

CUENTOS DE MI TÍA PANCHITA DESDE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DEL READER-RESPONSE Y LOS DE WOLFGANG ISER

*Gilda Pacheco Acuña**

ABSTRACT

This article presents a synthesis of the literary criticism known as Reader-Response. It also offers the theoretical views of the german critic Wolfgang Iser, an important representative of such a critical approach. Finally it shows how Carmen Lyra's *Cuentos de mi Tía Panchita* serves as a literary text that illustrates and explores such theoretical views. **Key words:** literary criticism, Reader-Response, phenomenology, Children's literature, Costa Rican literature.

RESUMEN

Este artículo presenta una reseña del enfoque literario conocido como *Reader-Response* (Lector-Respuesta). También ofrece una síntesis de los postulados teóricos del crítico alemán Wolfgang Iser, uno de los representantes más importantes de este enfoque. Finalmente muestra como el texto de Carmen Lyra, *Cuentos de mi Tía Panchita* sirve como ilustración literaria permitiéndo la exploración de tales preceptos teóricos.

Palabras clave: crítica literaria, Reader-Response (Lector-Respuesta), fenomenología, literatura infantil, literatura costarricense.

1. Reseña del enfoque *Reader-Response*

En la crítica literaria han surgido muchos enfoques teóricos, algunos de los cuales han servido de base, en ocasiones, para generar otros. Pero cada marco teórico tiene sus seguidores, quienes los utilizan y a veces enriquecen con nuevos conceptos o perspectivas. En la primera mitad del siglo XX, el objetivo de los enfoques teóricos consistió en buscar el significado del texto literario, pero a mediados de este mismo siglo todo empezó a cambiar. Ya no se habla del significado de la obra, sino de múltiples significados; además, la autoridad del texto se debilita, pues se habla

de "la muerte del autor" y los significados no se buscan como conceptos existentes dentro del texto, sino que se acepta que estos son generados en el proceso de lectura o que se desarrollan en la mente del lector.

Dentro de estos enfoques posestructuralistas figuran entre otros el Deconstruccionismo, el Nuevo Historicismismo y el *Reader-Response*. Este último ha sido uno de los que más me ha interesado por la importancia que presta al lector (quien ha sido usualmente olvidado en otros enfoques) y por el aspecto creativo que el mismo marco teórico implica.

El texto de Carmen Lyra *Cuentos de mi Tía Panchita* no ha sido analizado desde este enfoque crítico. Además, debido a que el aspecto

** Profesora de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

de creatividad es crucial dentro del rubro de la literatura infantil, considero entonces que la obra de Carmen Lyra debe ser estudiada desde la perspectiva Reader-Response. Esta relectura de *Cuentos de mi Tía Panchita* mostrará diferentes valores literarios y al mismo tiempo enriquecerá las posibilidades de interpretación de nuestro clásico de literatura infantil. A partir de este enfoque se verá cómo el lector o la lectora se vuelve en cierta forma coautores del conocido texto, recreando así los cuentos de Carmen Lyra.

Como enfoque crítico literario, el *Reader-Response* tiene auge en los años sesenta y setenta, pero no fue sino hasta la segunda y tercera décadas del siglo veinte cuando se empiezan a descubrir los orígenes históricos de dicho enfoque. Para muchos, este enfoque surge como una reacción contra la Nueva Crítica y el Formalismo. Lo irónico es que en algunos de los “nuevos críticos”, quienes alaban la supremacía del texto, es donde podemos ver los principios del enfoque *Reader-Response*.

El estructuralista I.A. Richards, por ejemplo, se interesó en el proceso de lectura y reconoció que el lector aporta al texto una serie de ideas acumuladas en sus experiencias previas, ya sea de vida o de carácter literario, y que todas ellas las aplica al texto. (cf. Bressler, 1999:66) Vemos así cómo el lector adquiere una función más activa. Por su parte, Louise Rosenblatt -una de las precursoras del enfoque *Reader-Response*- llega a concluir, con base en las ideas de Richards, que el texto y el lector deben trabajar juntos para producir significado. Los dos deben interactuar en una experiencia “transaccional”. De este modo, el texto es creado cada vez que el lector interactúa con él, pues la obra es entonces el resultado de un proceso que ocurre durante la lectura. A esto es lo que Rosenblatt llama transacción estética (cf. Bressler, 1999:66-67). Por consiguiente, el significado se crea, no se encuentra o extrae del texto. Según este criterio, solo con una participación activa del lector, el significado del texto puede emerger.

