

LECTURA DE *OTROS* TEXTOS: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Antonio Figueroa
Universidad de Santiago de Compostela

Si pensamos en la literatura como historia colectiva de hechos y de actos de una relación de comunicación, y pensamos también en otra relación muy distinta, que a muchos de nosotros nos ocupa a diario, la relación pedagógica en la enseñanza de una literatura que llamamos extranjera, nos encontramos con que en esta segunda relación apenas se maneja más que uno de los elementos integrantes de la primera: el texto. Elemento fundamental, cierto, pero inimaginable como elemento único. Nos encontramos asimismo con una tradición docente en la Universidad que valora el texto sobre todo. La lectura del texto, sus normas, sus efectos y funciones en el sistema literario, el horizonte de expectativas en el que y frente al que el texto se elaboró, sus lecturas sucesivas, la constitución del lector de cada época, etc., son datos que se tienen menos en cuenta. Son, por otra parte, datos mucho más difíciles de aprehender por ese discurso (necesariamente simplificado por ser también pedagógico y, por la misma razón, a veces tópico) de la denominada historia literaria que ocupa los manuales y a menudo también la enseñanza de la literatura. Es igualmente obvio que está por hacer el manual de historia literaria (porque la historia literaria es sobre todo cuestión de manuales) que en su conjunto parta de imaginar y explique la literatura como comunicación y la historia literaria como sistema con tensiones internas, que le hacen constituirse como historia y por lo tanto evolucionar. Pero tal vez debamos también renunciar a considerar la clase de literatura como una adaptación de los manuales a la circunstancia local, y quizás a lo mejor podamos, por ejemplo, utilizarlos para hacer otra cosa. Una metodología “perfecta” de análisis no existe en ciencias humanas y tampoco en literatura, y, aunque existiese, no solucionaría el problema su enseñanza en la universidad, cuando lo que se intenta no es el “aprender” un discurso ajeno ya elaborado, sino al contrario, el aumentar las posibilidades de elaborar uno propio.

Una aproximación, quizá todavía un tanto teorizante y en cierta medida “por completar”, pero que supone a nuestro juicio una visión renovadora de la literatura en un momento de cierto desconcierto, puede contribuir a elaborar ese discurso, sobre todo porque se acerca al hecho literario desde un enfoque no dogmático ni excluyente, y que, por lo tanto, puede utilizar materiales ya elaborados - incluso en los manuales - con la condición esencial de mantener la necesaria distancia crítica.

El intento, pues, de considerar la literatura como acto y como hecho de comunicación resulta a nuestro juicio productivo, aun utilizando una “metodología” incompleta. Y más aún cuando el *hecho* o *acto* de literatura que consideramos se inscribe en un tiempo o en un espacio -o los dos a la vez- muy distintos del nuestro, que es lo que sucede cuando nos ocupamos de una historia literaria “extranjera”

La enseñanza de la literatura extranjera dista mucho de constituir una obviedad, como a veces parece. En este caso el acto mismo de enseñar resulta complejo: implica opciones críticas concretas que, no por menos explícitas son menos decisivas, presupone la lectura y la interpretación de los textos, y, sobre todo,

compromete el sistema literario de la literatura enseñada, el del enseñante y el del propio enseñado: cuando el texto extranjero es leído, interpretado, “estudiado”, juzgado, criticado fuera de su espacio - y de su tiempo - cultural, las opciones que se tomen en esa instancia de intermediación que es la relación pedagógica no son indiferentes. Pensamos, por lo tanto, en la utilidad de fijar algunos puntos de referencia para el análisis de estos factores. Nos encontraremos, pues, con una serie de opciones que vienen, no ya de una “idea” del acto de enseñar, sino de un concepto de aquello que se enseña; opciones que, no siendo directamente pedagógicas, lo resultan finalmente.

