

ENSAYO

*LA ARQUITECTURA DE LA FICCIÓN Y EL LECTOR INFANTIL:
CONJETURAS SOBRE EL PROCESO DE ARTICULACIÓN EN LA
COMPREENSIÓN LITERARIA*

The architecture of fiction and the child reader
Conjectures about the articulation process in the literary understanding

Felipe Munita Jordán, Enrique Riquelme Mella

Escuela de Educación Básica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco
Dirección postal Casilla 15 D, Av. Alemania 0211, Temuco, Chile.
fmunita@uct.cl

Resumen

El presente artículo reflexiona en torno al proceso mediante el cual el niño lector establece un diálogo con los mundos ficcionales de la literatura, destacando los mecanismos psicológicos y textuales que operan en la base de la competencia literaria infantil. Los autores articulan los conceptos de “pacto enunciativo” y “mecanismo desacoplador”, provenientes de la teoría literaria y de la psicología, respectivamente, para conjeturar una explicación en torno al proceso que permite al niño asumir los enunciados de ficción aun cuando estos sean denotativamente vacíos y no se correspondan con referentes de la realidad. A su vez, se propone que la lectura de literatura en la infancia podría operar como una herramienta de *alfabetización emocional*, mediante el reconocimiento de emociones y experiencias de la ficción, y su correspondiente proyección en la experiencia vital infantil.

Palabras clave: literatura infantil, ficción, teorías de la mente, alfabetización emocional.

Abstract

This article examines the intervening process by which the children reader establishes a dialogue with the literature fiction's worlds, highlighting the psychological and textual mechanisms that operate on the literary infantile competition's base. The authors articulate the concepts of “*enunciative pact*” and “*decoupling mechanism*”, coming from the literary theory and psychology, respectively, in order to conjecture an explanation about the process that allows the children to assume the enunciated of fiction even when these be denotatively empty and does not correspond to a referent from the reality. At the same time, the propose is that the reading of literature in infancy would be able to operate like a tool of “*emotional literacy*”, through the recognition of emotions and experiences from fiction, and the correspondent projection in the infantile vital experience.

Key words: Infantile literature, fiction, theories of mind, emotional literacy.

COMPETENCIA LITERARIA INFANTIL Y PACTO ENUNCIATIVO

Desde mediados del siglo XX, una de las cuestiones que acaparó la atención de la crítica e investigación especializada en literatura infantil fue si se podía considerar este campo artístico como literatura, en el mismo sentido en que consideramos el discurso literario destinado al público adulto. Hoy, entrados ya en el segundo lustro del XXI, el amplio debate que en algún momento suscitó esta pregunta parece superado, con un dictamen que nos permite hablar con certeza de la literatura infantil como una obra literaria en el sentido más pleno del término. Volvemos sobre este punto sólo para señalar que la perspectiva que sitúa a la literatura infantil en un paradigma literario -y no didáctico-, nos permite abordar con propiedad la temática central de este artículo: el(los) modo(s) que utiliza la ficción literaria para establecer una relación con el lector infantil.

Se ha dicho que leer es establecer un diálogo entre el lector y el texto, cuestión que en las últimas décadas ha desplazado el centro de las investigaciones sobre el aprendizaje del código escrito, desde el análisis del texto propiamente tal hacia el estudio de la situación comunicativa en que se realiza la lectura. Esto, a su vez, ha permitido definir el campo de la literatura infantil como un “sistema literario” (Colomer 2005), toda vez que, más que un género o subgénero literario –que, por cierto, no lo es- esta literatura está marcada por una situación comunicativa específica, con un destinatario caracterizado por ciertas capacidades e intereses lectores concretos. En ese sentido, resulta importante estudiar este corpus de obras desde la relación que el lector infantil establece con el texto literario.