Como todo enfoque literario, el *Reader-Response* presenta diversas posiciones y tiene exponentes de diferentes campos. Pero a pesar de sus variantes, hay nociones que todos estos

críticos comparten: el texto no es el elemento más importante, sino el lector; el lector crea o recrea el texto como coautor, y el proceso de lectura se da en la interacción entre el lector y el texto (cf. Guerin, 1999:357).

En realidad, el enfoque *Reader-Response* es, como afirma Jane Tompkins (1980), un término que ha sido asociado con los conceptos de lector, proceso de lectura y respuesta, pero que no constituye una perspectiva crítica unificada (cf. Tompkins, 1980: ix). Debido a este hecho, muchas metodologías críticas de diferentes escuelas literarias se han sumado a este enfoque, por ejemplo, el Deconstruccionismo, el Feminismo, el Marxismo y el Nuevo historicismo (cf. Bressler, 1999: 75). En sí, lo que el enfoque Reader-Response presenta es una redefinición de la literatura, en la cual la crítica hace hincapié en la experiencia del lector, en vez de hacerlo en los contenidos del texto, tal como lo hacían los estructuralistas.

Sin embargo, Tompkins cree que aunque los “nuevos críticos” y los críticos del enfoque *Reader-Response* no colocan el significado o los significados en el mismo lugar (pues los primeros lo ven en el texto y los segundos en el lector), los dos grupos buscan lo mismo (Tompkins, 1980:201). Así, al proclamar que el significado o los significados están en el lector, o que el significado no se encuentra, sino que se genera o desarrolla durante la lectura, los críticos del *Reader-Response* le dieron al lector un lugar privilegiado dentro de la crítica literaria, pues le otorgan un papel no solo activo, sino también creativo, el cual alcanza matices muy interesantes dentro de la literatura infantil.

Existe un grupo de críticos pertenecientes al enfoque *Reader-Response*, que destaca la relación entre el lector y el texto, y que considera a estos elementos como componentes esenciales dentro del proceso de lectura, el cual es visualizado dentro de este enfoque como una “experiencia transaccional” (Bressler, 1999: 66-67). Para estos críticos, cuyos lineamientos teóricos se basan en la fenomenología, el texto no existe sino hasta que la consciencia activa del lector lo perciba. Entonces, cuando el lector y el

texto interactúan, no sólo el significado, sino también el texto mismo es creado por el lector. Wolfgang Iser es uno de los críticos cuyas teorías ilustran esta metodología fenomenológica.

2. Postulados teóricos de Wolfgang Iser

Iser, afamado crítico alemán, ha aplicado la filosofía de la fenomenología a la interpretación de textos literarios (cf. Guerin, 1999:360). Este crítico describe al lector participando activamente en la producción del significado o significados del texto, es decir, como una especie de co-creador. En otras palabras, el lector es otro autor o coautor del texto, quien suple la porción del texto que no está escrita, sino implícita en él. Así resulta que hay dos autores: uno que escribió el texto y otro que lo lee (cf. Tompkins, 1980: xv).

Junto con esta visión de dos autores, Iser habla de dos tipos de lectores. El lector real, quien es la persona que físicamente toma el texto y lo lee, y el *implied reader* (el lector implícito) quien Iser define como el lector con “raíces firmemente plantadas en la estructura del texto”¹ (Iser, 1978:34). Al diferenciar estos dos tipos de lectores, vemos en el crítico alemán su posición intermedia entre la validez de la respuesta del lector y la necesidad de examinar el texto, es decir, de descifrarlo según el código de cada lector.

Otro de los elementos teóricos de Iser es su concepto de *gaps* o “brechas en el texto”. Según este crítico, el texto no le dice todo al lector, sino que más bien este presenta *gaps*, es decir, zonas o partes de indeterminación que deben ser completadas por el lector, quien a su vez usa su experiencia, conocimiento y visión de mundo para hacerlo. Así, Iser afirma que “ninguna lectura puede agotar el potencial total [del texto] porque cada lector llenará las brechas a su manera, excluyendo otras posibilidades”² (Iser, 1974: 271).

Vemos como la noción de *brechas* de Iser implica el concepto de *inagotabilidad* del texto. Por lo tanto, cuando el lector *concretiza* el texto, es decir, cuando lo experimenta o registra en su consciente, esta *concretización* es personal y única y, a la vez, produce una nueva creación generadora de significado (Bressler,

1999:72-73). La posición de Iser es, entonces, considerada como fenomenológica, pues “en la base de la interpretación del lector se encuentra su experiencia”³ (Guerin, 1999:360). Esta experiencia es la que controlará el efecto producido por el texto en el lector. De ahí el por qué Iser declara que el papel del crítico no consiste en explicar únicamente el texto, sino también el efecto que el texto tiene en el lector (cf. Bressler, 1999:72).