La relación de comunicación literaria se constituye mediante el acto de escribir, en el que el *autor*, utilizando datos de la experiencia, con elementos de los repertorios culturales, construye un texto como programa de propuestas y previsiones de lectura. El lector trata de determinar lo indeterminado en el texto, de dar contenido a las propuestas textuales, a esos esquemas de experiencia, también mediante los repertorios sociales personalmente asumidos y en función de las expectativas sociales en las que participa. Existe en todo caso un factor común: los repertorios culturales presupuestos que actúan en el acto de escritura y en el acto de lectura y que, lógicamente, evolucionan en el tiempo según la dinámica de cada sistema y se diversifican en el espacio. El considerar de este modo el hecho literario tiene en la enseñanza una consecuencia importante: el *objeto* de estudio no se agota en el texto como realidad final, sino que aparece constituido por la relación y no por uno de sus elementos:

“...Car l’objet littéraire est une étrange toupie, qui n’existe qu’en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s’appelle la lecture, elle ne dure qu’autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n’y a que des tracés noirs sur le papier¹”

El punto de vista que proponemos implica, a nuestro modo de ver, la consideración de dos criterios básicos que hay que distinguir teóricamente: el primero consiste en la distinción entre simple lectura, o lectura, digamos, “normal”, en la que la relación literaria se establece, se estableció históricamente, y la lectura crítica que reflexiona sobre modalidades y resultados reales o posibles de la primera. Estas dos lecturas las pensamos teóricamente, lo que quiere también decir que, en la práctica, no aparecen aisladas como tales, sino que se manifiestan en términos de mayor o menor incidencia: en la lectura individual espontánea existe una cierta incidencia de la reflexión crítica, y en la lectura crítica aparecen elementos de la lectura espontánea. Esta distinción también tiene consecuencias pedagógicas importantes en la consideración de la enseñanza en sí misma, sobre todo como actividad crítica que también presupone la lectura “normal”..., que ya no lo es tanto en este caso, sobre todo por no ser de todas formas aquella con la que el texto cuenta.

El segundo criterio básico consiste en distinguir, por una parte, la lectura (normal o crítica) efectuada dentro del mismo contexto espacio-temporal de la escritura, y, por otra, la lectura efectuada fuera de ese contexto; en este segundo caso los resultados son distintos y en cierto modo menos previsibles; parece claro en líneas generales, que la relación pedagógica supone una lectura realizada casi siempre fuera del tiempo y, en el caso de la literatura extranjera, también fuera del espacio de los textos, lo cual ya implica un inevitable, pero difícil, esfuerzo de reconstrucción de la relación de comunicación original, dado que ni el profesor ni los alumnos viven esos textos como algo actual o como algo propio; cuestión distinta es la de determinar hasta que punto esa recreación es posible, dado que los presupuestos culturales y mentales cambiaron y ese universo compartido de creencias y referencias en el que nace el texto desapareció, por lo menos en parte. Los aspectos teóricos que acabamos de evocar tienen consecuencias “prácticas” importantes a la hora de adoptar decisiones y de elegir estrategias concretas. La gran inercia que existe en la universidad lleva a veces a pensar en la enseñanza como algo que cae de cajón: esto que no es cierto en ningún caso, no lo es tampoco en la enseñanza de la literatura y mucho menos en la enseñanza de una literatura extranjera.

La constitución de la ciencia humana como tal, y su enseñanza por lo tanto, implica - frente a lo que sucede en la ciencia empírica - una cierta intervención en el propio objeto de estudio; la enseñanza de la literatura implica además - a diferencia de la enseñanza, p.e., de la historia - una participación real, mediante la lectura, en el mismo objeto de estudio. Esta participación es mucho más problemática en el caso de una literatura extranjera que en el caso de la literatura *nacional*, que se integra en los mismos repertorios culturales de los participantes en la relación pedagógica. Por eso los elementos de intermediación (profesor, textos, manuales, crítica, etc.) desempeñan en este caso un papel mucho más decisivo, dado que la cultura marco en la que el texto extranjero funciona o funcionó, al tener que ser en lo posible reconstruida, también será en cierto modo “imaginada”; la imagen del *Otro* que se maneja tenderá a verse influida por tópicos culturales y tendrá que ser en sí misma objeto de crítica.

El texto de Sartre antes citado nos introduce pues en una consideración de lo literario como acto que se constituye en una dialéctica entre estos dos agentes que son el escritor y el lector y que únicamente “existe” en esta correlación. Este punto de vista sobre la literatura ha sido desarrollado, como es sabido, por las teorías de la lectura entre las que destacan dos grandes tendencias: por una parte, la que podríamos llamar inmanentista, que estudia la lectura y los lectores como figuras textuales y, por otra, la que estudia la lectura como *fenómeno*, al menos en cierto modo, exterior al propio texto. En este contexto teórico resultan particularmente interesantes los trabajos de Wolfgang Iser, que se situarían en una línea en la que parecen confluir las dos corrientes mencionadas, en cuanto que este autor considera por una parte al lector como instancia textual, pero también se ocupa de las condiciones de actualización, en el acto empírico de lectura, de las previsiones textuales.

