamos a registrar procesos de lectura de estudiantes de primer año de la carrera de Letras del IFDC-VM a quienes se les ofreció un poema de Enrique Molina. En esos registros observamos la incidencia de las emociones y la creación de imágenes mentales en la lectura como estrategias para responder a la necesidad de dar un sentido general y coherente al texto, proceso entendido como el *procesamiento emocional del texto* como para parte de la actividad cognitiva (Miall & Kuiken, 2001).

A la par de la reflexión sobre la lectura que hacen las y los estudiantes, revisaremos también las posibilidades que brinda la metodología empírica y evaluaremos esta primera experiencia en función de los aciertos e inconvenientes que observamos a fin de ajustar las variables para ocasiones futuras.

Introducción

Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación “La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición” que pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales durante los procesos de lectura literaria. Un supuesto general del proyecto es que normalmente se entiende a la lectura como una actividad eminentemente racional orientada exclusivamente a la atribución de significado a los textos. Asimismo, partimos de la constatación de que los estudios sobre la lectura que se han vuelto

referencias clásicas en el área de la teoría literaria (Eco, 1999; Iser, 1987; Eagleton, 1993; Culler, 2000) son predominantemente de carácter general y especulativo, es decir, realizan generalizaciones sobre el acto de leer basadas en las vivencias de los propios autores pero sin referencia a la actividad de lectores concretos. De hecho, las perspectivas teóricas sobre la lectura están encontrando un tipo de cuestionamiento similar al que motivó este trabajo. Así, por ejemplo, Antoine Compagnon, luego de revisar el estado de la cuestión sobre las teorías de la lectura mencionadas, afirma que “esta bella descripción [teórica del proceso de lectura] deja sin embargo pendiente una cuestión espinosa: ¿cómo se encuentran, se enfrentan prácticamente el lector implícito (conceptual, fenomenológico) y los lectores empíricos e históricos? ¿Se pliegan estos necesariamente a las instrucciones del texto? Y si no se pliegan, ¿cómo dar cuenta de sus transgresiones? (Compagnon, 2015, 182). Hemos retomado esas preguntas a los fines de conectar las tesis e intuiciones teóricas con las acciones efectivas que realizan los lectores para conocer más acerca de los procesos de lectura reales, en particular de estudiantes, para ofrecer datos que contribuyan a mejorar la enseñanza de la literatura, específicamente de la lírica.

En concreto, nuestro trabajo se aboca a registrar procesos de lectura de estudiantes de primer año de la carrera de Letras del IFDC-VM a quienes se les ofreció el poema de Enrique Molina “Mientras corren los grandes días”. La hipótesis inicial es que los lectores en formación tienden a buscar un sentido global de los textos y que no admiten un resultado diferente del proceso de lectura que no sea la comprensión. En consonancia con la hipótesis general del proyecto, conjeturamos que las emociones y las imágenes mentales juegan un rol importante en ese proceso.

Algunas consideraciones teórico metodológicas

La primera precisión que se impone es la que tiene que ver con el enfoque y la metodología. Cuando hablamos de estudios empíricos nos referimos a los trabajos que no parten de hipótesis generales

sobre el proceso de lectura sino que se abocan a la toma de datos, recolección de muestras y posterior análisis de actos de lectura reales de distintas poblaciones de lectores. Así, por ejemplo, trabajos como los de Keith Oatley (1992, 2011) se centran en la descripción de los procesos psicológicos durante la lectura de ficción y ofrecen resultados obtenidos a partir de grupos de lectores de diferentes procedencias y edades acerca de los efectos de la lectura en la mente y la vida de esos lectores. Entre otros aspectos relevados, Oatley y su equipo pudieron comprobar que los lectores de ficción tienen mayor capacidad para entender y empatizar con personajes pertenecientes a distintos grupos sociales, tienen una percepción más compleja y realista de sí mismos y, en consecuencia, pueden modificar sus percepciones y conductas sociales a partir de las emociones y las ideas desencadenadas por la lectura literaria, puntos tratados por el autor específicamente en “Effects of fiction”, en los apartados “Understanding others” y “Changing ourselves” (2011, pp.158-162).