La literatura configura la situación comunicativa de un modo particular, diferente a la que se produce con textos funcionales o no literarios. Esto, pues utiliza un lenguaje plurisignificativo, diferenciado del carácter instrumental que le otorgamos a la palabra en su uso cotidiano. Pues, si la principal función del lenguaje funcional o estándar es comunicar mediante la denotación convencional y unívoca que le atribuimos al signo lingüístico, el lenguaje literario –“usa las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada” (Cerrillo 2007: 18). Es decir, reelabora el lenguaje para dotarlo de nuevos significados que, a su vez, posibilitan la construcción de mensajes divergentes y originales, ampliando el panorama de “diálogos posibles” entre texto y lector.

Esta función connotativa se produce en la elaboración estética propia de la literatura, que manipula el lenguaje con un propósito artístico para lograr una expresividad lingüística nueva, lo que supone también una nueva mirada del mundo. Imaginemos la “tensión” semántica que conlleva la metáfora, símbolo de la expresión literaria: sustituir el término de la realidad (A) por el vehículo imaginario (B) implica un desplazamiento entre el mundo real y el mundo posible al que asistimos en el texto (Sánchez Corral 1995). Esta nueva mirada, que se construye mediante diversos vehículos imaginarios es, en definitiva, el mundo de ficción que llega al niño lector, ficción que al venir codificada en este tipo de lenguaje, abre diversos caminos de lectura para el receptor.

Así, al quedar relegado el significado convencional de la palabra, la literatura *apela* al lector para que, en una interacción dialógica con la obra, construya los significados que la polisemia del mensaje deja abiertos. Es la consideración del lector como un agente activo y creativo, que “actualiza” los sentidos de una obra en el contexto de una situación comunicativa específica. Para una mejor comprensión de lo anterior, cabe recordar el concepto de “espacios vacíos” de Iser (1987) que, en el marco de la Teoría de la Recepción, caracteriza al discurso literario por dejar espacios indeterminados o sin resolver, que al lector corresponderá “escribir” en su proceso de lectura.

En este contexto, el considerar la literatura infantil como discurso literario ha llevado a investigar las competencias de lectura que el niño receptor actualiza cada vez que dialoga con este tipo de textos. Así, diversos autores (Mendoza 2003; Cassany 1997; Sánchez Corral 1995, entre otros) han establecido que la “competencia literaria” se diferencia de la competencia lingüística general, fundamentalmente porque, cuando el niño interpreta un texto literario, al igual que un adulto, suspende las reglas propias de la comunicación funcional, y se sumerge en la lógica interpretativa que le exige el carácter estético propio de ese texto. Es decir, esta competencia sólo es posible en el marco de la enunciación artística, que posee unos códigos autónomos con los cuales transfigura y reinventa la realidad, sin atender a las referencias denotativas que operan en el mundo cotidiano. Por lo tanto, en literatura, “las palabras leídas ni pueden representar referentes reales –en sentido estricto- ni transportan significados inamovibles” (Sánchez Corral 1995: 77).

Los mundos ficcionales se construyen a través del lenguaje literario utilizado. Esa es su herramienta, su materia prima. Pero hay algo más: para que realmente se constituya la ficcionalidad de la obra, es preciso un “...pacto enunciativo entre emisor y receptor, es decir, el acuerdo por el cual se admiten como posibles (y además se dan) comparaciones entre la obra literaria y la realidad externa” (Sánchez Corral 1995: 146). En otras palabras, la noción de “pacto enunciativo” implica la aceptación, tanto del escritor como del lector, de la suspensión de las reglas que operan en la comunicación lingüística funcional, y la participación activa de ambos en la creación de esa nueva mirada del mundo a la que hacíamos alusión. Mirada que, por cierto, se aleja de las convenciones y referencias denotativas que impone la realidad cotidiana.

Si retomamos el ejemplo de la metáfora: un término real como “tus ojos” deviene, hipotéticamente, en el vehículo imaginario “dos luceros”, y gracias al pacto enunciativo propio del discurso literario, el lector no lo juzga de acuerdo a la referencia convencional que ostenta dicho término en la realidad, sino que acepta el vehículo imaginario propuesto, como parte de ese nuevo universo que se está construyendo en su diálogo con el texto.