Iser ha escrito dos libros en los que ha expuesto sus teorías: *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (1974) y *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1978). A continuación, revisaré las nociones básicas de cada uno de estos textos que considero relevantes para la relectura de cualquier obra literaria. Posteriormente mismos estos preceptos teóricos serán usados y aplicados en el texto de Carmen Lyra.

En su primer libro, *The Implied Reader*, Iser explora sus teorías usando varios textos literarios. Además, afirma que en este proceso de *llenar las brechas*, el lector tiene la oportunidad de descubrirse a sí mismo y de crear una nueva realidad. También, este crítico habla de dos polos presentes en el texto literario. En primer lugar, habla del polo artístico, el cual se refiere al texto creado por el escritor y, en segundo lugar, se refiere al polo estético, es decir, la *concretización* del texto lograda por el lector. Iser sostiene que el proceso de lectura descubre en el texto literario su carácter dinámico, pues cada lector cambiará el texto de acuerdo con su *concretización*. Entonces, el lector, al enfrentarse a la indeterminación del texto, se cuestionará, meditará, aceptará o rechazará sus posibles interpretaciones y mostrará, en consecuencia, un proceso dinámico de recreación. Además, estas *brechas* o partes no escritas, sino implícitas en el texto⁴, son las que le dan la oportunidad al lector de usar su imaginación.

En su segundo libro, *The Act of Reading*, Iser presenta una teoría de respuesta estética, pues si bien la respuesta del lector está basada en el texto, ésta demanda las cualidades imaginativas y las facultades perceptivas

de cada lector (Iser, 1978: x). Según Iser, debemos buscar estructuras en el texto que nos ayuden a describir las condiciones básicas de esta interacción. Estas estructuras, verbales o afectivas, no cumplen con su función sino hasta que afecten al lector.

En relación con la indeterminación del texto, el crítico sostiene que hay dos tipos de estructuras de indeterminación: los *blanks* (vacíos) y las negaciones, los cuales son elementos básicos para la comunicación, pero que se utilizan con diferentes propósitos. Por ejemplo, Iser afirma que en un texto didáctico o propagandístico, el número de *blanks* es reducido, así como la participación activa del lector, pues no hay mucho espacio para la duda y para la imaginación. Otro ejemplo que Iser introduce es el caso de historias en serie, las cuales usan la técnica de la interrupción estratégica para activar la estructura básica del proceso de formación de ideas en el lector. Un tercer ejemplo que ilustra el uso de *blanks* o vacíos son las novelas, en las cuales este uso se vuelve temático, pues los personajes dejan mucho diálogo sin decir, con lo cual las oraciones se vuelven cada vez más impredecibles. En este caso se exige más participación del lector y el uso de los vacíos resulta no sólo temático sino también estético.

Según Iser, los personajes, de acuerdo con sus acciones, pueden presentar también *blanks*. Por ejemplo, cada vez que el héroe viola el código de normas, esta actitud puede ser juzgada de dos formas: las normas mismas son una reducción de la naturaleza humana, o dicha violación presenta la imperfección humana. Además, en las novelas sin héroe, el lector está más desorientado y tiene que buscar su propia estructura. Lo mismo sucede cuando la perspectiva del narrador no le ofrece la orientación que el lector espera, ya que el texto no le sugiere la actitud que debe adoptarse.

En cuanto a las negaciones, Iser habla de negaciones totales y de negaciones parciales. Ejemplos de estas últimas son: las negaciones de valores, o las negaciones de virtudes, ya que no se niega el sistema de valores o virtudes en su totalidad sino su validez. Pero estas

negaciones, según Iser, pueden tener valor didáctico, ya que crean en el lector un proceso de *discernimiento*. Por ejemplo, al desenmascarar la hipocresía de la conducta humana, es el lector quien busca el balance entre las normas y las situaciones que se le presentan en el texto. Así, cuando el lector adopta una actitud, está llenando el *blank* (vacío) del texto. También Iser clasifica las negaciones en primarias y secundarias. Los ejemplos citados anteriormente forman parte del primer grupo, pues estas negaciones se encuentran en el texto. Las negaciones secundarias no aparecen en el texto sino se dan en el acto de lectura, en la mente del lector, es decir, cuando el lector, en su proceso de lectura, va dejando o modificando las expectativas que él se había formulado en un principio.