Un aspecto especialmente importante en los abordajes empíricos de la lectura es el descubrimiento de la importancia de las emociones en el tratamiento cognitivo de los textos, cuestión soslayada tradicionalmente por las teorías de la lectura que consideraban que el proceso de lectura se restringía a cuestiones puramente racionales destinadas a la asignación de sentido. Cuestionando ese punto de vista, autores como Miall y Kuiken (2001) demostraron que las emociones operan como mecanismos de asignación de significado a determinadas situaciones y por ende están involucradas en su intelección. En principio, la emoción es la respuesta a una situación vivida o representada. Pero este proceso es reversible puesto que la experiencia emocional del lector, socioculturalmente construida, opera como marco para dirigir la atención hacia determinados aspectos de las situaciones vividas o representadas en un texto. Además de orientar la atención, las emociones pueden, en algunos textos o en determinados tramos de los textos especialmente complejos o ambiguos, suplantar a los procesos cognitivos cuando estos fallan y proveer esquemas

provisorios que permitan sostener la lectura hasta tanto el lector pueda crear un andamiaje conceptual (Kneepkens y Zwaan, 1994). Es como si la falta de comprensión se sustituyera por un “clima emocional” que funge como un compás de espera hasta que el lector pueda integrar lo que todavía no comprende a las situaciones, referentes y significados venideros. En la tipología provista por Kneepkens y Zwann estas emociones, nombradas como emociones A (artefact emotions), se derivan de la forma del “artefacto textual”. Así, aspectos relacionados con la métrica, el estilo, las desviaciones sintácticas y semánticas producen emociones de tipo A (admiración, sorpresa, diversión, confusión, etc). Por otro lado, hay emociones que se derivan de los eventos del mundo de ficción, llamadas emociones F (fictional emotions). Esta categoría da lugar a una nueva subdivisión, que da cuenta de la reversibilidad entre emociones y situaciones representadas ya señaladas. En efecto, es factible distinguir entre emociones que son inducidas por la acción representada y las características de los personajes, emociones F (a) o alterocéntricas, y aquellos esquemas emocionales activados por los lectores para asignar sentido al contenido representado a partir de la experiencia vivencial proveniente de su entorno socio-cultural (emociones F (e), o egocéntricas. Va de suyo que se produce un sinnúmero de interacciones diferentes entre las emociones que provienen de aspectos formales (A) y aquellas derivadas de los contenidos representados en la obra (F a y e). Así, por poner un ejemplo, Jean Marie Schaeffer ha descripto en detalle las “paradojas de la tragedia”, obras en las que el contenido representado (las inevitables muertes) dan lugar tanto a emociones F (a) negativas (horror, tristeza, piedad) como a emociones A positivas (la admiración por las expresiones lingüísticas de gran poder poético que soportan esas acciones, las figuras retóricas empleadas, etc). “La paradoja de lo trágico (dice Schaeffer) muestra que en las obras de arte los objetos representados continúan siendo evaluados en sí mismos, y tal evaluación puede entrar en conflicto con la evaluación estética según diversas modalidades”

(Schaeffer, 2018, 183). El espectador siente, al mismo tiempo, horror y admiración o placer, una emoción F que entra en contradicción con emociones A, esa es la paradoja.

Veremos en el análisis de las muestras obtenidas en nuestro trabajo la dinámica de estas relaciones entre los dos tipos de emociones mencionados y las estrategias desarrolladas por los lectores ante un poema que caracterizamos como “difícil” (Castiglione, 2017) debido a sus rasgos formales. Un alto grado de indeterminación puede desencadenar una emoción negativa como la frustración pero también, en una segunda instancia, activar esquemas cognitivos imprevistos para sobrellevar un proceso de lectura ante un texto desafiante.

Descripción de la muestra

La muestra con la que trabajamos consta del registro de lectura semiestructurado del poema “Mientras corren los grandes días”, de Enrique Molina, realizado por cuarenta estudiantes que accedieron a compartirlo. Los estudiantes estaban cursando el espacio curricular “Teoría y crítica literaria 1”, del primer año del profesorado en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, San Luis. La actividad se dio en un contexto de clase de tres horas y tuvo lugar una vez finalizada la unidad que aborda el género lírico. Las y los estudiantes no sabían previamente que se desarrollaría ese día, si bien estaban habituados a la práctica de lectura, conversación y escritura en clase. En esta oportunidad se procedió con la lectura del poema por parte de la docente, dos veces, y luego se dio paso a las lecturas individuales y a la escritura personal. Recién en un momento más avanzado se les sugirió que podían conversar entre ellos.

