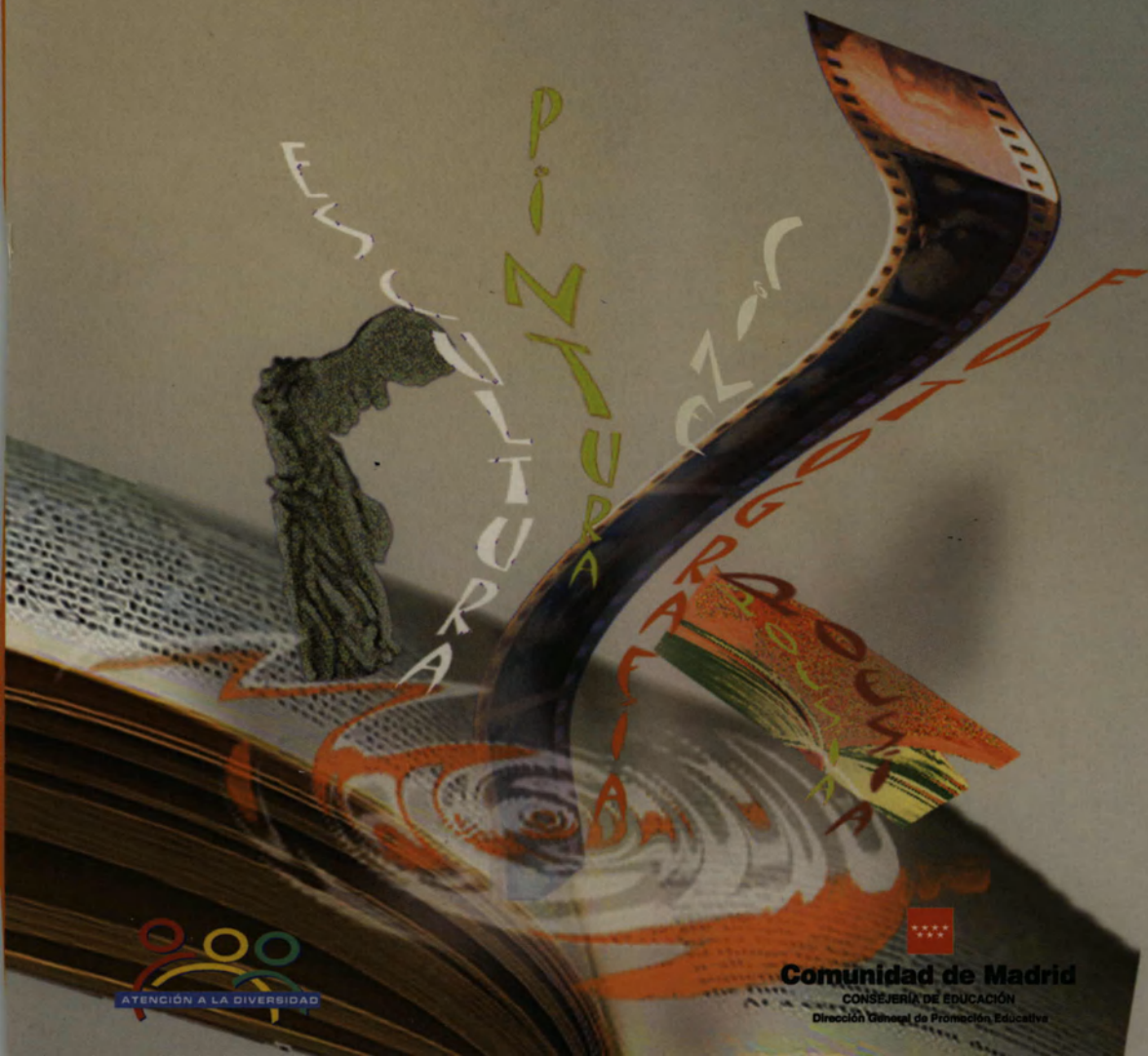


Marina Alicia Durañona • Estrella García Carrero • Estela Hilaire
Norma Aurora Salles • Adelaida María Vallini

Textos que dialogan

La intertextualidad como recurso didáctico



MARINA ALICIA DURAÑONA
ESTRELLA GARCÍA CARRERO
ESTELA HILAIRE
NORMA AURORA SALLES
ADELAIDA MARÍA VALLINI

TEXTOS QUE DIALOGAN

LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO





Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Nuestro agradecimiento

*A Dora Candás que posibilitó nuestro encuentro
como equipo y la realización de este trabajo.*

*A María Victoria Reyzábal Rodríguez que creyó
en la propuesta y nos alentó para su publicación.*

Las autoras

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Coordinación de publicaciones: M.^a Victoria Reyzábal

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2006

ISBN: 84-451-2832-9

Depósito Legal: M-4667-2006

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
La intertextualidad en los procesos de creación e interpretación de textos	9
Hacia un lector intercultural e interdisciplinar	35
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	55
Marco teórico inicial	55
Marco literario	55
Marco pedagógico	56
Aspectos metodológicos de la propuesta	59
OBJETIVOS	61
Objetivo general	61
Objetivos específicos	61
Objetivos operativos	61
PROPUESTA PRIMERA	
Novela, tango y radionovela: un diálogo posible	65
PROPUESTA SEGUNDA	
Construcción de intertextos en inglés	91
PROPUESTA TERCERA	
Hipertextualidad y escritura. Leer para escribir	121
PROPUESTA CUARTA	
Cuentos en dos lenguas e intertextualidad	167
PROPUESTA QUINTA	
Novelas en dos lenguas e intertextualidad. <i>Rayuela</i> de J. Cortázar y <i>Possession</i> de A. Byatt	195
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	225

PRESENTACIÓN

"Ninguna visión tiene total hegemonía sobre el terreno que contempla. Ninguna cultura es monolítica. Ninguno de nosotros es una sola cosa."

Claudio Guillén

El libro que presentamos a continuación recoge una propuesta de trabajo surgida de una experiencia didáctica llevada a cabo en las cátedras del Nivel Superior, las Literaturas en Lengua Española y en Lengua Inglesa del Traductorado Técnico, Científico y Literario en Lengua Inglesa, que se dicta en la Escuela Normal en Lenguas Vivas Sofia E. B. de Spangenberg, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Aunque, como las autoras del trabajo señalan, *allí se produjo la ebullición inicial y se preparó la infusión creativa*, sin embargo, como podrá comprobarse, la experiencia puede expandir fácilmente sus posibilidades de aplicación a otras áreas y a otros niveles del universo pedagógico.

Uno de los valores fundamentales de la experiencia didáctica aquí presentada es que surge directamente de la inquietud del alumnado, y que fue dicha inquietud la que generó en las profesoras que la llevaron a cabo *un cambio ampliamente productivo en la manera de organizar las clases, participar de ellas y proyectar creativamente las diferentes instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje*.

De forma general, la propuesta recogida plantea la lectura y el análisis de un grupo de novelas, pertenecientes tanto al campo lingüístico y cultural del español como del inglés, para a continuación hacerlas dialogar intensamente con la idea de, a partir de esta comunicación entre textos, configurar un nuevo perfil del estudiante como lector autónomo e intercultural.

Con esta idea global, la propuesta plantea que los estudiantes lean textos en inglés y en español de diferentes procedencias, a veces, muy breves y otras más extensos, y tras situarlos en sus mundos temporales y espaciales, analizar, interpretar, generar hipótesis de aproximación en relación con sus sentidos y valores culturales. Al hilo de esto y asumiendo que "las normas, las definiciones, las descripciones se tornan esquivas cuando se trata de describir cuestiones tan complejas como el estilo o el registro que debe adecuarse al tema, la situación comunicativa y el destinatario", las autoras plantean la importancia de la lectura no sólo como placer o entretenimiento —a lo que tampoco se renuncia—, sino como el medio de lograr que el alumnado desarrolle las competencias pragmáticas necesarias con el fin de potenciar adecuadamente su

propia competencia literaria y con ella su personal competencia comunicativa. Tan verdad es que se aprende a *escribir escribiendo*, como lo poco que, como apuntan las autoras, “se escribe dentro de las instituciones educativas, las pocas situaciones de real necesidad de comunicación escrita que se proponen, y la pobre devolución que existe.”

Sin duda, la variedad de estrategias que se sugieren a lo largo del libro son, con no mucho trabajo por parte del profesor, fácilmente aplicables a diferentes situaciones de aula y a distintos niveles, pues si bien un alumnado de Bachillerato o universitario podrá participar de la totalidad de la experiencia, no es menos cierto que también podrán acceder a ella, en otro grado, estudiantes de centros de Educación Secundaria.

Por otro lado, la estructura a través de la cual se presenta la experiencia permite que sus diferentes etapas sean implementadas en forma independiente, sin que ello implique la necesidad de desarrollar la totalidad de sus pasos. Así, un maestro o profesor podrá llevar al aula alguna de las estrategias sugeridas para desarrollar procesos de lectura con textos dentro del ámbito de una misma lengua, o recurrir a diálogos intertextuales entre textos escritos en lenguas diferentes para incorporarlos a las técnicas de desarrollo de una mejor producción escrita. A su vez, el conocimiento de los fundamentos teóricos, hechos explícitos, y de los procedimientos puestos en juego puede funcionar como punto de partida para replicar la experiencia apelando a los más variados tipos de textos que cada maestro desee incorporar a su práctica docente.

Confiamos que la propuesta recogida funcione como disparador de la creatividad de los docentes y como acicate para la siempre latente productividad de nuestros jóvenes lectores y escritores en proceso de formación.

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa

INTRODUCCIÓN

"La escritura de una obra definida, de Dostoievski, de Sade, de Hugo, implica, bajo las apariencias de una línea de palabras, repeticiones, parodias, ecos de otras escrituras, de manera que se puede hablar, para la literatura, ya no más de intersubjetividad, sino de intertextualidad."