Finalmente, Iser afirma que los *blanks* (vacíos) y las negaciones representan omisiones y cancelaciones que indican la parte no formulada del texto, la parte que será generada por el lector; por lo tanto, ocurre que, de acuerdo con Iser, “meaning thus emerges as the reverse side of what the text has depicted”⁵. Una vez más se ve la importancia que Iser le otorga al lector, ya que para él es este quien en realidad puede decodificar los sentidos implícitos en el texto y quien además, gracias a su participación y respuesta en el “act of reading” (acto de leer), provoca que el texto ofrezca múltiples significados en diferentes contextos, revalidando y recreando su valor literario.

A continuación, considero pertinente analizar cómo estos conceptos teóricos delineados por Wolfgang Iser funcionan en *Cuentos de mi Tía Panchita*. Para tal propósito, y como la obra de Lyra se subdivide en dos núcleos o secciones de cuentos, seleccioné del primer núcleo, es decir del de los cuentos de hadas, *Juan el de la carguita de leña* y, del segundo núcleo, es decir del núcleo de las prosopopeyas, seleccioné el cuento *Tío Conejo y el yurro*. Estas narraciones serán releídas a la luz de los postulados de Iser, con el fin de observar cómo *Cuentos de mi Tía Panchita*, un clásico de nuestra literatura infantil, es revalorizado dentro del marco teórico *Reader-Response*.

3. **Análisis del cuento *Juan el de la carguita de leña* según los preceptos teóricos de Iser**

El cuento *Juan el de la carguita de leña* genera a un lector implícito bastante activo, quien tiene que usar su imaginación para completar *brechas* en partes significativas y quien tiene también que someterse a cambios o modificaciones durante el relato. Además, este cuento presenta la negación como estructura de respuesta para el lector, ya que genera modificación en el lector y es recurrente en el texto. El relato comienza diciendo que “Había una vez una viejita que tenía tres hijos: dos vivos y uno tonto” (Lyra, 1994: 31)⁶. En este mismo párrafo inicial, la narradora asegura que “el tonto, no era nada tonto”, sino más bien bueno. Entonces, a partir de esta información, el lector comienza a modificar su percepción del personaje principal desde el principio del relato. La narradora, al presentar esta negación, introduce la idea de que cuando la persona es muy buena, la gente la cree tonta “porque así es la vida” (CTP, 31).

La aparición de “la viejita con la varillita” presenta una *brecha*, la cual se completa de manera diferente según cada lector. El lector sin experiencia en la lectura de los cuentos de Lyra asociará esta imagen con la de una hada madrina, pero el lector experimentado sabrá que se trata de una emisaria divina; incluso algunos la podrán asociar con la Virgen que ha salido en otros de estos cuentos. Sin embargo, no hay mucha información ni descripción sobre este personaje, lo cual requiere que el lector use su imaginación para poder visualizarla. Solamente se revela de modo implícito que es una enviada de Dios, pues ella le dice a Juan que para usar la varillita mágica debe decir: “Varillita, varillita, por la virtud que Dios te dio...” (CTP, 31).

Otra *brecha* o vacío se observa en la reacción de Juan. En realidad, Juan no se sorprende de la presencia de este ser misterioso ni del poder de la varillita. Él solamente pregunta para qué le puede servir tal regalo. La respuesta es: “Para todo lo que se antoje: -¿qué quieres plata?” (CTP, 31). Vemos cómo la respuesta de la viejita se adelanta y anula algún posible deseo de

Juan y orienta al lector para que espere las ventajas materiales de dicho obsequio mágico.

Después de este acontecimiento, Juan deja de ser el mismo que era antes de poseer la varillita: ahora no es tan sumiso, pues “Cuando su madre o sus hermanos *le preguntaban*⁷ se hacía el sordo” (CTP, 32). En esta misma línea se da una *brecha* que cada lector llenará a su manera. ¿Qué es lo que su madre y hermanos le preguntan? Para algunos, será el hecho de tener la varillita; para otros será el cómo adquirió el poder para movilizarse rápidamente, ya que él solo cuenta con sus pies para transportarse. Incluso para otros, ese “le” de la cita anterior se refiere al poder de hacer que su carga de leña lo transporte.