La docente dio como indicaciones una lista de aspectos a tener en cuenta mientras transcurría la lectura. Algunos relacionados con aspectos cognitivos: ideas, hipótesis de sentido, comprensión e incomprensión o frustraciones. Otros, más vinculados con emociones F, (alterocéntricas y

egocéntricas) y emociones A (estéticas) derivadas de la forma del mensaje. Momentos de placer o displacer, recuerdos y también generación de imágenes.

Comentario del poema leído

La poética de Enrique Molina es caracterizada por la crítica especializada a partir de algunos aspectos temáticos y formales que le otorgan su singularidad y valor (Piña, 1996). Por una parte, está centrada en la figura del viajero lanzado a una aventura vital que le depara encuentros con una realidad exuberante y con personajes de tintes arquetípicos, en particular la mujer opulenta, sensual y misteriosa. Ligada a la estética surrealista, aunque siempre modulada en términos personales, la poesía de Molina juega con imágenes cromáticas, a menudo de tinte onírico, transmitidas en un lenguaje sumamente elaborado, rico y complejo. “En efecto, en manos de Molina, las palabras parecen multiplicarse en un delirio lúcido que desafía toda la racionalidad, articulando libremente las imágenes según un principio de acumulación y yuxtaposición asociativa que, sin embargo, nunca traiciona una musicalidad arrolladora que ha llegado a ser propia del poeta y que demuestra su relación privilegiada con el lenguaje y su potencia de creación verbal” (Piña, 1996, 18).

Esta descripción general es un marco apropiado para presentar el poema “Mientras corren los grandes días”, el cual consta de veintiocho versos vertidos en un solo bloque textual, sin división de estrofas, con extensos versos irregulares y sin rima. Sintácticamente, el poema consta de ocho oraciones, la primera de las cuales es muy extensa y constituye la mitad del poema (catorce versos). En ella se presenta la idea de que el paso del tiempo es una ley que afecta a los objetos y los seres del mundo con un efecto corrosivo inevitable: “Arde en las cosas un terror antiguo...”, dice el primer verso. La expresión no es de comprensión inmediata ya que el sujeto es un sustantivo abstracto, el terror, al cual se le atribuye la acción de arder dentro de los objetos deteriorándolos. Más

precisamente, al cabo de la lectura cobra fuerza la idea de que el poema se abre con una suerte de personificación del mundo, el cual sería consciente de una ley indetenible de desgaste que tendría la capacidad de aterrorizar a las cosas. En la segunda parte, es el yo lírico quien toma conciencia de que también él está sometido a esa ley, lo cual le produce un extrañamiento sobre su propio cuerpo y el ámbito que lo rodea. El mundo y quien lo habita *parecen* estables pero eso es una mera ilusión, los días corren, todo se corrompe, muere y se transforma.

Formalmente, el poema se organiza a partir del recurso de la enumeración, la cual se sostiene con la recurrencia de nexos coordinantes “y”. No obstante, esta figura no es demasiado llamativa dada la extensión de los versos y las subordinadas. No se genera en el poema el ritmo acelerado propio de las enumeraciones que pasan de un elemento a otro, sino más bien un movimiento pausado que viene de una enumeración que agrega, aumenta y expande lo ya dicho, antes que sumar la variedad de lo diferente.

Un análisis retórico no exhaustivo nos lleva a detenernos principalmente en el uso de los adjetivos, muchas veces marcados (antepuestos) que dan lugar a construcciones con impertinencias semánticas de gran expresividad poética, algunas de las cuales animizan o personifican la materia: “ácido orgulloso”, “madera dolorosa”, “paciente mesa”, “íntima lámpara”, “salvajes perfumes”.

Hay también una diseminación de palabras relativas al campo semántico de lo que no cambia: quieto, apacible, invariable, inmóviles, mansos, lento, inmutable, lo cual genera un contraste con el título, que señala el paso del tiempo (mientras) de manera calma y con un matiz durativo.