Roland Barthes

"El intertexto cultural implica que las distintas literaturas entran en intercomunicación planetaria transportando sus respectivas culturas a un dominio internacional e intercultural donde intercambian sus valiosas aportaciones."

Jesús Camarero-Arribas

La intertextualidad en los procesos de creación e interpretación de textos

En un momento dado, el protagonista de la conocida novela de Javier Marías *Corazón tan blanco* dice:

"Llega un momento en que uno confunde lo que ha visto con lo que le han contado, lo que ha presenciado con lo que sabe, lo que le ha ocurrido con lo que ha leído, en realidad es milagroso que lo normal sea que distingamos, distinguimos bastante a fin de cuentas, y es raro, todas las historias que a lo largo de la vida se oyen y ven, con el cine, la televisión, el teatro, los periódicos, las novelas, se van acumulando todas y son confundibles".¹

Más allá de otras posibles ramificaciones, la reflexión anterior nos acerca a una de las líneas de pensamiento más interesante que, desde el punto de vista de la teoría lingüística y la crítica literaria, se ha desarrollado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, nos referimos a la ideas de polifonía y dialogismo y a la reformulación bajtiana de la cuestión de la intertextualidad que acorde con la misma plantea Julia Kristeva. Una de las principales derivaciones de esta idea es la consideración de que la originalidad absoluta no existe; o mejor dicho, cambia sus parámetros de referencia y valoración en tanto que asume como punto de partida que todo acto creador es fruto

¹ Javier Marías, *Corazón tan blanco*, Barcelona, Anagrama, 1996.

de la historia de la cultura y de las múltiples creaciones que le han precedido. Todo texto remite, en distinto grado y forma, a otros textos, pues sobre él se proyectan, de forma más o menos explícita, las lecturas realizadas no sólo por aquél que lo escribe, sino también por quienes lo leen. No nos referimos a la sensación de lo «ya conocido», que puede asociarse a la ausencia de inventiva, ni tampoco a los conceptos o ideas tradicionales de fuentes e influencias, y ello por más que ambos elementos queden integrados en el nuevo ámbito crítico de la intertextualidad, sino al modo en que, a partir de este concepto, toda realización textual ha de entenderse como un espacio polifónico, abierto, en el que pueden cruzarse argumentos, estructuras, temas o personajes... para dar lugar a una realidad en alguna medida dependiente de ello y en alguna medida diferente.

Desde esta perspectiva, el universo cultural dejará de percibirse como una masa de creaciones aisladas, “cada una con sus propios distintivos formales que compiten por manifestarse individualmente”², para pasar a ser entendido como un espacio de diálogo, de interacción, diacrónicamente acumulativo y enormemente dinámico y variado, en el que cada producto textual, además de ser considerado como resultado de su propia realidad, ha de ser entendido a partir del modo en que intersecciona, contradice, influye, imita, trasgrede, subvierte, parodia; en fin, dialoga de modo diverso con otras creaciones, de forma que, como apunta Genette, la idea de “intertexto (o diálogo) remite, en un momento o en otro, a algo más fundamental, más originario incluso, en los textos: a ese magma básico con que está lastrado el espíritu humano. Es decir, a los productos de todas las “lecturas” cruzadas de toda una vida (en una sociedad particular, en una particular Historia de esa sociedad)”³.

De entre las diferentes derivaciones que tiene aceptar esta realidad intertextual, nos parece especialmente relevante aquella que establece que cada texto, en tanto “no hay obra literaria [pero podríamos señalar igualmente, artística] que no evoque, en algún grado y según la lectura, alguna otra”⁴, se establecerá como un lugar de cruce de tres niveles de referencialidad, reconocibles según su predominio e imbricación dentro del texto y según la capacidad y enciclopedia personales del receptor: la referencialidad contextual (según procesos de reenvío a los distintos elementos del mundo real), la referencialidad textual (conjunto de puntos de apoyo internos que ofrece un texto y permite asegurar la continuidad de sus propias representaciones) y la referencialidad intertextual (construida sobre la recuperación lectora de otros textos).

² Cfr. Susana Onega Jaén, “Intertextualidad: concepto, tipos e implicaciones teóricas”, En *Intertextuality / intertextualidad*, Editores: Mercedes Bengoechea y Ricardo Solá, Universidad de Alcalá, 1997, p. 21.

³ Gerard Genette, “La literatura a la segunda potencia”, citado por Francisco Alamo Felices en “Intertextualité (France) en el origen de un término y el desarrollo de un concepto”. En: *Signa*, n° 7, UNED, 1998, p. 407-408.

⁴ *Ibidem*, p. 407.

Es decir, tendremos que enseñar a nuestros alumnos y alumnas que leer un texto es mucho más que reconocer letras, palabras, frases, enunciados, por más que esto sea un paso imprescindible, debemos hacerles ver que se trata, sobre todo, de una acción que implica estar en posesión de ciertos conocimientos que, como acabamos de señalar, el texto exige a su lector ideal, conocimientos que tendrán que ver con los modos en que en el mismo se manifiesten e interaccionen los diferentes ámbitos de referencialidad anteriormente señalados. De modo que deberán comprender que cada manifestación textual entendida como propuesta comunicativa, además de la sumatoria de los posibles efectos de sentido que puede producir de forma inmanente, es el resultado de una compleja “arquitectura significativa”, constituida sobre una retícula de apelaciones a una realidad histórica y sociocultural, un cañamazo de significaciones del que las referencias a otros textos constituyen un elemento fundamental. Cómo se podría entender el siguiente poema sin considerar no sólo la estatua a la que hace referencia y su ubicación en el Museo del Louvre parisino, sino también las informaciones metatextuales ⁵ históricas que nos hablan de las razones de su creación como parte integrante de un conjunto escultórico dedicado a la diosa de la victoria (la *Niké* griega), o aquellas que la designan como paradigma de la belleza —recordemos, por ejemplo, como está esa idea en la base del famoso aforismo futurista “es más hermoso un coche de carreras que la Victoria de Samotracia”—. Es indudable que la autora del texto se sirve de todas estas referencias, unas veces de forma directa



y otras de forma implícita, para construir un rico y complejo proyecto comunicativo, más allá del posible juego de subjetivizaciones o identificaciones a que nos conduce el título. Resulta una obviedad señalar que los lectores que posean estas informaciones formularán comentarios muy diferentes de los de aquellos que no las tengan.



⁵ Utilizamos el término metatextual en el sentido que lo hace Genette, esto es, para designar aquellas expansiones que vinculan un texto con otro texto y que hablan de él sin la necesidad de citarlo explícitamente.

VICTORIA ⁶

qué enamorado te detalló a caricias

nuevamente me senté a contemplarla
fascina su elegancia
su gracia precisa
su vencedor ser ajeno al desfallecimiento
resuelta la pierna que avanza desafiando la brisa autocreada
la tormenta áurea
plegando y desplegando lo etéreo de la piedra
y se ve
se acaricia
se ama
se cela
su vientre productor de osadía
decisión permanente contra la derrota
mil veces superado el agotamiento
su energía se contagia
y sigo contemplando
presa de su círculo magnético
abordadora de presagios

cómo supo saberte antes de que fueras tal como te crearía
omnipotente
envidiable capacidad de comenzar la partida conociendo
sin duda
la última jugada

las alas necesarias a la inherente esencia del arcángel
unicidad inequívoca
primigenios amores de la tierra y el aire
guerrera triunfadora desde mediterráneos ritmos
y perderse en los horizontes que siembras
que reorganizas próximos a lo imposible
cuando tu dimensión humana
tu axiomatización dialéctica
se eterniza en el gesto repetido
sobrehumano

⁶ Mª Victoria Reyzábal. En: Revista Río Arga, nº 17, 4º trimestre, 1980, p. 31-32.

cuánto te pulió su labio
o qué excesos te arrancó a dentelladas
cruelmente poseído
criminal
inspirado

no
no es mítica tu voz
ni cósmico tu semblante ausente
simplemente vital el enfoque viril de la batalla
equilibrado
sereno en el clasicismo del discurso de tu paso
sobre la proa del destino
allí
arriba
donde se bifurca la escalera
para que sea obligatorio ascender antes de mirarte
mirarte
y gozar tu poder invicto

qué día le embriagó tu soberbia
y quedó enajenado
sobrepasado por tu hermosura olímpica

(Louvre, 1980)

Cuando hablamos de intertextualidad, pues, no nos referimos sólo a la inclusión de una referencia ocasional en otro texto o a la mera asociación de ideas, subjetiva y arbitraria, asuntos relativos al problema de las fuentes o influencias, cuestión bien conocida y tipificada desde antiguo, ni a las también conocidas prácticas de traducción, imitación, evocación o comentario, asimilables a los conceptos de *interpretatio*, *imitatio*, *Aemulatio* o *Allusio* de la retórica clásica; sino que estamos hablando de una realidad más compleja que hundiría sus raíces en la propia esencia definidora de lo textual. El trabajo de certificación intertextual no hemos de entenderlo, por ello, únicamente como la manifestación de un afán por descubrir la posible acumulación de saberes que se dan cita en un entramado textual específico, ni se trataría de la certificación de tal o cual provisión de voces o resonancias, o del tipo de los mismos, acción equiparable al simple recuento estadístico, por ejemplo, de formas verbales con que discurre una narración, sino que tendrá que ver con el hecho de que de todo acto consciente (o inconsciente) de ligar situaciones o reproducir ecos deriva una dimensión comunicativa y que, por ello, las conexiones transtextuales, sean del tipo que sean, han de entenderse desde la posibilidad de generar específicas dimensiones

simbólicas o conceptuales dentro de los textos implicados en las mismas. Se trata, pues, una vez asumido que todo texto puede remitir funcionalmente y, en distinta medida y modo, a otros textos precedentes, bien para asumirlos, transformarlos o transgredirlos, de ser competentes a la hora de determinar las diferentes funciones que la inserción de esas referencias textuales posee tanto con respecto al texto de partida como con respecto al proyecto comunicativo del texto que las contiene⁷.