La función y el concepto de la lectura resultan decisivos en la reflexión sobre el funcionamiento de la literatura y consiguientemente sobre su enseñanza. W. Iser² profundizando en el análisis de Ingarden, concibe la indeterminación como condición necesaria para la producción del efecto textual: la actividad del lector no se limita a determinar los vacíos marcados por el texto sino que, confrontando su experiencia con las configuraciones textuales, produce significados en el acto de lectura. Esta orientación provocó la revisión de las concepciones más tradicionales de la interpretación; el intérprete tradicional lo que en realidad hacía era explicar los resultados de “su” recepción del texto, de su lectura. El discurso del exegeta casi no se distinguía del del lector si no era por su erudición. Se impone por eso distinguir claramente lo que es recepción y lectura con todo lo que esto lleva consigo, de lo que es interpretación, si pensamos en esta actividad como actividad científica (y pedagógica). Este problema lo plantea explícitamente H. Steinmetz³, quien parte de la convicción de que debe mantenerse “l’interprétation comme l’interprétation *du texte*, c’est-à-dire comme une forme spécifique dont dispose la science littéraire pour analyser un texte. Cela suppose d’abord une connaissance précise du procès de concrétisation, du processus de lecture. A partir de là, on peut tenter une redéfinition de l’interprétation, comme processus séparé de celui de la réception”

El receptor del texto, realiza desde su perspectiva una actividad de síntesis de propuestas textuales a las que les atribuye un significado; en este proceso el lector descarta la interpretación situacional del texto, lo cual lo constituye como vacío, pero no como vacío absoluto, sino condicionado por sistemas de sentido que el lector también determina en función de su repertorio, de sus normas y hábitos sociales, de su *tiempo* y de su *espacio*:

“La réception a tendance à lever l’indétermination et l’ambiguïté d’un texte reconnu comme littéraire; et veut en fait normaliser le texte et, en le désambiguïsant, abolir les difficultés qu’il présente. Ceci permet de déterminer un peu plus exactement l’interprétation. Si l’interprétation littéraire ne veut pas devenir une réception rationalisée qui vise délibérément à l’élimination de l’indétermination, elle doit se donner comme fonction principale: de garder l’indétermination du texte, voire thématiser les implications particulières de cette indétermination, les prendre en considération dans l’argumentation et les mettre à profit; autrement dit, elle ne doit pas aller jusqu’à la phase de réinsertion pragmatique”⁴

² Ver Warning, p. 136-137. Iser cita el trabajo de Ingarden, *Das literarische Kunstwerk*, Max Miemeyer, Tubinga, 1931, pp. 261 y ss. (Existe una trad. al fr. *L’oeuvre d’art littéraire*, L’âge de l’homme, Lausana, 1983).

³ STEINMETZ, Horst (1981). "Réception et interprétation" en Kibedi Varga, *Théorie de la Littérature*, Picard, Paris, p. 198.

⁴ Steinmetz cit., p. 201-202.

La aplicación pedagógica de estos principios parece clara: la relación docente debe distinguir lo que es la recepción de un texto y el sentido determinado que en su lectura éste recibe (incluso en la lectura académica), de lo que es su indeterminación, su sentido general y su ambigüedad literaria fundamental que debe ser preservada. La interpretación académica debe intentar describir esta indeterminación, sin eliminarla. Debe, como indica Steinmetz, mostrar el carácter *provisional* de las distintas recepciones, la diferencia que existe entre ellas y la indeterminación literaria del texto y en todo caso debe privilegiar la lectura prevista por él, es decir la que corresponde a su tiempo y a su espacio, sobre todo si lo que se pretende es hacer realmente historia literaria. Otra cosa es que se utilicen distintas recepciones para mostrar precisamente el poder de indeterminación y de disponibilidad permanente del texto literario. El sentido del texto puede pues establecerse, lo mismo que sus temas, motivos, peculiaridades estilísticas, preservando su indeterminación de significados concretos que eliminarían el carácter literario de la obra y finalmente la pragmatizarían. Se nos ocurre el siguiente ejemplo: ciertos comentaristas de la *Peste* de Camus aluden al público de la época que vio en la ciudad de Oran una imagen de Francia, considerando la peste de la novela como un símbolo de la ocupación nazi. Una lectura parecida se daba a esta obra - por lo menos en ciertos sectores - en España durante el franquismo. Proponer estas lecturas como sentido fundamental no es interpretar, sino leer, o dar cuenta de una lectura. Proponerlas como interpretaciones puntuales, permite en cambio mantener la indeterminación fundamental del texto.