Los registros de los estudiantes

Cada registro de lectura consta de las marcas que los lectores realizaron en el texto (subrayados de pasajes destacados, notas al margen con interrogantes, prehipótesis, desambiguaciones); todo esto aparece integrado en un texto redactado al final ([enlace a la muestra](#)).

Nuestro análisis de los registros pone el foco en la descripción del modo en que los estudiantes buscan llegar a un sentido global que les permita comprender el texto, tal como lo indicamos en la hipótesis.

Luego de registrar los datos en una rúbrica realizamos la siguiente síntesis:

Dieciséis lectores generaron una hipótesis de sentido global que responde predominantemente a la lógica de un pacto narrativo, así, por ejemplo, una hipótesis típica es que el poema constituye “el relato de una muerte o una agonía”; según otro caso, la hipótesis es “la de una historia de una relación amorosa que culmina con la muerte de uno de los dos y un velorio”. En otros casos, los lectores tendieron a hallar la narración de un sueño: “logré sacar una conclusión de lo que podía estar sucediendo, un sueño por parte del narrador donde imagina la muerte de dicha mujer que tal vez podría ser su amada o no”.

Quienes construyeron la hipótesis narrativa de la muerte destacaron palabras como ataúd, ángeles y violín, a partir de las cuales generaron imágenes de velatorios, casas abandonadas, ruinas perdidas entre la naturaleza y espacios lúgubres: “imagino un velorio en medio del bosque con piedras y una orquesta de violines, está lloviendo”.

El hecho de que tantos lectores hayan formulado la hipótesis de un personaje femenino se debe al verso 10: “y los vestidos caen como un seco follaje a los pies de la mujer desnudándose”. La hipótesis de que se trata de un sueño, encuentra su fundamento en el verso 22: “entonces mi corazón lleno de idolatría se despierta temblando”. En varios casos, los lectores adjudican el acto de despertar al enunciador en primera persona. En otros, la muerte y el momento del despertar se le atribuyen al mismo sujeto (la mujer): “una mujer que espera ya cansada de vivir que venga la muerte a buscarla mientras baila plena y entregada. Me cambió la historia: parece que la mujer estaba dormida y era todo un sueño”.

Hay un segundo grupo de doce lectores que no estableció con el poema un pacto de lectura narrativo sino que formuló una hipótesis de sentido que podríamos llamar conceptual porque encuentra una idea general relacionada con el paso del tiempo, la muerte, la naturaleza indiferente y su poder. Ejemplos de estas hipótesis son: “el paso del tiempo es indetenible, todo es dinámico”. “Cuando morimos dejamos de estar en la tierra llena de objetos y atrocidades, pasamos al plano de la naturaleza”.

Este grupo hizo un pacto acorde al género lírico, estableció el significado de las frases y generó un sentido global que se funda en pasajes significativos relacionados con el cuerpo (vértebras, carne, cabello, manos, corazón, rodilla) y con lo vegetal (árboles, hojas, enredadera, gramilla), los cuales son leídos como sinécdotes de la vida, la mortalidad y lo perecedero.

Conclusiones sobre el proceso de lectura de los estudiantes

El acto de lectura de los estudiantes del primer grupo tiene como prioridad la comprensión del texto. Los rasgos retóricos, estilísticos y genéricos se subordinan al objetivo de construir una totalidad orgánica de sentido, al punto de que, una vez proyectada esa expectativa sobre el texto, se desatienden o se fuerzan elementos objetivos (sintaxis, significados, estructura) para mantenerla.

Por lo general, en este primer grupo, el patrón interpretativo para dar con ese sentido es la proyección de una secuencia narrativa con algunos de sus componentes típicos:

Un narrador, quien utiliza pronombres en primera persona (mi, mis) Un personaje: en tercera persona, la mujer (sola o en pareja con el narrador). Un escenario: velorio, ruinas, casa, habitación.

Un proceso temporal marcado en particular por el adverbio entonces. Y un cambio de estado: despierta.

Esta secuencia narrativa se instala y se sostiene a partir de un desplazamiento categorial que consiste en darle predominancia a un elemento que forma parte de una enumeración de los entes

sometidos a la ley temporal, de la que trata el poema. Por ejemplo, de la ya referida imagen de los vestidos cayendo a los pies de la mujer, puesta al servicio de la idea de que el tiempo lo afecta todo, recortan la figura de la mujer y la convierten en personaje de la secuencia.