Desde esta perspectiva epistemológica, el acercamiento crítico a cualquier *corpus textual* podrá establecerse en torno a nociones como fragmentación, heterogeneidad, mestizaje genérico, heterofonía, plurivocidad discursiva..., pero además abarcará también aquellos procesos de interdisciplinariedad semiótica sobre la que, se quiera o no, se han tejido siempre los diferentes universos socioculturales. Esto, obviamente, traerá consigo innegables repercusiones sobre el universo académico, ya que pondrá en cuestión planteamientos curriculares tradicionales que veían al texto como una entidad cerrada sobre sí misma y que consideraban incuestionable la soberanía de la palabra como único vehículo de expresión válido para la transmisión del contenido escolar, razón por la cual aquellos elementos extraños al signo verbal han sido habitualmente rechazados enérgicamente por considerarlos más un obstáculo que una ayuda para el aprendizaje del verdadero saber, olvidando el hecho de que ni la escritura por sí misma ni la imagen cubren todas las necesidades comunicativas del hombre.

Las palabras y las imágenes forman un complemento indisoluble en muchos campos de la vida social y son partes fundamentales de un todo global que podemos denominar bajo el término "comunicación". De este modo, la palabra —oral y escrita— y la imagen deben dejar de verse como entidades dicotómicas, para establecerse como realidades sobre las que es posible generar ámbitos de complementariedad, de interacción a través de los cuales transmitir conceptos, informaciones o conocimientos, así como desarrollar enunciados informativos, lúdicos o ficcionales. El libro, las canciones, las películas, las tiras cómicas... han de percibirse, pues, no como medios disyuntivos, opuestos, sino como formas complementarias que vienen a ocupar conjuntamente nuestro tiempo de ocio o nuestras necesidades de información o conocimiento⁸.

Es cierto que, esta forma de asumir la confluencia intersemiótica, no es en sí misma ninguna novedad, recordemos, por ejemplo, dentro del mundo de las artes, el conocido tópico horaciano *Ut pictura poesis* y todas sus derivaciones; sin embargo, será

⁷ Pensemos, por ejemplo, en la manera en que *El Quijote* incide en la recepción de los libros de caballería, pero igualmente en el modo en que estos funcionan intertextualmente en la obra maestra de Cervantes.

⁸ No es lugar éste para detenernos en otras derivaciones de carácter filosófico, sociopolítico o incluso religioso, que subyace en esta disyuntiva, las cuales son analizadas, entre otros, por Facundo Tomás en su interesante libro *Escrito, pintado (Dialéctica entre escritura e imagen en la constitución del pensamiento europeo)*, A. Machado Libros, Madrid, 2005, al cual remitimos.

a lo largo del siglo XX cuando la idea de interdisciplinariedad artística cobró una importancia preponderante como ámbito de análisis y atención crítica. Es evidente que, en los últimos tiempos, no sólo las diferentes discursos artísticos han sufrido un decisivo proceso de reestructuración relacionados con este tema, sino que también ha sido el siglo XX el período en que se han desarrollado nuevas propuestas artísticas cuya base expresiva se define, como nunca hasta ese momento, a partir del eclecticismo y de la confluencia interactiva de diferentes aportaciones semióticas, lo que ha hecho, entre otras cosas, más fácil la extrapolación de la intertextualidad a un dominio semiótico general, al tiempo que favorece la *extensión* conceptual de la noción de texto, que pasará así a definirse en relación con ese tejido interdisciplinar que configura el espacio sociocultural dentro del cual se construye. Asumir esto, nos lleva, entre otras cosas, a promover nuevas formas de enfrentarnos a la literatura desde una concepción de la misma más viva, cambiante, en interacción continua dentro del universo cultural del que forma parte.

Como no podía ser de otro modo, esta realidad no ha escapado a la reflexión de escritores y críticos, y así son habituales en los medios de comunicación los testimonios de los mismos que nos hablan con naturalidad de ese, no sólo inevitable, sino también enriquecedor, diálogo intersemiótico, que ya vimos reflejado en las palabras del personaje creado por Javier Marías. Sirvan de ejemplo, de las numerosísimas pruebas que de dichos testimonios podríamos aportar, las palabras de Juan José Millás cuando nos recuerda: «En mi generación nos hemos pasado tardes enteras en cines de sesión continua, viendo una película tras otra. Es indudable que ahí aprendimos unas primeras estructuras narrativas, que combinábamos con lo que leíamos», o el comentario de Guillermo Cabrera Infante cuando escribe que *El beso de la mujer araña* (1985), de Héctor Babenco; “debe no sólo sus diálogos sino sus imágenes a la novela de Manuel Puig. Pero Puig, su literatura, no existiría sin el cine, en un perfecto ejemplo del dilema del huevo y la gallina: ¿qué creó Puig, quién lo creó?”

Obviamente, esta realidad poseerá una incidencia práctica en la intervención de los estudiantes como posibles lectores competentes, pues, en no pocas ocasiones, deberán ser capaces de relacionar adecuadamente el texto leído con el complejo trasfondo interdisciplinario sobre el que el mismo se construye. Como entender el siguiente poema de Jesús Hilario Tundidor sin conocer el referente cinematográfico previo del que se nutre:

CHARLOT EN EL GRAN DICTADOR

¡Chulo, más que chulo!
Y chulo tu pequeño bigote de conejo indeciso
o tus pies mariposa descarriando los sueños...

¿Qué haces hoy con estas armas
 inútiles para tus ríos?
 ¿Es suficiente la ironía? ¿Sirve
 la tristeza desheredada
 de tus ojos extintos?
 Oh, héroe, cabalga
 prevaricando la estulticia, haciendo
 añicos al poder establecido.

No saques pecho ni presumas, tonto,
 lleno de árboles, palomas, jardines y llanuras
 tienes en ti todo lo íntimo
 y sólo tu inocencia feraz inteligente
 satiriza
 lo fugitivo.

Mira, Carlos, que sé, que te conozco
 y huelo bien las balas que contienen
 las cartucheras de tu cinto;
 mira, torpón, desobediente,
 que no se me despista
 que acabas de afeitar la dictadura
 y estás condecorado de ti mismo
 con esa maquinilla centenaria
 que al ojal has prendido...

Ay, querido

soldado, lleno de participios,
 con quien nunca
 copuló Madelón. Tu victoria
 es tu himno entre lo elemental de cada día:
 raspadora, batidora, cafetera... ¡Símbolos
 hermosos que se ponen en pie de guerra en la
 locuacidad del entusiasmo mientras canta
 una Internacional el molinillo!
 Chulo, Carlos, Trotón: ¡Firme! No llores.

Todo esto nos lleva, pues, a aceptar, a la hora de enfrentarnos como receptores al texto artístico, y de forma particular, al texto literario, que es el que ahora nos atañe, la existencia de una necesaria *competencia intertextual* que incluya los posibles procesos de entrecruzamiento, reproducción y reelaboración entre textos de distintos sistemas semióticos; hecho que además contribuirá a la superación de ese logocentrismo exagerado al que ya hemos hecho referencia, que suele reinar en nuestras aulas, y

que, en no pocos casos, no duda en rozar lo apocalíptico cuando se plantea el modo en que las formas de enunciación audiovisuales pueden ser causantes, sino de la desaparición, si de la degradación del texto escrito, y, por ende, del empobrecimiento de una sociedad que basa gran parte de su desarrollo en la palabra, olvidando, entre otras cosas, el modo en que ésta y la imagen han convivido en formas de expresión diferentes a lo largo de la historia de la humanidad, y no considerando la manera en que, por ejemplo, la escritura fue, en su momento, también criticada a raíz del profundo cambio que trajo consigo en la forma de transmisión del conocimiento, pues su irrupción se consideraba como un ataque frontal contra la transmisión oral dominante, y, consecuentemente con ello, promotora de unas consecuencias irreversibles para la capacidad de la memoria humana. Es indudable que cada nuevo avance tecnológico trae consigo pérdidas (es fácil comprobar como la calculadora ha traído un déficit considerable en nuestra capacidad de cálculo matemático), pero también lo es el que nos permite avanzar en nuevas vías y desarrollar nuevas capacidades hasta el momento dormidas, por hallarnos ocupados, de forma excluyente, en otras.

Uno de los primeros aspectos sobre las que se definirá esta competencia intertextual a la que nos referimos lo encontramos en el hecho de que el señalado diálogo entre textos no presenta siempre la misma intención ni se ofrece con el mismo grado de intensidad funcional. Es Heinrich F. Plett quien, haciéndose eco de esta realidad, señalaba, en *Intertextualities*, la existencia de dos tipos de manifestaciones textuales, que él denomina como *texto e intertexto*, y que, como resume Fernando Galván, se entenderían como los extremos de una "escala de mayor o menor acercamiento a la intertextualidad, desde un punto cercano al cero, que coincidiría con ese texto idealmente autónomo por completo, hasta un grado muy elevado, correspondiente al otro tipo de texto idealmente dominado por la intertextualidad absoluta."⁹ Obviamente, se trataría de extremos más teóricos que reales, pero cuyo valor radica precisamente en establecerse como los límites de un espacio dentro del cual la diversidad de posibilidades es muy amplia, puesto que en ella tienen cabida desde las prácticas textuales en las que la existencia de referencias extrínsecas se define como su esencia fundamental hasta otras en las que el diálogo intertextual se presenta de manera muy difusa¹⁰.

En este sentido, no podemos olvidar, que muchas relaciones intertextuales se producen entre textos que no están ligados por una causalidad directa o explícita, sino que poseen una leve, aunque suficiente, comunidad de estructuras o de función. Así sucede, por ejemplo, alrededor de ciertos temas, mitos y esquemas narrativos que per-

⁹ Fernando Galván, "Intertextualidad o subversión domesticada: aportaciones de Kristeva, Jenny, Mañ y Plett". En: *Intertextualities / Intertextualidad*. Editores: Mercedes Benítez y Ricardo Solá. Universidad de Alcalá. 1997. p. 51.