Dichas traslaciones semánticas se establecen de un modo particular y específico, pues presentan modos de relación absolutamente divergentes e imaginativos. En definitiva, son el marco en el cual se sitúa el juego de la literatura, y el pacto enunciativo es el contrato con el cual escritor y lector aceptan las reglas de ese juego, y deciden participar en él.

TEORÍA DE LA MENTE Y MECANISMO DESACOPLADOR

Desde el campo de la psicología es posible analizar los distintos procesos que subyacen a la capacidad de aceptar los vehículos imaginarios que el autor de un texto nos propone, así como de leer mundos de ficción, de escucharlos y crearlos sin la urgencia de responder “realmente” a ellos. Uno de los campos más prolíficos de investigación en esta área ha sido la denominada “Teoría de la mente”, entendida como la capacidad para atribuir estados mentales a las personas, diferenciar estos estados mentales de los propios y utilizar estas atribuciones para predecir y explicar las conductas (Wimmer & Perner 1983; Wellman 1990). Desde su primera formulación (Premack & Woodruff 1978), esta idea se desarrolló de manera acelerada, siendo abordada desde la filosofía de la mente, psicología del desarrollo y evolutiva, entre otros enfoques (Dunn 1993; Fonagy 2000; Whiten 1996). Actualmente, la capacidad fundamental o mecanismo para atribuir estados mentales a las personas, así como las ventajas y patologías asociadas (Rivière 2007), pueden ser analizadas e interpretadas

según el enfoque teórico al cual nos adscribamos; por ejemplo, las teorías modulares, cognitivas, afectivas, evolucionistas, entre otras¹. Cada una de ellas presenta una explicación plausible para la emergencia y desarrollo de esta capacidad.

Convengamos, sí, que independientemente del modelo teórico al que nos adscribamos, es sorprendente observar el desarrollo de la capacidad de atribuir estados mentales en nuestros niños. En especial, al ser testigos de sus primeros intentos fallidos de “ganar” en juegos que implican engaño (como el juego de la escondida) y, sólo unos meses después, apreciar la facilidad con la que algunos niños logran fingir, utilizar las creencias de los otros para hacer predicciones de su conducta, reconocer la ficción o la emoción en las personas así como en los cuentos, historias u otros textos narrativos que se les presenten (Harris, Brown, Marriot, Whittall & Harner 1991). Ante este proceso, es prácticamente imposible no preguntarse cómo logramos hacer esta separación entre realidad y ficción, en especial cuando nos iniciamos en un mundo en donde lo que vemos, nos leen (escuchamos) o leemos, puede ser considerado “cierto” o “real”. Es difícil dejar de preguntarse cómo llegamos a aceptar estos vehículos imaginarios sin cuestionar su realidad y cómo mantenemos los lazos con la realidad sin desvirtuarla.

El proceso de separación entre realidad y fantasía, y la emergente capacidad para fingir, se encontrarían a la base de la Teoría de la mente (Leslie 1987, 1993), y se harían evidentes como el producto de una facultad

cognitiva relativamente específica e independiente de otras capacidades. Alan Leslie define dicha facultad como la capacidad de *construir* y *manejar* cierta clase de representaciones, en particular las *metarrepresentaciones* (1993).

Las representaciones nos entregan un modelo “real” del mundo físico; nos permiten movilizarnos en él y relacionarnos con los objetos según sus propiedades y funciones cotidianas, según lo que estos representan. Desde el enfoque de Leslie, el construir *metarrepresentaciones* nos permite poner “en suspenso” las relaciones cotidianas entre las cosas y lo que ellas representan, permitiéndonos crear un mundo metarrepresentacional anclado en el mundo real. Así por ejemplo, un artefacto como una escoba, tiene una estructura en la realidad que la hace poseedora de una determinada función (habitualmente la de barrer). Estas son *representaciones*: representan lo real. Durante el proceso de ficción, estas representaciones se “desacoplan” de las relaciones cotidianas literales: “este artefacto es una escoba y sirve para barrer”, pasando a formar lo que Leslie denomina una *metarrepresentación*, como por ejemplo: “este artefacto es un caballo y sirve para cabalgar” (Leslie 1987).