Los contenidos de la relación pedagógica aparecen pues como un discurso con una distancia crítica frente a su objeto (la relación literaria en el espacio y en el tiempo). Entre los medios con los que cuenta este discurso docente para producirse, aparece uno fundamental que es la lectura de los textos; esta lectura se caracteriza, en una cierta medida y teóricamente, por los parámetros de la lectura espontánea: un alumno (un profesor...) lee un texto y, en un primer tiempo, reacciona espontáneamente; en un segundo tiempo, también teórico, aparecen las características de la lectura crítica que racionaliza, matiza y explica los resultados de la primera. Aquí surge, a nuestro entender, la dificultad específica de la relación pedagógica, dificultad fruto de una contradicción aparente: por una parte, si se pretende explicar el funcionamiento del texto no se puede prescindir de la lectura “espontánea”, pero por otra parte, la integración de esa lectura en un discurso crítico parte de distanciarse de ella, de reflexionar sobre ella. Esto en el plano teórico. En la práctica nos encontramos con más dificultades: esa lectura, será espontánea solo en parte y, de hecho, desde el principio será de algún modo una lectura crítica, por lo tanto pragmatizada y metatextual al ser realizada en una perspectiva de estudio. La actitud resultante será de nuevo contradictoria: la reflexión crítica deberá eliminar reacciones que provienen de los propios códigos personales, para aproximarse a los niveles de la “lectura adecuada” (el concepto es de W.Iser), es decir, a la lectura prevista por el texto. La lectura en la relación pedagógica aparece pues con esta contradictoria especificidad: *una lectura necesaria, pero destinada a ser negada.*

Los textos que habitualmente manejamos pertenecen a otros tiempos culturales, en los que funcionaron y para los que fueron escritos. Lo que acabamos de decir sobre la lectura resultaría teóricamente válido siempre que el tiempo de la lectura

y el tiempo de la escritura fuesen coincidentes; sin embargo en la enseñanza de la literatura esto casi nunca se produce. Conviene pues ser conscientes de que la lectura posterior, la única posible para el estudioso actual, no es por supuesto la prevista (ni previsible) por el texto. Si pretendemos superar el estudio formal del texto, su catalogación en una serie, y positivamente explicar su funcionamiento como acto y como hecho, no nos debemos fiar de las lecturas desde el presente, que en todo caso siguen siendo un elemento básico para la constitución del discurso crítico, y debemos intentar reconstruir las lecturas del pasado en cuanto inscritas en el juego de repertorios de normas y modelos del sistema literario.

Si los que forman parte de esta relación pedagógica, en este caso el profesor, sus alumnos..., como lectores y críticos, ya no forman parte de este conjunto de fuerzas del sistema del texto, ni pueden ya optar ni participar, sino solo observar desde la distancia temporal, aparecen nuevas dificultades: la lectura espontánea que se realice tratará de determinar el texto, no en función de los sistemas de sentido contemporáneos al texto, sino que tenderá a hacerlo en función de aquellos que son contemporáneos al lector (que pueden obviamente mantener coincidencias con los primeros, pero que seguramente presentan importantes diferencias, esas que hicieron que la literatura se fuese constituyendo como historia). A menudo asistimos, por ejemplo en tesis doctorales, a discursos interpretativos de textos del pasado en los que un lector-crítico se ampara bajo un “nous” intemporal que finalmente resulta muy ambiguo.