¹⁰ Lo que además entroncará con el hecho de que los diferentes procesos transtextuales bascularán siempre entre el reconocimiento de su existencia y el intento por ocultarla.

viven en el devenir histórico y fluyen hasta los lectores en las formas más variadas¹¹. Podemos recordar como un mito tan actual como el de la Bella y la Bestia, a causa de la reciente y edulcorada versión del mismo que realizó la Disney, así como de sus derivaciones textuales posteriores, y que de forma general ejemplifica la relación de atracción/repulsión entre una mujer hermosa y un animal o un humano deformado, puede presentarse a lo largo del tiempo en propuestas muy diversas —recordemos obras como la *La Bella y la Bestia*, de Perrault; *El jorobado de Nôtre-Dame*, de Victor Hugo; *El fantasma de la Ópera*, Cyrano de Bergerac—, aunque, todas ellas pueden verse como derivaciones de un único prototexto originario: la clásica historia de Psique y Cupido, contada por Apuleyo en su famoso *Asno de oro*, allá por el siglo II, y muy difundida en Europa durante los siglos XVI y XVII, consideración que, sin duda, podrá resultar enormemente provechosa desde un punto de vista didáctico si tenemos en cuenta las razones de su mantenimiento, las variaciones formales o las modificaciones semánticas a que, en su viaje por los distintos espacios culturales, se ha visto sometida la primigenia concepción alegórica en que se sustentaba el relato original. Igualmente, resultará muy clarificador y útil, desde el punto de vista de la interpretación textual, confrontar, por ejemplo, las versiones —e intenciones— del mito que encontramos en Apuleyo, Fulgencio, Boccaccio, Calderón, Lope, Valdivielso o Cocteau, con la versión de Disney en la que el personaje de la Bestia es el que aporta todo el contenido dramático (recordemos como el filme de animación es la historia de un personaje que debe redimirse a través de una serie de acontecimientos, y que además ha de hacerlo urgentemente, pues el tiempo corre implacablemente en su contra) y la siguiente estrofa, perteneciente a una de las canciones cantadas por el personaje de Mr. Potts, el motivo temático que subyace al relato animado:

“Dice la canción
Que antes de juzgar
Tienes que llegar
Hasta el corazón.

Cierto como el sol
Que nos da calor,
No hay mayor verdad:
La belleza esta
En el interior.”

¹¹ Una realidad que tiene que ver, por ejemplo, con el modo en que, como apunta Cristina Naupert, en las novelas más emblemáticas de la literatura decimonónica “se pueden descubrir [...] parentescos, influencias y préstamos que remiten a un patrón cultural común, cuyo desarrollo artístico, no obstante, es único en cada caso concreto”, *La lematología comparatística. Entre teoría y práctica*, Madrid, Arco/Libros, 2001, p. 10. Asimismo Jordi Balló y Xavier Pérez, en un interesante trabajo que lleva por título *La semilla inmortal* (Barcelona, Anagrama, 1997), llevan a cabo una magnífica reflexión interdisciplinar sobre el modo en que a partir de las mutaciones de un grupo de lo que ellos llaman “argumentos fundacionales” se han ido construyendo las historias básicas de gran parte de los relatos cinematográficos.

No son pocos los ejemplos que, en esta línea de difuminación del intertexto, podemos encontrar, propuestas en las que si bien el lector reclamado por el texto ha de ser capaz de reconocer el diálogo mantenido entre éste y otros textos, dicha relación intertextual puede resultar borrosa para el lector poco avezado, y ello por más que esta incidencia posea cierta relevancia para el proceso de interpretación. Así sucede,

por ejemplo, en el siguiente relato visual, en el que, para acceder a la carga de ironía programada por el sujeto enunciator, se requiere un lector diestro a la hora de captar la referencia que, a las soluciones estándar de las películas holywoodienses en las que se incluyen este tipo de situaciones ¹², subyace en el texto.



En este contexto, tendríamos que incluir muchas de las relaciones e interferencias que se producen dentro del sistema artístico como consecuencia de las nuevas prácticas textuales surgidas a lo largo de los últimos años, prácticas, de las que, el siguiente poema que Jorge Urrutia escribió para el Calendario que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid editó como homenaje y recordatorio de las víctimas del 11 de marzo, es un claro ejemplo

El hombre despierta y se levanta.
Se quita las legañas de los ojos.
Calza zapatillas. Da tres pasos.
Busca la medicina de todas las mañanas
y camino del baño gira el cuerpo
para pulsar el mando de la televisión.
El discurso exige una elipsis
que nos evite mirar lo escatológico.
Recoge al personaje ya duchado,
vistiendo un albornoz azul purísima.
Ha escuchado la voz de la pantalla

¹² *Scenes we'd like to see (Escenas que nos gustaría ver)* apareció en la revista *Mad Magazin* y fue recogida por Umberto Eco en *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen, 2002, p.60.

como quien oye
llover. Y de repente
descubre un dedo roto, un brazo desgarrado,
un pecho abierto, un herido que llora,
un humo amenazante,
un vagón destripado con el hígado al viento.
El hombre se subleva. ¿Adónde vamos
a llegar? ¿Acaso es tolerable
que la televisión enseñe películas terribles?
Y la voz con sorpresa, como plomo fundido:
“La realidad esta mañana
ha superado al arte”.

Son, igualmente, numerosos los casos en que la referencias intertextuales explícitas funcionan como eje interpretativo del texto. Un claro ejemplo de este tipo de textos lo encontramos en el poema siguiente —el texto pertenece a *Cuentos en verso para niños perversos*, Roald Dahl¹³— en el que la relación transtextual con el cuento de *Caperucita roja* no sólo es muy evidente, sino que el proceso de significación que promueve el texto se basa precisamente en que esos lazos sean perfectamente reconocibles:

*Estando una mañana haciendo el bobo
le entró un hambre espantosa al Señor Lobo,
así que, para echarse algo a la muela,
se fue corriendo a casa de la Abuela.
«¿Puedo pasar, Señora?», preguntó.
La pobre anciana, al verlo, se asustó
pensando «¡Este me come de un bocado!».
Y, claro, no se había equivocado,
se convirtió la Abuela en alimento
en menos tiempo del que aquí te cuento.
Lo malo es que era flaca y tan huesuda
que al Lobo no le fue de gran ayuda:
«Sigo teniendo un hambre aterrador»
¡Tendré que merendarme otra señora!»
Y, al no encontrar ninguna en la nevera,
gruñó con impaciencia aquella fiera:
«¡Esperaré sentado hasta que vuelva
Caperucita Roja de la Selva.»
—Que así llamaba al bosque la alimaña,
creyéndose en Brasil y no en España—.*

¹³ Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, Altea, 1985, p. 15.

Y porque no se viera su fiereza,
se disfrazó de abuela con presteza,
se dio laca en las uñas y en el pelo,
se puso la gran falda gris de vuelo,
zapatos, sombrerito, una chaqueta
y se sentó en espera de la nieta.
Llegó por fin Caperu a mediodía
y dijo: «¿Cómo estás abuela mía?
Por cierto, ¡me impresionan tus orejas!»
«Para mejor oírte, que las viejas
somos un poco sordas». «¡Abuelita,
qué ojos tan grandes tienes!».
«Claro, hijita,
son las lentillas nuevas que me ha puesto,
para que pueda verte, Don Ernesto
el oculista», dijo el animal
mirando con gesto angelical
mientras se le ocurría que la chica
iba a saberle mil veces más rica
que el rancho precedente. De repente
Caperucita dijo: «¡Que imponente
abrigo de piel llevas este invierno!»
El Lobo, estupefacto, dijo: «¡Un cuerno!
O no sabes el cuento o tú me mientes:
¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!
¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo y a otra cosa».
Pero ella se sentó en un canapé
y se sacó un revolver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y –¡pam!– allí cayó la buena pieza
Al poco tiempo vi a Caperucita
cruzando por el Bosque... ¡Pobrecita!
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?
Pues nada menos que un sobrepelliz
que a mí me pareció de piel de un lobo
que estuvo una mañana haciendo el bobo.

A veces, incluso, no sólo se trata de lograr cierta pertinencia interpretativa, sino que lo que obliga a establecer la relación intertextual es que su reconocimiento resulta del todo imprescindible para la comprensión de la propuesta comunicativa. ¿Cómo acceder al significado del siguiente fragmento del cuento “Medea”, de María

Victoria Reyzábal, sin conocer los avatares de la relación entre la hija de Eetes, rey de la Cólquida, y el héroe Jasón, incluidos en el poema mitológico de Apolonio de Rodas *Las argonáuticas*:

“Grandes hazañas debía realizar Jasón, desposeído, ambicioso y débil príncipe tesalio. Mezquino habría sido el resultado si Medea no hubiera inclinado la balanza a su favor. Yo elaboré y le di el ungüento que lo defendió contra el fuego de los toros de Hefesto, yo pronuncié la letanía que adormeció al dragón vigilante del vellocino, y fue así no sólo por mi sentimiento, sino porque escuché las súplicas de mi triste hermana y sus hijos, compañeros del forastero y previsibles víctimas junto a él. Ella me suplicó y amenazó con perseguirme cual Furia después de la muerte. Pero yo no cedí al pánico de los espíritus del Orco, sino a la vida, a la anhelada dicha de ser mujer, de escapar de aquellos lazos biológicos, obligatorios, brutales, hacia la libertad.”