Otro ejemplo que exige la imaginación del lector se observa en la sortija que pierde la princesa menor, la cual es descrita simplemente como “un anillo nunca visto” (CTP, 32). En este caso, le corresponderá al lector forjar su propia imagen. Además, Juan pasa de ser un humilde hombre a ser “un gran señor” (CTP, 33), pero tampoco hay descripción alguna de tal transformación. Un rasgo curioso que el texto ofrece es que antes de efectuarse esta transformación, hay un espacio de doble línea para introducir el cambio. Es decir, la transformación de Juan y su carga de leña que se convierte en una carroza de plata, es precedida por un espacio de doble línea. El otro ejemplo de doble línea se localiza antes de que la madre y la casa de Juan se transformen en una gran dama y en un gran palacio, respectivamente.⁸ Así, el espacio de doble línea prepara al lector para aceptar un cambio, ya sea en los personajes, en los objetos o en los lugares.

Una omisión o vacío que se encuentra en el texto es la falta de voz de los personajes femeninos. La princesa, al ver su cercano matrimonio con “el infeliz” de Juan, no puede decir nada, solo “comenzó a hacer cucharas y por último soltó el llanto” (CTP, 33). Cuando su padre, el rey, trata de consolarla, la princesa tampoco habla. Incluso cuando ella ve que Juan se ha convertido en “un gran señor” tampoco dice nada. La narradora habla de la emoción, frustración o sorpresa de la princesa, pero la hija del rey no tiene una línea de diálogo en todo el texto. Lo

mismo ocurre con la madre de Juan. Sabemos, mediante la narradora y no por voz propia, que es ella quien manda a Juan a buscar leña y es ella quien piensa que Juan ha cambiado mucho, pues “se le había vuelto muy pata caliente” (CTP, 34). Esta visión ofrece también otra negación de la imagen de Juan creada por el lector al principio del cuento.

La ausencia de voz femenina se visualiza en la madre de Juan quien no pronuncia palabra en todo el relato. Incluso cuando “ve entrar una pareja, como quien dice un rey y una reina...”⁹ (CTP, 35), y Juan le presenta a su esposa, la madre no dice nada. Hay una brecha que impide un diálogo entre madre e hijo y en lugar de este, se pasa a la narración de las fiestas y acontecimientos finales del relato. En realidad, la única voz femenina, con la excepción de la Tía Panchita en su papel de narradora, es la de la viejita con la varillita mágica, quien es una enviada de Dios y por lo tanto emisaria de una voz divina.

En cambio, los personajes masculinos pueden expresarse libremente, lo cual contribuye a que la imagen que el lector tiene de ellos pueda modificarse más fácilmente. Por ejemplo, el rey testarudo, quien a toda costa quiere cumplir con su palabra de casar a la princesa con quien encuentre la sortija, resulta ser comprensivo y humilde al hablar. Claro está que el lenguaje popular que pone Carmen Lyra en boca de este personaje permite que el lector haga la modificación de perspectiva de un rey autoritario a otro cariñoso, que le dice a su hija: “-Vea, hijita a nadie hay que hacerle ¡che! en esta vida [. . .] ¡Quién quita que le salga un marido nonis!¹⁰ (CTP, 33). Además, es el rey quien introduce la idea de igualdad al decirle a la princesa (quien no quiere casarse con Juan) lo siguiente: “Pues nada de eso, criatura, que sólo Cristo es español y Mariquita señora...”¹¹ (CTP, 33). Por su parte, Juan no muestra ser partidario de la idea de que no hay que hacer caso a las apariencias, sino que prefiere transformarse en “un gran señor muy hermoso y muy inteligente” (CTP, 33).

La negación en la descripción de personajes, como estructura generadora de respuesta, se observa no sólo en Juan o en el rey, sino también en la princesa. Ella, “que era tan preciosa”,

estaba “fea de tanto llorar: con los ojos como chiles y la nariz como un tomate” (CTP, 34). La negación genera la modificación de imagen en el lector. Además, para apoyar esta negación, se da una estructura de contraste, ya que después de la transformación de Juan, “la gente lo admira a él, no a ella [la princesa]” (CTP, 34). Así, vemos una modificación de perspectiva no sólo en el lector, sino también en los personajes secundarios, en este caso, el pueblo.

Al final del relato hay también varios *blanks*, pues no existe ninguna descripción de la ceremonia de bodas ni del posible diálogo entre los recién casados. Luego, la pareja vuelve al palacio, pero tampoco se describen los bailes y las fiestas que allí tenían lugar. En el último párrafo del cuento, Juan encierra a sus hermanos en un cuarto. Esta acción abre una *brecha*, pues cada lector podrá llenarla de forma diferente. Unos pensarán que tal acción se debe al hecho de que los hermanos “andaban de parranda” (CTP, 35). Otro lector pensará que Juan lo hizo por vergüenza, pues sus hermanos no han sido transformados en “grandes señores”, sino que siguen siendo simples hombres de pueblo. Quizá otro lector ve el abuso de poder en Juan ahora que es rey. Así, para Juan, la varillita ha sido no sólo un instrumento que le brinda movilidad física, es decir, desplazamiento, por servirle de medio de transporte, sino también le ha brindado movilidad social, pues Juan, el de la carguita de leña, ha escalado los estratos sociales pasando de sumiso campesino a poderoso soberano.