En este proceso, las imágenes mentales y las emociones intervienen para darle mayor consistencia a la secuencia narrativa, en consonancia con lo observado por otros investigadores de nuestro grupo (Abraham, 2023). Las imágenes son construidas principalmente a partir de palabras que están en el texto (ataúd, violín, mujer, vestido, etc.) y son asociadas a emociones que los estudiantes adjudican a lo representado (el espacio, los personajes, las acciones) a partir de un repertorio cultural preestablecido: ataúd-tristeza, violines-paz o ternura, mujer-amor. Posteriormente la conjunción de las imágenes y las emociones representadas originan, a su vez, emociones en el lector que provienen de sus experiencias personales (recuerdos de infancia, sensaciones, gustos personales). Las emociones estéticas aparecen principalmente a la manera de juicio global sobre el poema y no generadas a partir de versos o secuencias menores. La atención al dispositivo estético no es detallada sino general y su registro arroja gusto e incertidumbre por igual.

El segundo grupo de lectores activa un pacto de lectura propio del género del texto en cuestión. Los primeros, llevan lo desconocido a lo conocido (la narrativa), mientras que los segundos están más atentos a las marcas textuales y procuran realizar una síntesis hermenéutica sin producir desplazamientos categoriales ni genéricos que se desentiendan de las marcas objetivas del texto. En definitiva, el procedimiento dominante es la integración

Una discusión sobre la complejidad y la narratividad

En el artículo “Difficult poetry processing: reading times ante the narrativity hypothesis” Davide Castiglione (2017) se dedica a analizar los tipos y causas de la dificultad en la lectura de poesía a

partir de un estudio empírico en el que se les dio seis poemas y un fragmento narrativo (que se dispuso en versos) a doce estudiantes de primer año de la Universidad de Nottingham.

Los textos fueron seleccionados a partir de las variantes *dificultad* y *narratividad*. Para la primera variante, Castiglione acude a lecturas críticas que señalan las poéticas de los autores y en particular de los textos elegidos como oscuras, complejas, herméticas en diferente grado. Para la segunda variante, apela a la definición propuesta por M. Toolam, que entiende la narrativa como la percepción de una secuencia de eventos conectados no aleatoriamente, y que típicamente involucran como agonistas a humanos, cuasi humanos u otros seres sintientes, de cuya experiencia los humanos podemos aprender.

A partir de esta definición organiza los textos del estudio en una escala que va de totalmente narrativos, semi narrativos, apenas narrativos a menos narrativo, en función de la aparición o no de algunos rasgos señalados por Toolam (lo errático de la transición entre los eventos, por ejemplo) y otros característicos de la narrativa: pronombres de tercera persona, adverbios de tiempo y espacio, progresión temporal, nombres propios.

Dado esta situación, Castiglione se dispone a obtener información sobre el tiempo, la velocidad, de lectura en correlación con propiedades lingüísticas de los textos, un objetivo muy distante al de nuestra investigación. La conclusión a la que arriba es que los estudiantes leen mucho más rápido los textos con mayor grado de narratividad y eso confirma su modelo de Aspectos Lingüísticos de la Dificultad (LAD en inglés) que ubicaba las pocas o ninguna marca de narratividad (oraciones en pasado/presente, nombres propios, pronombres personales, adverbios de tiempo o espacio) en el extremo final de una tabla que comienza con, por ejemplo, los errores ortográficos (organizando los indicadores de dificultad a través de los niveles de grafología, morfología, fonética, lexicogramático y semántico). Al poner en relación el tiempo de lectura con las características de los textos y profundizar las conclusiones, Castiglione advierte que uno de los textos caracterizados como semi-

narrativos en función de sus características lingüísticas, es procesado en el mismo tiempo que los totalmente narrativos. Esto le permite formular la conclusión de que: “Lo que parece importar para la activación de un esquema narrativo es, de manera bastante contraintuitiva, el grado en que el estilo de un texto literario se parece localmente a la narrativa (es decir, a nivel de cláusula) en lugar del cumplimiento general de la estructura de una narrativa prototípica” (la traducción es nuestra). Destacamos especialmente el hecho de que el lector reconoce, percibe, en el poema un parecido, una similitud con la narrativa, género que le resulta más familiar.