¿Quién es Jasón? ¿Quién es Medea? ¿Qué relación se establece entre ellos? ¿A qué grandes hazañas se refiere el texto? ¿De qué resultado habla la narradora? ¿Qué papel juegan los toros de Hefesto o el dragón vigilante del vellocino, en el relato? ¿Qué es el vellocino? ¿Por qué lo vigilan? ¿A qué lazos biológicos se refiere y por qué los califica así la narradora?, etc. El texto de Victoria Reyzábal requiere un lector que posea estos conocimientos, del mismo modo que lo requiere el siguiente cuadro de Eugène Delacroix –referido a la misma historia mitológica–, que se encuentra en el Museo del Louvre parisino y, cuya interpretación, tal y como la prevé el pintor, resultaría igualmente imposible sin conocer el modo en que Medea, abandonada por Jasón, asesina, en un acto de locura, a sus propios

hijos. Sólo conociendo esa referencia podremos ver en esa mujer semidesnuda de mirada feroz, que agarra violentamente a dos niños con una mano mientras que con la otra sujeta un puñal, toda la tragedia que se avecina. Sólo sabiendo que esos niños van a ser sacrificados, transmitirá el cuadro todo su sentido trágico y el espectador entenderá lo que el pintor quiso expresar, más allá de otros significados que la composición de las figuras y el escenario en el que se encuentran pudieran transmitir.

Del mismo modo, por poner otro ejemplo, cómo podríamos acceder al sentido cabal del siguiente microrrelato de F. Kafka, titulado “La verdad sobre Sancho Panza” e incluido en *Descripción de una lucha* (1904-1905), sin considerar su intensa referencia intertextual

Sancho Panza, que por lo demás nunca se jactó de ello, logró, con el correr de los años, mediante la composición de una cantidad de novelas de caballería y de bandoleros, en horas del atardecer y de la noche, apartar a tal punto de sí a su demonio, al que luego dio el nombre de Don Quijote, que éste se lanzó irrefrenablemente a las más locas aventuras, las cuales empero, por falta de un objeto predeterminado, y que precisamente hubiese debido ser Sancho Panza, no hicieron daño a nadie. Sancho Panza, hombre libre, siguió impasible, quizás en razón de un cierto sentido de la responsabilidad, a Don Quijote en sus andanzas, alcanzando con ello un grande y útil esparcimiento hasta su fin.

Lógicamente, como en las más indirectas o implícitas, en estas relaciones de causalidad directa existen diversos niveles de incidencia, ya que, aunque la referencia se muestre explícitamente en el texto, en no pocas ocasiones los mecanismos pueden resultar bastante sutiles y la lectura intertextual puede requerir una mayor participación por parte del lector ¹⁴. Tras leer el siguiente poema de Antonio Porpetta, en el que el escritor utiliza intertextualmente el episodio de las sirenas del Canto XII de *La Odisea* como hipotexto (texto de origen de una propuesta textual concreta, según terminología de Genette), cabe preguntarse cuál es el uso que hace del mismo el poeta, o incluso, ¿cómo incide en nuestra interpretación del texto de Porpetta el que conozcamos o no el relato homérico?

LAS SIRENAS ¹⁵

Vieron llegar la nave:

como siempre

Elevaron sus cánticos pianísimos
Sus murmullos de lluvia y arboleda
Que un céfiro brumoso llevaba lentamente
A las sienes morenas de los hombres,
Allí, donde se oculta el desconsuelo
Y remotos paisajes se atesoran
Con el secreto brillo del azogue...

Vieron pasar la nave:

¹⁴ Resulta evidente que una de las derivaciones fundamentales de la existencia de este componente intertextual tiene que ver con el papel del lector, que intensifica por él su función como agente activo en el proceso e interpretación textual, pues su intervención no sólo será decisiva a la hora de aplicar cierta competencia con el fin de desentrañar la arquitectura textual con que el texto se presenta, sino también en el momento de confrontar su intertexto con el funcionalmente activo en el texto leído.

¹⁵ Antonio Porpetta, *Adagio mediterráneo*, Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes/Madrid, 1997.

nadie se conmovió,
nadie se derrumbaba, loco, sobre el agua,
nadie quiso buscar, enajenado,
sus pechos luminosos, sus miradas de jaspe,
sus escamas de fuego y coral.
(un hombre entre cadenas,

hermoso como un héroe
desgarraba con llantos y alaridos
aquel hondo y sereno navegar...)

Vieron cómo la nave se alejaba
Ajena, indiferente,

En calma singladura
Hacia islas felices y puertos abundosos,
Firme como el destino, libre como el olvido
Desplegadas sus velas al viento y a la sal...

Ausentes, melancólicas,
Asoladas de un lívido temor,
Dejaron de cantar, envejecieron,
Quedaron con los siglos
Ignoradas de todos, convertido
En historia dormida su recuerdo,
Y una pobre mañana,
entre un torpe revuelo de peces fugitivos,
diéronse a lo profundo, naufragaron
su pálido esplendor...

Todos los navegantes debieron perdonarlas:
Ellas nada querían,
Ellas solo cantaban y cantaban...
Ellas nunca supieron que en sus voces
Habitaba la muerte.

Otras veces, incluso, la extensión significativa que surge del proceso intertextual puede darse a partir del uso de fórmulas intertextuales fácilmente reconocibles, detrás de las cuales, sin embargo, podemos encontrar procesos de significación mucho más amplios y complejos. Por ejemplo, el poeta zamorano León Felipe, más allá de la posible écfrasis del cuadro *El niño de Vallecas* de Diego de Velázquez, ubicado en el Museo del Prado de Madrid, que parece sugerir el título del poema incluido en *Versos y oraciones del caminante* (1930), construye, en su "Pie para El niño de Vallecas de Velázquez", una sutil arquitectura significativa de naturaleza intertextual que supera con creces la mera sustitución del cuadro por palabras.

PIE PARA EL NIÑO DE VALLECAS DE VELÁZQUEZ

*Bacía, Yelmo... Halo...,
éste es el orden, Sancho*

De aquí no se va nadie.
Mientras esta cabeza rota
del Niño de Vallecas exista,
de aquí no se va nadie. Nadie.
Ni el místico ni el suicida.
Antes hay que deshacer este entuerto,
antes hay que resolver este enigma.
Y hay que resolverlo entre todos,
y hay que resolverlo sin cobardía,
sin huir
con unas alas de percalina
o haciendo un agujero
en la tarima.
De aquí no se va nadie. Nadie.
Ni el místico ni el suicida.
Y es inútil,
inútil toda huida
(ni por abajo
ni por arriba).
Se vuelve siempre. Siempre.
Hasta que un día (¡un buen día!)
el yelmo de Mambrino
—halo ya, no yelmo ni bacía—
se acomode a las sienes de Sancho
y a las tuyas y a las mías
como pintiparado,
como hecho a la medida.
Entonces nos iremos todos
por las bambalinas.
Tú, y yo, y Sancho, y el Niño de Vallecas,
y el místico, y el suicida.

- León Felipe -



Junto a todo esto, puede ocurrir, y así sucede en bastantes ocasiones, que la posible inserción en un texto concreto de elementos textuales ya existentes, no tenga mayor consecuencia que la meramente anecdótica o que su absorción o, casi diríamos, me-

tabolización por el texto puede llegar a ser tal que la carga significativa que pudiera aportar como tal alusión se diluye siendo su incidencia, en tanto realidad intertextual, prácticamente nula. Es decir, nos encontraremos en numerosas ocasiones con que los rasgos intertextuales que pueden reconocerse en un texto determinado no provocan como tales rasgos ninguna incidencia significativa específica ya que han sido, digamos, absorbidos por el texto que los contiene y, por ello, su descubrimiento únicamente supone la certificación erudita de su origen, en un fenómeno parecido al que se produce, a veces, en el tratamiento de un tema demasiado amplio o ambiguo, y con respecto al cual las posibles coincidencias no van más allá de una mera casualidad y su atestación no parece tener otra utilidad funcional que la indicación anecdótica de una coincidencia, no exenta, eso sí, de otras valoraciones de carácter extratextual de distinto signo. En este sentido, podemos recordar las palabras de Antonio Winrichter con respecto a la película *La leyenda de Sleepy Hollow* (2000) de Tim Burton, "Parafraseando lo que dijo una vez Umberto Eco a propósito de Casablanca: "*La leyenda de Sleepy Hollow* en versión de Tim Burton ofrece una reunión de arquetipos góticos que conversan entre sí y el placer del espectador consiste en quedar encantado de (re)conocerlos"¹⁶.

Como vemos, las posibilidades que nos ofrecen los diferentes juegos intertextuales como mecanismos de construcción de estructuras de significación son enormes, como así lo son las dinámicas de reescritura, resemantización y recontextualización inherentes a los mismos. Y ahí, precisamente, en el modo en que esas dinámicas inciden en los procesos de creación y, por ende, en la lectura de los textos, es donde consideramos que radica su principal interés desde el punto de vista docente y la necesidad de contar con ellos en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los que han de construirse los distintos proyectos curriculares. De igual manera que, en la praxis docente diaria, recurrir a la experiencia previamente extraída de diferentes lecturas para acceder al contenido o planteamiento formal de un determinado texto, ha de considerarse como una estrategia receptora utilísima, no sólo desde el punto de vista hermenéutico, sino también desde la motivación que dicha práctica puede suscitar en nuestro alumnado¹⁷.

Recordemos como cuando Picasso se plantea su trabajo sobre *Las Meninas* (la famosa serie de 45 cuadros que el pintor malagueño realiza sobre el lienzo de Velázquez) no busca únicamente la reafirmación de una determinada herencia (aunque obviamente este trabajo le permitirá indagar en la tradición pictórica figurativa occidental) o examinar su propio lenguaje, sino que también lo lleva a cabo como un modo de análisis de una obra que admira, como un modo a través del cual, como señala el propio pintor, "pensar" el cuadro del pintor sevillano.

¹⁶ Antonio Winrichter, "Tim Burton y el jinete sin cabeza", en *ABC Cultural*, 22 de enero de 2000, p.24.