Ese conspicuo “nous” académico habría tal vez que manejarlo con más precaución. Como decía Riffaterre, “Qui sommes “nous”?” ¿Quién es ese “nous” lector? Dada la distancia entre la recepción contemporánea a la obra y la posible recepción actual, es fácil situar la indeterminación donde no está. Es sabido que la distancia temporal aumenta de suyo la indeterminación del texto, quizás por el hecho de que los elementos referenciales, o imaginados como tales, ya no son verificables por el lector en términos pragmáticos y por lo tanto pasan a formar parte del discurso ficticio que el lector construye. Proponemos varios ejemplos: uno de ellos consiste en la dificultad que hoy percibimos en la interpretación del funcionamiento de lo cómico en las obras del pasado: a veces no percibimos donde reside la comicidad, o la situamos donde no está probablemente. La experiencia de la enseñanza nos hace observar muy a menudo como los estudiantes -y el profesor perciben efectos cómicos donde inicialmente no los había. La propia “historia literaria” académica nos ofrece otro ejemplo claro cuando incluye en su catálogo textos literarios que inicialmente no pretendían seguramente serlo, pero que leídos ahora lo resultan realmente. Esto quiere decir que textos inicialmente más bien pragmáticos reciben ahora una lectura como “ficción” que las eventuales referencias históricas no eliminan en absoluto porque ellas mismas adquieren un poder de ficción (cf., p.e., los *Chroniqueurs* medievales franceses).

Esta indeterminación suplementaria, y los resultados de “ficción” sobreañadida al texto leído actualmente, se producen lógicamente en todos los textos del pasado independientemente de su carácter inicial “literario” o no, sin que el decir esto implique nivelarlos a todos o negar el carácter de “grandes obras” a algunos de ellos. Es evidente en todo caso que la *negación* de la lectura de la que antes

hablábamos resulta aquí más necesaria. La relación pedagógica debe evitar que se cuelen como lecturas, y sobre todo como valores interpretativos, elementos que no son más que lecturas “a destiempo”

Es cierto también que esa misma distancia temporal, resulta sin embargo positiva en la descripción de la obra como acción dentro del sistema: como *sujeto*, como *factor* e *índice* de evolución: datos estos más difíciles de percibir cuando el intérprete participa él mismo en las opciones en concurrencia dentro del sistema. A eso se debe, por ejemplo, la dificultad que encontramos para “definir” los “clásicos” del momento presente.

Nuestro punto de vista es ahora el siguiente: La relación docente presupone casi siempre la lectura “espontánea” y también crítica de textos pertenecientes a otro espacio cultural y previstos para funcionar en él. Las características que apuntamos para una lectura “a destiempo” resultan en cierta medida aplicables al análisis de la lectura “fuera de lugar”, y una tarea semejante de reconstrucción se hace doblemente necesaria: tanto más cuanto que, en este caso, la literatura *extranjera*⁵ en el espacio lo es también casi siempre en el tiempo. En este caso nos encontramos igualmente ante una lectura necesaria, pero destinada a ser *negada*. Hablar de literatura extranjera implica pensar en una literatura propia como sistema de repertorios, de normas y modelos en la que se está instalado. Inevitablemente el texto extranjero, al irrumpir en el otro sistema, es leído en ese contexto distinto con presupuestos textuales y culturales distintos: el lector extranjero no leyó, p.e., los textos que el texto extranjero presupone leídos en su sistema, leyó otros. Cuando la recepción empírica del texto se produce en estas condiciones, la distancia entre las figuras de lector inmanente y el lector empírico aumenta, y la consecuencia lógica es la aparición de un cierto descontrol análogo al producido en la lectura de obras del pasado: tendencia a llenar vacíos inexistentes, a no percibir los que se producen o a llenarlos con elementos imprevisibles en la medida en que provienen del propio sistema del lector y de su espacio literario, y también con elementos que son fruto de la imagen y de la función que se le atribuye al *otro*; en definitiva: tendencia a producir ficción suplementaria no prevista (hay que pensar en que elementos referenciales que como tales son leídos en la cultura de origen, pueden convertirse en elementos de ficción en una cultura distinta). Al contrario, puede producirse también una cierta pragmatización tampoco prevista por el texto: los elementos extraños de todo tipo que aparecen en el texto extranjero (referenciales, literarios, culturales, etc...) provocan necesariamente en la lectura la reflexión crítica, una reflexión crítica casi permanente que acompaña a la lectura e interfiere en su espontaneidad. Esto sin hablar del propio componente crítico de toda lectura realizada en el contexto académico a la que ya aludimos. En principio podríamos decir que la lectura del texto extranjero es siempre menos espontánea y más “crítica” Todo eso, naturalmente en proporción directa a la distancia entre ambos sistemas.