Para Leslie, la habilidad para atribuir estados mentales surge de la distinción básica entre realidad y ficción, y tiene que ver con el desarrollo de un subsistema mental que genera y manipula metarrepresentaciones. Dentro de este marco de referencia, el niño no desarrollaría una noción teórica acerca de la mente, sino más bien una habilidad práctica para asignar e inferir estados mentales. Esta habilidad dependería del funcionamiento de un proceso que “desacopla” representaciones (mecanismo “desacoplador”), un proceso que deja “en pausa” las relaciones directas, ordinarias, literales y “de verdad” entre las representaciones y los objetos, y las somete a relaciones informativas que dependen de un agente (Leslie 1987). “Una característica básica de mi modelo es la creación de una simulación por la copia de

¹ Para una descripción más amplia de los distintos enfoques en Teoría de la Mente ver Carruthers, & Smith (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge University Press.

una expresión primaria en un contexto metarrepresentacional. En efecto, este contexto de segundo orden ofrece un informe o cita de la expresión de primer orden” (Leslie 1987: 417).

Este “mecanismo desacoplador” permitiría pasar desde las representaciones ligadas directamente a la realidad, hacia representaciones de representaciones. En el caso del ejemplo anterior, el desacoplamiento se produce desde la escoba (sin comillas) a la “escoba como caballo” (entre comillas), pudiendo nuevamente volver a concebir a la escoba como tal (sin comillas). El mecanismo desacoplador, en este caso, permitiría “subir” y “bajar” en las representaciones, sin deteriorarse la representación “real” en los procesos de comprensión y producción de la ficción. Teóricamente, esta capacidad se desarrolla a cabalidad a finales de la infancia, siendo el juego de ficción, a través del proceso de distinción entre realidad y fantasía, una manifestación temprana de la capacidad de entender los estados mentales de las personas (Leslie 1987).

LECTURA LITERARIA: DE LA FICCIÓN A LA REALIDAD

Dicho todo lo anterior, señalaremos que la literatura es un discurso constituido por signos denotativamente vacíos, que no siempre aluden a referentes propios de la realidad empírica y cotidiana (Sánchez Corral 2007). Esto no quiere decir que sea un discurso falto de sentido, sino más bien que la construcción de significados va más allá de la designación referencial de las palabras utilizadas. Lo que sucede al quedar en suspenso estas relaciones con el mundo exterior, es que los enunciados ficcionales proponen nuevas y distintas formas de establecer dichas relaciones, fundamentalmente a través de la función connotativa del lenguaje. Esta suspensión, propia del pacto enunciativo entre autor y lector, operaría en la base de lo que podríamos denominar la “arquitectura de la ficción”, es decir, la forma en la que el discurso literario se construye, se entrega a su lector, y cómo éste lo acepta y reconstruye.

Al focalizar la atención en la ficción como constructo, es necesario observar las propiedades que hacen de la literatura un discurso con las particularidades hasta aquí mencionadas. La codificación estética propia de estos textos conlleva ciertos aspectos formales de “literariedad”, que funcionan como marcas textuales del discurso. Entre los aspectos más relevantes, podemos mencionar: la diferenciación del lenguaje poético en relación al lenguaje estándar, el uso de artificios verbales—como las figuras retóricas— que configuran la poeticidad, el mecanismo semántico de la “ambigüedad poética”, el propósito estético, la función liberadora de la palabra poética contra el “principio de realidad”, y el uso de la connotación y la polisemia, entre otros (Sánchez Corral 1995). Estos son, entonces, los elementos textuales que operan a la base de la construcción de una arquitectura de la ficción.