¹⁷ El trabajo que sigue a esta introducción es un magnífico ejemplo de esto que decimos.



La Familia de Felipe IV. Las Meninas. 1656, óleo sobre lienzo 1957. 318x276. Museo del Prado.



Óleo sobre tela. 1957. 194x260 cm. Museu Picasso. Lienzo final de la serie.

Con un objetivo parecido al que subyace en el modo de actuar picassiano, podríamos entender el contraste entre los textos de Ovidio, Garcilaso de la Vega y Francisco de Quevedo que ofrecemos a continuación. En ellos, dicha confrontación no sólo nos permitiría indagar en el modo en que una determinada tradición literaria se sirve de un mito clásico, (o, más en concreto, en los modos en que se produce el nuevo auge del tema mitológico que tuvo lugar en los siglos XVI y XVII como consecuencia entre otras cosas de la gran difusión de la obra de Ovidio en que se incluye el primero de los textos ofrecidos¹⁸), o en como el propio substrato temático de la historia mitológica narrada –las relaciones entre la ninfa Dafne y el dios Apolo, y más en concreto, el modo en que el mismo concluye con Dafne convertida en laurel tras la persecución de apasionado dios del sol– puede ser abordado, de maneras muy diferentes, sino que también dicho contraste nos permitirá llevar a cabo operaciones interpretativas muy diversas, relacionadas con, por ejemplo, las antinomias, subtextos, ambigüedades y subversiones existentes entre los tres textos, así como explicar, a partir de los mismos, posibles fórmulas a través de las cuales puede ser narrado un mismo suceso, pues aunque ciertamente los tres textos nos relatan hechos semejantes, es indudable que lo hacen de forma muy distinta. Es evidente que la postura distante que adopta Publio Ovidio Nasón (poeta latino, nacido en 43 a.d.C. en Sulmona), quien en

¹⁸ Igualmente el contraste intertextual de estos textos nos permitiría profundizar, entre otras cosas, en el modo en que evoluciona el mito dentro de la Literatura Española, estudiando como, si bien en ambos casos el mito hace referencia al uso que del mismo hacía su predecesor, en cada texto esta evolución adquiere rasgos particulares, y así, frente a la lectura personal, aunque respetuosa con el original que lleva a cabo Garcilaso de la Vega, en Quevedo se descubre no sólo una revisión argumental, sino también una falta total de respecto hacia un mito que ha perdido ya totalmente su rango divino y no merece un tratamiento relevante –ni humana, ni religiosamente–, hasta el punto de que es posible burlarse descarnadamente de él.

su texto, de acuerdo con el plan general de la obra en la que el mismo se integra, nos ofrece, desde el exterior, el relato de la trágica historia de la ninfa Dafne¹⁹, contrasta con la posición que encontramos en el soneto de Gracilaso, en el que se producirá un fuerte proceso de subjetivación acorde con el modo en que el autor se solidariza con el dolor que supone provoca la pérdida de la amada en el dios. Pero, igualmente, ambas chocarán con la postura que hallamos en el texto de Quevedo, en donde descubrimos un distanciamiento burlesco muy alejado de las posturas anteriores, un distanciamiento que, entre otras cosas, hace que el sujeto poético se dirija al apasionado dios en un tono de mofa para recriminarle su actitud en el suceso narrado.

DAFNE SE TRANSFORMA EN LAUREL²⁰

El primer amor de Febo fue Dafne, la hija del Peneo, hecho que no fue infundido por un pequeño azar, sino por la cruel ira de Cupido. El dios de Delos, engreído por su reciente victoria sobre la serpiente, había visto hacía poco que, tirando de la cuerda, doblaba las extremidades del arco y le había dicho: «¿Qué intentas hacer, desenfrenado niño, con estas armas? Estas armas son propias de mis espaldas; con ellas yo puedo lanzar golpes inevitables contra una bestia salvaje o contra un enemigo, ya que hace poco que he abatido con innumerables saetas a la descomunal Pitón que cubría con su repugnante e hinchado vientre tantas yugadas. Tú conténtate con encender con tu antorcha unos amores que no conozco y no iguales tus victorias con las mías». El hijo de Venus le contestó: «Tu arco lo traspasa todo, Febo, pero el mío te traspasará a ti; cuanto más vayan cediendo ante ti todos los animales, tanto más superará mi gloria a la tuya». Y hendiendo el aire con el batir de sus alas y sin pérdida de tiempo, se posó sobre la cima umbrosa del Parnaso; saca dos flechas de su carcaj repleto, que tiene diversos fines: una ahuyenta el amor, y otra hace que nazca. La que hace brotar el amor es de oro y está provista de una punta aguda y brillante; la que lo ahuyenta es obtusa y tiene plomo bajo la caña. Con esta hiere el dios a la ninfa, hija del Peneo; con la primera atraviesa los huesos de Apolo hasta la médula. El uno ama enseguida; la otra rehuye incluso el nombre del amante; y émula de la virginal Febe, deleitándose en las soledades de las selvas y con los despojos de las bestias salvajes que capturaba, su-

¹⁹ Recordemos que el autor tratará de explicar, a través de una larga serie de historias individuales, algunos aspectos concretos del comportamiento humano, sirviéndose para ello de las actuaciones de unos dioses fuertemente humanizados. De hecho, los diferentes procesos de metamorfosis que recoge la obra de Ovidio, serán el resultado de actos como la venganza, el castigo, el deseo de justicia, el alivio de una pena o, por citar algún otro motivo, la compensación de un mal anterior.

²⁰ Ovidio, *Las Metamorfosis*, edición y traducción de Vicente López Soto, Bruguera, Barcelona, 1972.

jetaba con una cinta sus cabellos en desorden. Muchos la pretendían, pero ella, alejando a sus pretendientes, no pudiendo soportar el yugo del hombre y, libre, recorre los bosques sin caminos y no se preocupa del himeneo, ni del amor, ni del matrimonio. Su padre le decía a menudo: «Hija, me debes un yerno». A menudo también le decía: «Hija, me debes unos nietos». Ella, temiendo a las antorchas conyugales como si fuera un crimen, cubría su hermoso rostro con un tímido rubor y, con sus brazos cariñosos rodeando el cuello de su padre, le dijo: «Permíteme, queridísimo padre, gozar por siempre de mi virginidad; lo mismo le había concedido a Diana su padre». El consiente; pero estos encantos que posees, Dafne, son un obstáculo para lo que anhelas y tu hermosura se opone a tu deseo. Febo ama y luego de ver a Dafne desea ardientemente unirse a ella; espera lo que desea y sus oráculos le engañan. A la manera como arde la ligera paja, sacada ya la espiga, o como arde un vallado por el fuego de una antorcha que un caminante por casualidad la ha acercado demasiado o la ha dejado allí al clarear el día, de ese modo el dios se consume en las llamas, así se le abrasa todo su corazón y alimenta con la espera un amor imposible. Conserva su cabellera en desorden que flota sobre su cuello y dice: «¿Qué sería, si se los arreglara?» Ve sus ojos semejantes en su brillo a los astros; ve su boca y no le basta con haberla visto; admira sus dedos, sus manos y sus brazos, aunque no tiene desnuda más de la mitad. Si algo queda oculto, lo cree más hermoso todavía. Ella huye más rápida que la ligera brisa y no se detiene ante estas palabras del que la llama:

«¡Oh, ninfa, hija de Peneo, detente, te lo suplico!, no te persigo como enemigo; ¡ninfa, párate! El corderillo huye así del lobo, el cervatillo del león, las palomas con sus trémulas alas huyen del águila y cada uno de sus enemigos; yo te persigo a causa de mi amor hacia ti. ¡Hay desdichado de mí! Temo que caigas de bruces o que tus piernas, que no merecen herirse, se vean arañadas por las zarzas, y yo sea causa de tu dolor. Escabrosos son los lugares donde te apresuras; corre más despacio, te ruego, retén la huida; yo te perseguiré más despacio. Sin embargo, pregunta a quién has gustado; no soy un habitante de la montaña, no soy un pastor; no soy un hombre inculto que vigila las vacadas y rebaños. Tú no sabes, imprudente, de quién huyes y por eso huyes. A mí me obedecen el país de Delfos, Claros, Ténedos y la regia Patara; yo tengo por padre a Júpiter, yo soy quien revela el porvenir, el pasado y el presente; por mí los cantos se ajustan al son de las cuerdas. Mi flecha es segura, pero hay una flecha más segura que la mía, la cual ha hecho en mi corazón, antes vacío, esta herida. La medicina es invención mía y por todo el orbe se me llama «el auxiliador» y el poder de las hierbas está some-

tido a mí. ¡Ay de mí!, que el amor no puede curarse con ninguna hierba y no aprovechan a su dueño las artes que son útiles para todos.»

La hija del Peneo, con tímida carrera, huyó de él cuando estaba a punto de decir más cosas y le dejó con sus palabras inacabadas, siempre bella a sus ojos; los vientos desvelaban sus carnes, sus soplos, llegando sobre ella en sentido contrario, agitaba sus vestidos y la ligera brisa echaba hacia atrás sus cabellos levantados; su huída realzaba más su belleza. Pero el joven dios no puede soportar perder ya más tiempo con dulces palabras y, como el mismo amor le incitaba, sigue sus pasos con redoblada rapidez. Como cuando un perro de la Galia ve una liebre en la llanura al descubierto, se lanzan, el uno para coger la presa, la otra para salvar la vida; el uno parece estar a punto de atraparla y espera conseguirlo y con el hocico alargado le estrecha los pasos, la otra está en la duda de si ha sido cogida y se escapa de esas mordeduras y deja la boca que la tocaba; de ese modo están el dios y la doncella; aquel se apresura por la esperanza, ésta por el temor. Sin embargo, el que persigue, ayudado por las alas del Amor, es más veloz y no necesita descanso; ya se inclina sobre la espalda de la fugitiva y lanza su aliento sobre la cabellera esparcida sobre la nuca. Ella, perdidas las fuerzas, palidece y, vencida por la fatiga de tan vertiginosa fuga, contemplando las aguas del Peneo, dijo: «Auxíliame, padre mío, si los ríos tenéis poder divino; transfórmame y haz que yo pierda la figura por la que he agradado excesivamente».