Es esta conclusión la que permite una relación directa con nuestro trabajo. “Mientras corren los grandes días” podría considerarse un poema complejo, atendiendo a los LAD que ordena crecientemente Castiglione, diríamos que su dificultad radica en ciertas colocaciones inapropiadas, una pronunciada distancia semántica entre el dominio de origen y el de destino de una frase mediada por múltiples aposiciones y subordinadas. También se destaca la preeminencia de construcciones pasivas, la escasa presencia humana (o despersonalización) en oposición a la proliferación de objetos inanimados. Finalmente también en este poema, y como hemos adelantado, la incidencia mayor de la dificultad está dada según Castiglione por las pocas o ninguna marca de narratividad (oraciones en pasado/presente, nombres propios, pronombres personales, adverbios de tiempo o espacio).

No obstante, el análisis de los registros de lectura permite observar una conducta particular de nuestro grupo en relación a este problema. La dificultad que entraña el poema (causada por la falta de narratividad) es superada por una proyección de una secuencia narrativa construida a partir de elementos tangenciales que aparecen localmente (en el nivel de la cláusula, había dicho Castiglione) puestos a funcionar como constantes en todo el poema. Lo que nos permite pensar en un movimiento un tanto paradójico: a) el lector advierte la dificultad dada por la falta de narratividad b) encuentra una posible marca de narratividad c) se aferra a ella, la proyecta a todo el poema e

incorpora otros elementos que la sostengan. d) el poema se vuelve menos difícil. Nuestro estudio nos permite observar que los lectores ubican la narratividad tanto en la causa como en la solución de la dificultad a la hora de leer poesía.

Implicancias didácticas del análisis de la muestra. Un género de ruptura.

El análisis de la muestra nos confronta con el hecho de que existe, en los estudiantes, la representación de que los textos literarios son predominantemente narrativos. Marcas externas de la poesía, como el verso, pierden su carácter distintivo ante la ausencia de otros rasgos más prototípicos del género lírico como puede ser la rima (aunque este recurso sea poco frecuente en la poesía contemporánea).

Estudios como el nuestro nos permiten señalar que la enseñanza de los aspectos teóricos y formales de la poesía no debería partir de un grado cero sino que tendrían que tener en cuenta, además de las experiencias de lecturas personales, la predisposición a identificar o construir secuencias narrativas que manifiestan los lectores nóveles. Es decir que, al mismo tiempo que se cimentan los conocimientos sobre el género lírico se tendrán que ir desplazando los preconceptos, representaciones y asimilaciones simplistas.

Una primera acción en este sentido sería poner mayor énfasis en el carácter no-narrativo de la lírica y en la incidencia de la presentación de un estado emotivo, sensorial o de consciencia (Zonana, 2008). No obstante, podemos encontrarnos con poemas que presenten un esquema narrativo u otros en los que la observación y cavilación estática no sea su marca distintiva. Por lo tanto, en la búsqueda de dar con lo más propio del género se deberá considerar cuidadosamente el corpus a trabajar, atendiendo a lo fácil que le resulta a los estudiantes el paso (no declarado) de la lógica de un género a otro. Como observamos en nuestro trabajo, el contenido del poema no ha sido

suficiente para activar el pacto correspondiente al género, sino más bien fue “manipulado” para hacer funcionar otro pacto.

Esto nos lleva a pensar en dónde poner el énfasis a la hora de enseñar este género para que los estudiantes puedan activar el pacto correspondiente. Una primera respuesta nos hace observar aquello que ha sido pasado por alto por nuestros estudiantes: el verso. Partir del verso como elemento casi exclusivo (aunque no exhaustivo) de la poesía permitiría dirigir la atención a aquello que pasa en un poema . Presentar en clase el verso con todas sus implicancias (semánticas, fonéticas, sintácticas) y no solo atendiendo a la cuestión métrica (que muchas veces se reduce a lo mecánico), pondría de relevancia este aspecto que además es externo y visual, es decir, es previo a cualquier intento de apropiación cognitiva o semántica del poema. Ubicar el verso en el lugar preponderante dentro del género implicaría ubicar en el centro de la enseñanza de la lírica lo que Jean Cohen (1984) nombró como “la ruptura del paralelismo entre sentido y sonido” (el verso como anti-frase). La idea de “ruptura” bien podría ser una llave que nos permita acceder a la enseñanza de la poesía sin dejar afuera las experiencias y representaciones de los estudiantes, tematizando, poniendo en el centro la ruptura de las expectativas para con la lectura de la poesía. La poesía como un género de ruptura permite incluso incorporar en la clase la hegemonía de la narrativa como patrón de lectura, las formas convencionales de la comunicación, la expectativa de un sentido completo, la búsqueda de lo comunicable, para ser discutidas, contrastadas. Permitiría correrse de un discurso normativo sobre cómo leer un poema para pasar a realizar los ajustes necesarios a partir de saber lo que es más probable que los estudiantes hagan cuando se encuentren con el texto lírico.