Según los lineamientos teóricos de Iser, este cuento presenta aspectos muy importantes. Por ejemplo, se establece la presencia de un lector activo quien tiene que imaginar las descripciones, transformaciones y algunas emociones implícitas en el texto; se destaca la presencia de negaciones como el elemento estructural que genera movimiento en las modificaciones constantes a las que es sometido el lector, y la presencia también de los diversos *vacíos* del texto que se reflejan la falta de voz y de poder en los personajes femeninos. No obstante, esta falta de control femenino no se observa en la narradora, Tía Panchita, quien presenta el relato, transmite y verbaliza emociones implícitas y orienta al

lector. Utilizando siempre los conceptos teóricos de Wolfgang Iser para ilustrar este análisis literario, veamos ahora qué rasgos se destacan en un cuento del segundo núcleo.

4. Análisis del cuento *Tío Conejo y el yurro* según los preceptos teóricos de Iser

En el cuento *Tío Conejo y el yurro*, podemos observar cómo el texto presenta *brechas* y *negaciones*. Este relato podría considerarse una historia en serie, pues el héroe, Tío Conejo, aparece en todos los relatos de este núcleo y está siempre caracterizado por su astucia, la cual le ayuda a salir victorioso en más de una ocasión. El lector familiarizado con los cuentos de Tío Conejo tiene confianza en el héroe desde el principio, pero un lector sin experiencia en esta serie de relatos, estará más a la expectativa.

Un factor importante de este cuento es el hecho de que con excepción de Tío Tigre, Tío Conejo es el único que tiene voz individualizada entre el grupo de los animales. Cuando Tío Conejo pregunta o trata de establecer el diálogo, el resto de los animales hablan en conjunto o bien no responden directamente:

—¿Cuánto me dan y les quito a Tío Tigre del yurro?— les preguntó Tío Conejo.

—No seas rajón—le contestaron. —¿Qué vas a poder vos? Mejor callate” (CTP, 175).

Pero, en realidad son los animales los que guardan silencio en otras partes del cuento, pues no contestan las preguntas de Tío Conejo.

Este texto presenta una cantidad de *brechas* y omisiones implícitas, las cuales corresponden a lo que los animales piensan, dicen o creen. Por ejemplo, en la reunión que tienen ellos para discutir el problema de Tío Tigre, “Unos decían que así, otros que así” (CTP, 175). Con esta brecha presente en las indefinidas palabras “así” y “asá” el lector no sabe cuáles son las ideas o los puntos sobre los que discuten los animales. Cuando Tío Conejo ofrece su ayuda para resolver el problema, el texto entre comillas presenta la reacción colectiva de duda en la frase “si creemos, si no creemos” (CTP, 175), la cual es

una *brecha*, pues en realidad no queda claro qué es lo que se pone en duda, si la pericia de Tío Conejo, la posibilidad de quitar a Tío Tigre del yurro o la posibilidad de que Tío Conejo tenga un buen plan para hacerlo.

La narradora tiene una función orientadora durante todo el relato. En él comienza diciéndole al lector que como Tío Tigre “era tan gallote, se hizo gato bravo con el yurro y se fue a vivir a sus orillas” (CTP, 175). La narradora caracteriza al tigre de “matón” al principio del relato desarrollando una perspectiva en el lector, la cual será modificada al final cuando vemos que Tío Tigre se arrodilla y tiembla ante Tío Conejo. Aun así, la narradora justifica esta reacción de terror en Tío Tigre, diciendo: “Por supuesto, que semejante animal [Tío Conejo disfrazado] con esa voz saliendo de un jicarón, puso a Tío Tigre que un sudor se le iba y otro se le venía” (CTP, 176). La narradora también es quien verbaliza las emociones de los otros animales. Por ejemplo, entre signos de admiración tenemos las siguientes expresiones emitidas por la narradora: ¡Ah figura la que quedó! ¡Ave María! ¡En eso apareció *aquello*¹²! (CTP, 176) Es interesante señalar que a diferencia del cuento anterior, donde la transformación en el héroe se da gracias a “la varillita mágica” (un premio enviado por Dios), en este cuento de Tío Conejo, el héroe se transforma por sus propias acciones y por su propio ingenio. En realidad, Tío Conejo no es sólo el único (a excepción de Tío Tigre), quien verbaliza sus sentimientos y emociones, sino que es el único que actúa, si exceptuamos, por supuesto, al lector del cuento.