Apenas terminada la súplica, una pesada torpeza se apodera de sus miembros, sus delicados senos se ciñen con una tierna corteza, sus cabellos se alargan y se transforman en follaje y sus brazos en ramas; los pies, antes tan rápidos, se adhieren al suelo con raíces hondas y su rostro es rematado por la copa; solamente permanece en ella el brillo. Febo también así la ama y apoyada su diestra en el tronco, todavía siente que su corazón palpita bajo la corteza nueva y, estrechando con sus manos las ramas que reemplazan a sus miembros, da besos a la madera; sin embargo, la madera rehúsa sus besos. Y el dios le dijo: «Ya que no puedes ser mi esposa, serás en verdad mi árbol; siempre mi cabellera, mis cítaras y mi carcaj se adornarán contigo. ¡Oh, laurel!, tú acompañarás a los capitanes del Lacio cuando los alegres cantos celebren el triunfo y el Capitolio vea los largos cortejos. Como fidelísima guardiana, tú misma te encontrarás ante las puertas del Augusto y protegerás la corona de encina situada en el centro; así como mi cabeza, cuyos cabellos jamás han sido cortados, permanece joven, de la misma manera la tuya conservará siempre su follaje inalterable». Peán había acabado de hablar; el laurel se inclinó con sus ramas nuevas y pareció que inclinaba la copa como una cabeza.

SONETO XIII

A Dafne ya los brazos le crecían,
y en luengos ramos vueltos se mostraban;
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que el oro escurecían.
De áspera corteza se cubrían
los tiernos miembros, que aún bullendo estaban:
los blancos pies en tierra se hincaban,
y en torcidas raíces se volvían.
Aquel que fue la causa de tal daño,
a fuerza de llorar, crecer hacía
este árbol que con lágrimas regaba.
¡Oh miserable estado! ¡oh mal tamaño!
¡Que con llorarla crezca cada día
la causa y la razón porque lloraba.

- Garcilaso de la Vega -

A APOLO SIGUIENDO A DAFNE

Bermejazo platero de las cumbres,
a cuya luz se espulga la canalla:
la ninfa Dafne, que se afufa y calla,
si la quieres gozar, paga y no alumbres.
Si quieres ahorrar de pesadumbres,
ojo del cielo, trata de compralla:
en confites gastó Marte la malla,
y la espada en pasteles y en azumbres.
Volvióse en bolsa Júpiter severo;
levantóse las faldas la doncella
por recogerle en lluvia de dinero.
Astucia fue de alguna dueña estrella,
que de estrella sin dueña no lo infiero:
Febo, pues eres sol, sírvete de ella.

- Francisco de Quevedo-

La existencia de derivaciones transtextuales en otros campos semióticos nos permitirá, además de profundizar en algunos aspectos particulares del mito, comprobar como es posible tejer nuevas propuestas a partir de elementos puntuales de la historia mitológica de referencia.



G. B. Tiepolo (1696-1770). *Apolo persiguiendo a Dafne*. Galería Nacional de Washington. H.1755-60.



Gian Lorenzo Bernini,
Apolo y Dafne (1622-25)
en mármol de Carrara, cm. 243. Villa Borghese



Apolo y Dafne, 1664: Nicolas Poussin Museo Nacional del Louvre (París)

Es fácil comprobar cómo, mientras en el cuadro de Tiepelo se opta por mostrar la intervención paterna ante la situación de Dafne, quien, como relata Ovidio, ante el acoso que sufre por parte de Apolo, pide ayuda a su padre el río Peneo, quien la transforma en laurel; en la escultura de Bernini hallamos una versión centrada en las dos individualidades, y, como tal, interesada es la representación de las emociones, los *afecti*, de modo muy similar a lo que veíamos en el texto de Garcilaso. Excluidos otros posibles personajes o elementos, el escultor focaliza su atención

en el grito de Dafne y en el rostro sorprendido de Apolo, en el momento en que la ninfa se transforma en árbol, escapando así de las manos de su perseguidor. Por su parte, Poussin, no sólo se aleja de los dos protagonistas, que adquieren un papel secundario, para dar una gran importancia al paisaje, sino que además presenta una escena cargada de simbología, dentro de la cual la historia de Apolo y Dafne se diluye.

Como vemos, la primigenia narración de Ovidio se expande y enlaza con otros textos, dando la posibilidad al lector de hacer conexiones diferentes según su competencia, asociaciones múltiples, a muchas de las cuales el receptor es invitado de manera explícita (cómo entender la carga paródica del texto de Quevedo sin conocer los textos de Ovidio y Garcilaso), mientras que otras permanecen más escondidas, siendo el interés –y capacidad, obviamente– del propio lector el que las hará visibles, y, por tanto, funcionales, significativamente hablando, pues su reconocimiento no es imprescindible para la comprensión del texto que las contiene.

Las posibilidades de relación entre textos son, pues, enormemente diversas y, por ello, el primer paso que debemos dar a la hora de conseguir que nuestros estudiantes se manejen en medio de este magma relacional y apliquen, a partir del conocimiento de su existencia, una cierta competencia intertextual (no olvidemos que, *de facto*, será la actuación del lector la que permita cruzar la línea que separa los dos presupuestos básicos sobre los que se definen las relaciones entre textos, a saber, el *intertexto*, como serie de referencias textuales que es posible detectar en un texto dado y la *intertextualidad* como proceso signifiante que deriva de la actuación funcional de cada intertexto en el texto que lo acoge), pasará por hacerles ver, al menos aproximadamente, la dimensión y alcance de ese complejo universo, aun dando por sentado que es una ardua tarea y que no lo lograremos completamente, pues son innumerables las formas que lo completan. Asumiendo, pues, esta dificultad consustancial a la propia realidad

de lo clasificado, intentaremos ofrecer una propuesta taxonómica que pueda servir para orientarnos en esta intrincada red de entrecruzamientos, relaciones y trasvases.

De forma general, de acuerdo con lo que venimos señalando, podemos determinar la existencia de dos grandes grupos de procesos: por un lado, aquellos relacionados con lo que algunos estudiosos han denominado como *intertextualidad general* o *difusa*, es decir, aquella consistente en reproducir o yuxtaponer referencias culturales de amplio espectro: sistemas rituales, juegos simbólicos, arquetipo, estereotipos, mitos...; estaríamos ante ecos que extienden el significado del texto de forma indefinida, relacionando las obras que los acogen con los tópicos y tradiciones culturales ya existentes y desarrolladas en otros textos. Y, por otro, aquellos incluidos en lo que se ha denominado *intertextualidad parcial* o *concreta*, esto es, aquella que se produce cuando las relaciones intertextuales se aprecian, en traducciones, citas o alusiones específicas, en pasajes puntuales, en formas concretas de construcción de personajes o en la reiteración de ideas o estructuras particulares, ya desarrolladas en textos anteriores²¹. Dentro de ambos tipos, además, podríamos diferenciar entre aquella intertextualidad que se produce entre obras de distintos autores —del mismo o de distinto campo cultural— y aquella otra que se denomina *autointertextualidad* y que se da entre textos de un mismo autor. Pudiendo, incluso, dividir esta última en dos tipos: la que se establece dentro del corpus textual del autor y aquella que, denominada como *intratextualidad*, se produce dentro de un mismo texto.

Como es lógico, cada una de estas categorizaciones generales se actualizará en una gran diversidad de prácticas efectivas que a su vez darán lugar a ciertas taxonomías, como la muy conocida clasificación que G. Genette propone en su ya clásico *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*²². En esta obra, el narratólogo francés planteó, bajo la de-

²¹ Cfr. Marta Rivera de la Cruz, "Intertexto, autotexto, La importancia de la repetición en la obra de Gabriel García Márquez". En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/intertext.htm>

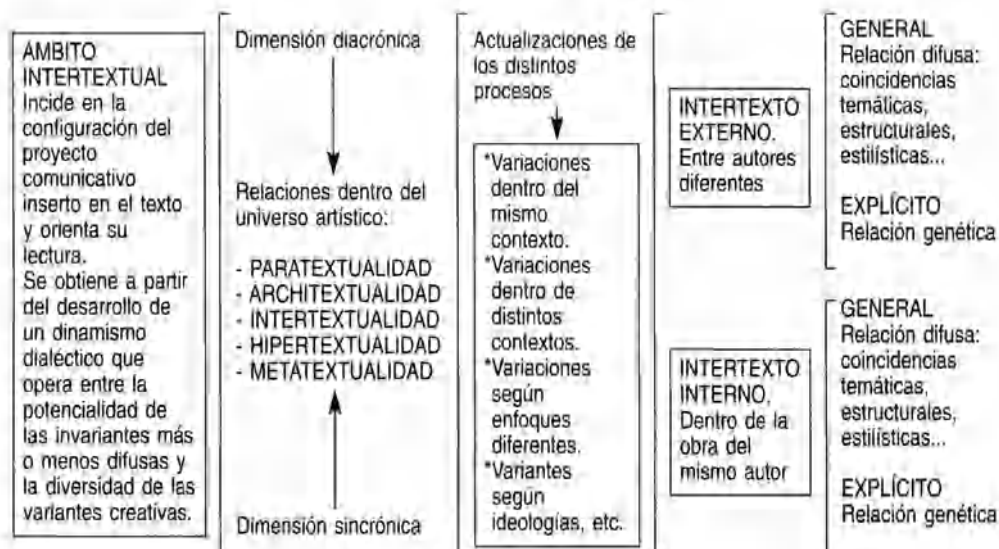
²² G. Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989. Si bien la clasificación de Genette es una de las de mayor difusión, las relaciones intertextuales han dado lugar a numerosos intentos clasificatorios. Por señalar algunas de presentadas en nuestro país, podemos hablar de la realizada por Carlos J. Gómez Blanco, para quien existen cuatro tipos diferentes de relación intertextual:

- Relaciones derivadas de la existencia de intereses comunes.
- Relaciones derivadas de filiaciones estilísticas y paralelismos estructurales.
- Relaciones derivadas de complementariedad y co-presencia.
- Relaciones derivadas de procesos de influencia e inspiración.