A su vez, la “literariedad” de un texto también está dada en la interacción de los sujetos con el mensaje, en términos de que la situación comunicativa propia del sistema literario exige cierta disposición a aceptar las reglas del universo creado en la ficción, que, como vimos, se produce a través de un pacto enunciativo del escritor con el lector. Esto nos permite, además de abordar la construcción de la arquitectura de la ficción, conjeturar acerca de las maneras como esta se relaciona con el lector.

El receptor, en este caso el niño lector o auditor, activa un proceso de “extrañamiento” con el cual se predispone a recibir el mensaje de ficción de una manera diferente al común de las situaciones comunicativas de su vida cotidiana. Esta recepción literaria es, sin duda,

una forma superior de recepción textual, dado que no busca una correspondencia entre el lenguaje literario y la realidad externa (Sánchez Corral 2007). Una posibilidad para explicar este proceso de “extrañamiento” se enmarca en las teorías de la mente. Estas teorías no sólo aportan al entendimiento del otro como un “objeto mental”, sino que además nos entregan luces sobre el entendimiento y comprensión de los procesos de ficción. Leslie aporta desde la psicología el concepto de mecanismo desacoplador, como un factor cognitivo que permite hacer la separación entre realidad y fantasía a través de la construcción de metarrepresentaciones que funcionan como vehículos imaginarios, los cuales permiten al niño lector aceptar la propuesta ficticia del texto, “desacoplando” la realidad creada en el texto literario del objeto que denota el concepto en el mundo real.

La literatura, ya está dicho, construye discursos ficcionales, pero éstos no necesariamente implican, como suele plantearse, una evasión de la realidad. Por el contrario, la lectura de literatura nos vuelve hacia el propio mundo para observarlo desde otros prismas, haciendo posibles otros encuentros con nuestra cotidianidad. Es, en definitiva, una forma de leer el mundo y de aprender a nosotros mismos, para interpretar aquello que está en nuestro espíritu pero que sólo podemos visualizar en la narración de las experiencias de otros. Esta situación se vuelve aún más enriquecedora en la infancia, período en el que todavía no contamos con la amplia gama de experiencias vitales que ostenta un adulto.

La lectura que realizamos en un plano interpersonal sobre la mente de las otras personas puede, de esta forma, tener un correlato en la literatura. La lectura como representación de realidad nos entrega una serie de proposiciones que anclamos en nuestra experiencia; “representamos”, en términos de Leslie (1993), lo que el texto nos ofrece. Sin embargo, la lectura no se limita a representar una narrativa en tanto palabras u objetos literarios, la *arquitectura de la ficción* se articula con un niño lector activo a través de su capacidad de *desacoplar* desde el texto literario sus propios estados mentales y emociones de aquellos expresados por los personajes. Efectivamente, podemos desarrollar teorías de la mente desde y con la literatura. Esto implica aceptar los vehículos imaginarios, desacoplar lo objetivo y explorar los estados mentales propios y de las demás personas, sus deseos, creencias, emociones. Siguiendo a Marchesi (2005), podemos *alfabetizarnos emocionalmente* a través de la experiencia vicaria que nos ofrece la literatura.

Así, la literatura se constituye como una plataforma para la exploración de los estados mentales del otro, del conocimiento de los otros, pero además le entrega al niño lector los espacios para el reconocimiento de zonas emocionales propias, de creencias y deseos, que muchas veces permanecen invisibles hasta que algún elemento de la ficción nos da la oportunidad de descubrir. De esta forma, es evidente el impacto que la *arquitectura de la ficción* tiene, a través de la literatura, en el plano interpersonal y social.

La literatura, en un contexto afectivo saludable, entregaría una plataforma desde la cual pueden potenciarse las habilidades de teoría de mente. Potenciar esta capacidad en un contexto de regulación afectiva segura, puede traducirse en niños con relaciones interpersonales más coordinadas, así como en el desarrollo de “comunidades mentalizadoras” en las que podemos atribuir estados mentales a los otros, reconocer estados afectivos y actuar respetando esos estados (Twemlow, Fonagy & Sacco 2005).