Otro de los rasgos de puntuación del texto que ayuda a condicionar la respuesta del lector es el uso de los puntos suspensivos en dos momentos significativos del relato. El primero se presenta cuando los animales le gritan colectivamente a Tío Conejo: -¡Sí, mejor callate!... Pues ai vamos a ver” (CTP, 175). Entonces, el lector reflexiona después de los puntos suspensivos y, al leer la frase que les precede, intuye que los animales no podrán hacer nada para solucionar el problema, pues necesitan la astucia y las acciones de Tío Conejo. El segundo ejemplo de uso puntos suspensivos es cuando el tigre se despierta por el

ruido que produce Tío Conejo con sus gemidos y su disfraz de “Hojarascal del Monte”. El tigre dice: “¡Humm!, ¡No me gusta ese ruido!... Y se puso erizo” (CTP, 176). Después del suspenso típico que provoca este signo de puntuación, el lector, al leer la frase que le sigue, sabe que Tío Conejo logrará su objetivo: asustar al temido Tío Tigre. En resumen, los puntos suspensivos ayudan a justificar la intervención de Tío Conejo y a prever su triunfo.

El uso de signos de admiración es bastante significativo también. Como ya se observó anteriormente, la voz de la narradora los presenta para expresar los sentimientos de los animales. El otro personaje, en cuyas líneas vemos este signo de puntuación afectivo, es Tío Conejo, en quien los signos de admiración son utilizados para darle la voz de monstruo: ¡Uh! ¡uuuu! ¡Oh! ¡oooo! (CTP, 176) gime Tío Conejo al representar su papel de “Hojarascal del Monte”. También, estos signos introducen sonidos que son parte de tal transformación, como por ejemplo el ¡chis! ¡chas! de las hojas. Tío Tigre también los usa al rogarle a Tío Conejo: “- ¡No me haga nada, señor don Hojarascal del Monte, por vida suyita!” (CTP, 177). Este hecho tiene como objetivo apoyar y destacar la modificación de perspectiva de la imagen de Tío Tigre que tiene el lector al principio del relato, pues Tío Tigre, al final del cuento, incluso trata de “don” a Tío Conejo.

Finalmente, también se observan estos signos de admiración en la última escena del cuento para mostrar la ira de Tío Conejo por la pasividad de los animales. Tío Conejo grita: ¡Eso es, así es como les gusta a ustedes todo, sinvergüenzones, a mama sentada! ¡Otra vez cojan cacho! (CTP, 177). Vemos como Tío Conejo sale victorioso, pero insatisfecho, pues monta en cólera y regaña a los animales por su falta de acción e iniciativa para resolver sus propios problemas.

Al final del relato se observan más *brechas*. Después de ser perdonado por el “Hojarascal de Monte”, quien se dice dueño de la montaña, Tío Tigre “se las pintó”, y de este modo genera un *vacío*, pues no se sabe más de su suerte. Los animales, al igual que al principio

del relato, no responden a Tío Conejo cuando este los insulta; además, exhiben la misma incredulidad del comienzo al enviar a Tío Yigüirro para ver si efectivamente Tío Tigre se había ido del yurro, como lo había asegurado el conejo. Siguiendo el patrón de expectativa propio de las historias en serie, al lector le queda la duda de si Tío Conejo, aunque esté muy molesto ahora, se compadecerá y, si mediante su astucia, volverá a ayudar a los otros animales cuando estos estén nuevamente en problemas. Considero que los vacíos o silencios en este relato son de orden temático, ya que estos ilustran la falta de acción y de iniciativa de los animales del cuento y, metafóricamente, de la gente quien espera que alguien o algo les resuelva los problemas.

Creo firmemente que el enfoque Reader-Response brinda muchas posibilidades y nuevas perspectivas para analizar el texto de Lyra. Por esta razón, considero conveniente ofrecer esta nueva vía de análisis. En lugar de hacer hincapié en la narradora, quien ya ha sido analizada en otras investigaciones, y en vez de estudiar al narratorio a quien se le define como un tú creyente, pasivo y sin conciencia crítica (cf. Viquez, 1976: 4), es hora de analizar al lector. Por eso creo que *Cuentos de mi Tía Panchita* debe estudiarse dentro de la interacción entre el texto y quien lo lee, es decir, quien lo recrea, pues el texto requiere la presencia de un lector activo.