⁵ Entendemos “extranjero” también en términos teóricos: un texto *resulta* extranjero cuando es leído en un sistema de comunicación literaria distinto de aquel en el que (y para) el que fue producido. La lectura del texto extranjero es así una lectura “accidental” y atípica. Obviamente “extranjero” debe, en la práctica, entenderse siempre en términos relativos: hay fronteras entre sistemas literarios, pero también hay redes de recepción que trascienden esas fronteras.

Otro condicionante con el que hay que contar, ya en el plano más práctico, es el hecho de que en muchos casos la literatura extranjera se lee también en lengua extranjera; una lengua es también una forma de entender el mundo y de organizar la experiencia; leer en otra lengua implica pues interferencias en hábitos interpretativos y en organización de esquemas de experiencia que inciden claramente en la constitución de la ficción. Incluso en los casos de lectura de obras traducidas, esto resulta válido: los códigos que acompañan a la lengua no desaparecen todos en la traducción, no todo es *traducido* (ni traducible).

Queremos finalmente hacer alusión a otras dificultades, no ya pertenecientes al campo de la comunicación literaria, sino al de las actitudes críticas. El discurso pedagógico (el del alumno y el del profesor) se define por la tipología del discurso crítico, y en este caso, por el discurso de la crítica sobre la literatura extranjera en el que entran presupuestos y actitudes fruto de la imagen que el sistema tiene de sí mismo y del sistema cultural extranjero: entre la tendencia a insistir en la distancia y la tendencia a asimilar lo extraño ajeno a lo propio ya conocido, el profesor puede adoptar un discurso tan distanciadador que reduzca la literatura extranjera a un puro exotismo, o puede adoptar un discurso asimilador mediante la aplicación de tópicos sobre el otro o explicando lo otro mediante lo propio. Puede incluso adoptar un discurso en falso situándose ficticiamente y teatralmente en el sistema extranjero y remedar algunas de sus actitudes. El profesor forma parte de un sistema cultural y las actitudes de este sistema frente al sistema extranjero condicionarán consciente o inconscientemente sus decisiones pedagógicas: tópicos y estereotipos (cf. los estudios de Daniel Pageaux) sobre el *otro* pueden aparecer en la relación docente. El profesor debe contar con su papel de intermediario y de crítico, sin constituirse en intérprete único ni en receptor oficial.

Otro de los riesgos que advertimos en este caso en la relación pedagógica es el de constituir un discurso ingenuo y simplificador: porque se utilizan secundariamente discursos críticos que también lo son (por ejemplo, los de los manuales), porque se parte de un sistema propio que también tiende a formular un discurso simplificador y reduccionista sobre el otro, porque el mismo sistema académico aparece casi siempre lleno de tópicos simplificadores de todo tipo sobre la literatura propia y la ajena, porque una enseñanza memorística, no descartada de todo y todavía de nuevo reivindicada, constituye una fuente necesaria de tópicos, y finalmente porque dentro del propio carácter didáctico de la relación pedagógica, discursos críticos que en principio no son simplificadores pueden resultarlo.

En el contexto académico, la lectura de los textos extranjeros aparece así con funciones y características específicas y también con dificultades propias con las que la actividad docente debe contar. En la relación pedagógica por muy “objetiva” que ésta se pretenda, el texto extranjero se sitúa, quiérase o no, en otro sistema de recepción alejado en el espacio, y casi siempre en el tiempo, sistema en el que no se participa o se participa con dificultades, sistema que sobre todo se observa desde una distancia. La relación pedagógica debería pues, a nuestro juicio, encontrar los medios para que la lectura de textos extranjeros dé lugar, a partir de una lectura “espontánea” casi imposible, a un discurso interpretativo adecuado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ISER, Wolfgang (1989) “La estructura apelativa de los textos”, en WARNING, Rainer, *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, pp. 133-148. Trad. esp. de R. S. Ortiz de Urbina.
- PAGEAUX, D.-H. (1989). “De l’imagerie culturelle à l’imaginaire” in BRUNEL, P. y CHEVREL, Y., *Précis de Littérature Comparée*. Presses Universitaires de France, Paris, pp. 133-161.
- SARTRE, Jean-Paul, *Qu’est-ce que la littérature?*, Gallimard, Paris, 1948.
- STEINMETZ, Horst (1981). “Réception et interprétation” en Kibedi Varga, *Théorie de la Littérature*, Picard, Paris, pp. 193-209.