Por otro lado, identificando ciertas palabras que activen los esquemas emocionales ego o alterocéntricos, podemos establecer, guiados por la emoción, el recorrido de la palabra al verso y a la figura (si la hubiera), de las emociones F a las emociones A, como un modo de abordar también

la ruptura de lo denotativo, lo unívoco y lo conceptual, y las reglas de los diversos niveles del lenguaje que el lenguaje poético altera a partir de las operaciones y manipulaciones que la retórica ha codificado, en lugar de partir del corpus retórico para ser identificado en los poemas.

Conclusión

Abordar la lectura literaria desde el enfoque sociocognitivo y con una metodología empírica nos ha permitido no solo observar aspectos novedosos sino también encontrar algún tipo de explicación a percepciones o intuiciones que en la enseñanza aparecen no del todo formalizadas. Nos obliga, principalmente, a movernos de un plano meramente teórico, a veces normativo, para confrontar con preguntas surgidas de la experiencia: ¿existe una lectura 'correcta'? ¿cuál es el límite en la construcción de 'sentido' de un texto? ¿cómo se llega, o se acompaña el recorrido, hacia un sentido? Por otro lado, esta primera sistematización nos interpela sobre cuestiones que hacen a la labor investigativa y que nos permiten considerar ajustes para próximas instancias, por ejemplo, la elección del texto, las indicaciones dadas, la estrategia de recolección de la muestra y la construcción de los datos. No obstante, consideramos que estudios de este tipo aportan información que puede repercutir de manera significativa e inmediata en la planificación de clases y de intervenciones didácticas, en la elección o diseño de materiales didácticos y en las formas de evaluación para la necesaria formación lectora y disposición estética que implica la formación de docentes de literatura.

Referencias bibliográficas

- Abraham, L (2023). Muchos lectores perplejos y un poema difícil de Lorca: operaciones cognitivas y emociones-guía ante problemas de integración textual, en *Hispanismos de la argentina en el mundo virtual*; Publicaciones del Instituto de filología Doctor Amado Alonso
- Castiglione, D (2017). Difficult poetry processing: Reading times and the narrativity hypothesis, *Language and Literature*, Vol. 26(2) 99–121.
- Cohen, J. (1984). Estructura del lenguaje poético (Trad. Martín Blanco Álvarez), Madrid: Gredos.
- Culler, J. (2000). Breve introducción a la teoría literaria. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (1993). Una introducción a la teoría literaria. México: FCE.
- Eco, U. (1985). Lector in fábula. Barcelona: Lumen.
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Madrid: Taurus.
- Israel, D (2009). La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos sobre la respuesta literaria desde una perspectiva empírica, *Revista de Literatura Hispanoamericana*, n° 59, julio-diciembre, pp. 9-24..
- Kneepkens, E. W. y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension, en *Poetics*, 23, 1994, pp. 125-138.
- Miall, D. y Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response, en: W. van Peer and S. Chatman (eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 289-301). New York, SUNY Press, 2001, pp. 289-301.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as dreams: The psychology of fiction*, UK: Wiley-Blackwell.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York, NY : Cambridge University Press .
- Piña, C. (1996). *Poesía argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Vinciguerra.
- Schaeffer, J-M (2018). *La experiencia estética*, Buenos Aires: La Marca.

Zonana, G. (2008). La conformación subjetiva del poema: variables, niveles y perspectivas de análisis, en *Signo y Seña*, Buenos Aires: UBA, Instituto de lingüística, n° 19, 2008, pp.33-66.