Estoy convencida de que el enfoque *Reader-Response* es ideal para ser utilizado para cualquier texto de literatura infantil, ya que esta perspectiva ayuda a salvar y respetar la originalidad del niño y a controlar y orientar la autoridad del adulto. De esta manera, el niño no solo podrá disfrutar del cuento, sino también de la libertad de expresión para recrearlo y brindar una respuesta auténtica desde su punto de vista, que complementará la respuesta del adulto. En términos de Iser, del mismo modo que se da una interacción entre el texto y el lector, así también debe darse una interacción entre adulto y niño para crear un diálogo generador de respuestas que beneficie a ambos.

Si se parte de los lineamientos de Iser, puede notarse que *Cuentos de mi Tía Panchita*

está lleno de *brechas*, lo cual hace del lector un ente dinámico y de la obra un texto didáctico, en el sentido de que el texto demanda un lector pensante y con consciencia crítica, que pueda discernir y que, a la vez, tenga la necesidad de dudar y cuestionarse. Así, lo didáctico surge en la búsqueda de respuestas, en esta lucha de tensiones, en esa actividad y participación que el mismo texto exige del lector. En este sentido, lo que se debe enseñar a los niños es a reflexionar a buscar soluciones, a ser originales.

El texto de Carmen Lyra, ofrece muchas posibilidades de análisis mediante el uso del enfoque *Reader-Response*. Por esta razón sería conveniente que en futuros análisis, se le diera más cabida a esta perspectiva teórica. Dentro de este mismo contexto, al hablar de este enfoque, no sólo quiero referirme a Wolfgang Iser, sino también a otros críticos quienes similarmente sustentan los postulados teóricos del *Reader-Response*, pues con su apoyo teórico la obra de Lyra adquiriría una nueva y valiosa dimensión. Por ejemplo, podrían utilizarse las teorías de Hans Robert Jauss para observar cómo su concepto de “horizontes de expectativas” funciona con lectores de diferentes generaciones, ayudando a que cada generación pueda aprender de la forma de interpretar de la obra, dentro de un diálogo dinámico de diferentes valores, filosofías y respuestas.

Notas

- 1 “ (...) roots firmly planted in the structure of the text.”
- 2 “(...) no reading can ever exhaust the full potential for each individual reader will fill in the *gaps* in his own way, thereby excluding the various other possibilities.”
- 3 “ (...) at the center of interpretation lies the reader’s experience.”
- 4 Estas partes implícitas pueden ser aspectos omitidos de escenas, líneas de diálogo no dichas o diferentes aspectos en la puntuación, como los puntos suspensivos, los signos de exclamación y la cursiva, entre otros.

- 5 El significado surge como un elemento subyacente o implícito respecto de lo que el texto ha descrito.
- 6 Las siguientes citas de este texto se identificarán con las abreviaturas *CTP* y con su respectivo número de página.
- 7 El subrayado no está en el original.
- 8 En esta escena de transformación, el texto sí es más descriptivo.
- 9 Nótese el uso de puntos suspensivos para crear expectativa.
- 10 Nótese el uso de los signos de admiración.
- 11 Nótese nuevamente aquí el uso de los puntos suspensivos, los cuales sirven en este caso para que el lector reflexione sobre las palabras últimas del rey y para que perciba el mensaje implícito de que no debe haber sentimientos de superioridad entre los seres humanos.
- 12 Nótese el uso de cursiva como estructura textual que sirve para indicar el carácter extraño o diferente de tal transformación.

Bibliografía

- Bressler, Charles E. 1999. *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice*. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Green, Keith y Jill LeBihan. 1996. *Critical Theory and Practice: A Coursebook*. New York: Routledge.
- Guerin, Wilfred L. ed. 1999. *A Handbook of Critical Approaches to Literature*. 4 ed. New York / Oxford: Oxford University Press.
- Iser, Wolfgang. 1974. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press.

- _____. 1978. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore/ London: The Johns Hopkins University Press.
- Lyra, Carmen. 1994. *Cuentos de mi Tía Panchita*. San José: Editorial Costa Rica.
- Selden, Raman. 1989. *Practicing Theory and Reading Literature: An Introduction*. Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Tompkins Jane, ed. 1980. *Reader-Response Criticism: from Formalism to Post-structuralism*. Baltimore / London: The Johns Hopkins University Press.
- Viquez Guzmán, Jorge Benedicto. 1976. *Los Cuentos de mi Tía Panchita: Modelo, Género e interpretación*. Tesis de licenciatura. San Pedro de Montes de Oca, Universidad de Costa Rica.