En un sentido más amplio, creemos que dadas las características mencionadas, la lectura literaria le entrega al niño la posibilidad de ser un sujeto más libre, más dueño de sí, permitiéndole visualizar experiencias y estados mentales de otros, con los cuales interpretar mejor sus propias experiencias. Esto, dado que “la autorrealidad creada por la escritura

artística, al no conocer más límites que los derivados de su propia codificación, ofrece la doble opción de transmutar lo irreal en real o de desrealizar la realidad para vivirla de nuevo” (Sánchez Corral 1995: 144). Así, ficción y realidad asoman como espacios que dialogan entre sí, siendo la ficción literaria una excelente oportunidad para que el niño lector construya, a partir de la imaginación y la fantasía, su particular forma de aprehender la realidad.

Decimos esto pues, contrario al lugar común del lector literario como una persona que vive en la ensoñación, evadiendo la realidad del mundo cotidiano, creemos que quien lee literatura, lejos de escapar de la realidad, se interna en ella de otro modo. “El escape hacia la experiencia interior (de la lectura) no querrá decir que (el lector) huya del mundo, ya que a través de la lectura se podrá zambullir más en él y comprenderlo mejor. Porque leer amplía el ser, desarrolla las potencialidades y enriquece y regenera personal y socialmente” (Peonza 2001: 22).

En definitiva: la literatura para niños, en cuanto mundos de ficción que dialogan con el público lector infantil, constituida en contextos regulados afectivamente, puede entregar al niño una herramienta que no sólo facilite su regulación mental y desarrollo cognitivo (mecanismo desacoplador) sino que provea una base que aporte al desarrollo de comunidades saludables, lo que podría transformarse en una interesante labor de apoyo o de intervención temprana para contextos de vulnerabilidad. El viaje será entonces por mundos de ficción, para llegar finalmente a la realidad, cargados de esa maravillosa e indefinible mochila que constituye la experiencia literaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Carruthers, P. & K. Smith. (1996). *Theories of theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, Daniel et al. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAO
- Cerrillo, Pedro. (2007). Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil. En P. Cerrillo y S. Yubero (eds.); *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.17-25). Cuenca: CEPLI.
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Dunn, J. (1993). *Los Comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fonagy, Gergely, Jurist & Target. (2002). *Affect Regulation, mentalization and development of the self*. New York: Other Press.
- Harris, P; E. Brown, C. Marriot, S. Whittall & S. Harner. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British journal of Developmental Psychology* Vol. 9: 105-123
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Leslie, A.M. (1987). Pretence and representation: the origins of a theory of mind. *Psychological Review* Vol. 94: 412-426.
- Leslie, A.M. & D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. En Baron-Cohen, S; Tager-Flusberg, H. & Cohén, D (eds.) (1993), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (pp. 83-11). Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza, Antonio (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson.
- Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Premack, D. & G. Woodruff. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioural and Behavioral and Brain Sciences* 4: 515-526.
- Rivière, A. (2007) (2ª ed.) *Autismo*. Madrid: Ed. Trotta.

- Sánchez Corral, Luis. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, Luis. (2007). El texto y la competencia literaria infantil y juvenil. En P. Cerrillo y S. Yubero (eds.); *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 193-204). Cuenca: CEPLI.
- Twemlow, S., P. Fonagy & F. Sacco. (2005) .A developmental approach to mentalizing communities: I. A model for social change. *Bulletin of the Menninger Clinic* 69: 241-265.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*, Cambridge: The MIT Press.
- Whiten, A. (1996). When does smart behaviour—reading become mind-reading. En Carruthers, P. & Smith, K. (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge: University Press.
- Wimmer, H. & J. Perner. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13: 103–128.