Introducción a Literatura y cine: perspectiva semiótica. Actas del Primer simposio de la Asociación Galega de Semiótica, Universidad da Coruña, 1997, p. 7-11. O lo que plantea Álvarez Sanagustín, para quien podemos hablar de intertextualidad genérica cuando la relación entre una obra con otras obras o fragmentos de obras se establece a partir de la existencia de similares condiciones estructurales que aparecen como realizaciones de un código común: se trata de un tipo de relación que exige al lector una gran competencia cultural y técnica para su descubrimiento y valoración; la intertextualidad específica que es aquella que atiende a la reproducción de contenidos concretos y exige al receptor una competencia de detalle para encontrar el precedente citado, aludido o transformado; y, por último, una intertextualidad pragmática que hace referencia a los elementos que rodean al texto e imponen un determinada dirección de lectura: prólogos, epílogos... así como a los contextos en los que la obra está incluida y que igualmente condicionan su recepción: colecciones literarias, periódico sensacionalista, etc., "Intertextualidad y literatura", *Investigaciones semióticas*, I, Madrid, CSIC, p. 43-52.

nominación general de *transtextualidad*, la existencia de cinco modalidades diferentes: la primera, la que denomina *intertexto*, haría referencia a la relación de copresencia entre dos o más textos: la cita, el plagio o calco, la alusión, serían ejemplos de este tipo. En segundo lugar, tendríamos el *paratexto*: formado por todo el aparato que rodea al texto propiamente dicho y a partir del cual éste se relaciona con la obra artística: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogo, prólogos, etc.; notas a pie de página, epígrafes; ilustraciones; sobrecubiertas, etc. En tercer lugar, encontraríamos el *metatexto*, conjunto de indicaciones que vinculan un texto con otro texto y que hablan de él sin la necesidad de citarlo explícitamente. El metatexto por excelencia es la explicación crítica. En cuarto lugar, se encontraría el *architexto*, que es una relación de pura pertenencia taxonómica, por ejemplo, la que supone "el conjunto de propiedades de género, contractualmente intuidas por el texto", que suele articularse a partir de una mención paratextual (por ejemplo, la indicación de novela que acompañan al título en la cubierta). Y, por último, hemos de hablar del *hipertexto* constituido por los procesos y mecanismos de transformación textual, como sucede por ejemplo entre la *Odisea* de Homero y el *Ulises* de Joyce.

Nos encontramos, pues, ante el hecho de que cada texto, además de la relación con su circunstancia histórica o la situación en que se produce, se establece comunicativamente a partir de su relación con un complejo entramado de relaciones diversas, hibridaciones y mezclas, intersecciones y alusiones que van de lo general a lo específico, de lo difuso a lo concreto, del simple eco al enlace claramente delimitado. Un andamiaje transtextual heterogéneo que posee una naturaleza tanto sincrónica como diacrónica, una complejísima realidad que, de forma muy resumida, podríamos reflejar para nuestro alumnado del siguiente modo:



Hacia un lector intercultural e interdisciplinar

"El árbol de la literatura crece y se desarrolla en el ámbito universal de lo humano."

Juan Goytisolo

"Por lo general la cultura suele representarse como un conjunto de textos, pero desde el punto de vista del investigador es más exacto hablar de la cultura como mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura."

Lotman-Uspenski

En su conocido ensayo sobre la *semioesfera*²³, Yuri Lotman define el universo cultural como un microsistema en el que las diferentes culturas interaccionan, enriqueciéndose mutuamente. El teórico ruso, como sabemos uno de los padres de la Semiótica de la Cultura, considera que esta relación entre lo que se denomina cultura propia (sea la del cada individuo o la del grupo, geográfico o social del que forma parte) y otras ajenas, se establece siempre como una oportunidad de que dichas culturas se comuniquen positivamente, en un contagio que se establecerá en una doble dirección:

- Por un lado, podrá contribuir a la regulación de las culturas implicadas según el momento de autodefinición de las mismas.
- Por otro, podrá contribuir al aumento de la conciencia de la identidad cultural al producirse un acto de comparación con otros sistemas culturales.

Es decir, toda comunicación intercultural derivará en un doble proceso de homogenización y heterogenización, de acuerdo con las dos direcciones señaladas. Ambos procesos, sin embargo, no se llevarán a cabo de modo aleatorio, sino a través de específicos *modelos de relación cultural*, los cuales tiene que ver, de forma más o menos precisa, con dos actitudes: una asimilacionista, que implica la aceptación de elementos foráneos, y otro reactiva, que se caracteriza por el rechazo de posibles contaminaciones externas²⁴.

²³ Yuri Lotman, *la semioesfera*, Madrid, Frónesis, 1996.

²⁴ Cfr. Clem Robyns, "Traducción e identidad discursiva", en *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco/Libros, 1999, p. 281-90.

Dentro de este contexto, queremos fijarnos en aquella línea de pensamiento que une cultura y texto ²⁵, y que nos acercaría a una concepción de este último como complejo "*constructo* sociocultural", en tanto que nos hablaría de él, más allá de la imprescindible configuración discursiva, como "un proceso que se desarrolla a través de varias estructuras profundas hasta crear un estructura superficial.", siendo la más profunda de las mismas, la cultura, dado que sería ésta el "factor que determina, en última instancia, si algo se dice/escribe, sobre qué se habla/escribe y cómo se formula el enunciado" ²⁶.

Es evidente que cuando nos acercamos como lectores a un texto no podemos obviar que la "sustancia" de carácter extratextual sobre la que se configura está conformada a partir de un campo semántico que, surgido del conjunto de conocimientos generales de la humanidad, guardan relación directa con el hecho de que tal y como afirman Katharina Reiss y Hans J. Vermeer "El hombre contempla su mundo como si lo viera a través de varias lentes de distinta curvatura" ²⁷. De acuerdo con esto, los diferentes repertorios textuales no sólo se verán mediatizados por esa específica percepción, sino que además jugarán un papel fundamental en el acceso a ese magma cultural del cual participan. En este sentido, como actualización cultural, cualquier texto funcionaría como una caja de resonancia del espacio y del tiempo en el que surge, de modo que además de informaciones referentes a aspectos de carácter discursivo o retórico, cada manifestación textual nos ofrecerá una considerable información sobre las comunidades de hablantes que los crean y a los que se dirigen. Es, en este contexto, en el que las relaciones intertextuales entre un repertorio textual y otro trascenderían los aspectos meramente idiomáticos o discursivos para extenderse a las más diversas cuestiones socioculturales, hasta el punto de poder entenderlas no sólo como un proceso que posibilita la "migración y transformación de elementos discursivos entre diferentes discursos" ²⁸, sino también como una fuente generadora de transferencias culturales dentro un universo cultural global.

Dichas transferencias, dado que cada universo cultural acabará definiéndose por contraste con otros, participarán siempre de una constante de implicación /explicitación; de manera que aunque un texto ofrezca siempre vestigios de otros textos, y, por ende, de otras culturas, estos serán, como ya vimos en páginas precedentes, más

²⁵ Recordamos que, en concordancia, entre otros, con la Semiótica de la Cultura lotmaniana, asumimos una concepción amplia de texto que nos lleva a aceptar como tal toda propuesta o acción comunicativa que, configurada a partir de un determinado sistema semiótico y sobre la interacción de diferentes códigos, tiene como finalidad transmitir un mensaje coherente. Un texto así entendido puede ser una carta o una novela pero también una película de animación o un cómic. Como ya señalamos, es esta concepción textual la que nos permitirá hablar de universo cultural configurado sobre la confluencia de una compleja y extensa red de relaciones transtextuales intersemióticas.

²⁶ Katharina Reiss y Hans J. Vermeer, *Fundamentos para una teoría de la traducción*, Madrid, Akal, 1996, p.14.

²⁷ *Ibidem*, p.20

²⁸ Clem Robyns, *op. cit.*, p. 284.

o menos explícitos según la capacidad y el esfuerzo que despliegue el sujeto enunciadador por ocultarlos en aras de aumentar una supuesta legitimidad o autonomía de su propuesta. Ahora bien, aunque de acuerdo con esta pretendida intención del autor, existen algunas peculiaridades textuales que favorecen el ocultamiento o determinación transtextual de un texto (la formulación enunciada en el paratexto, la indicación intertextual expresada explícitamente en el texto –por ejemplo, a través del uso de comillas–, la clara dependencia funcional del intertexto –por ejemplo, en una parodia–, etc.); sin embargo, será el lector, como agente último del proceso de comunicación, el determine el valor del texto como recipiente intertextual y, por consiguiente, como entidad intercultural²⁹.

En un interesante artículo sobre la obra de Yuri Lotman, Jorge Lozano ofrece la siguiente anécdota recogida por el teórico ruso: "Un conocido matemático ruso, P. L. Chebysev, dictó en una conferencia dedicada a los aspectos matemáticos del corte de los vestidos. A la conferencia se presentó un público diferente del habitual: sastres, señoras *à la mode*, estilistas... El conferenciante comenzó pronunciando las siguientes palabras. «Admitamos, para simplificar, que el cuerpo humano tenga la forma de una esfera.» Finalizada la frase se produjo una fuga general, el público se diezmó y quedaron sólo los matemáticos, que no encontraron nada de extraño en semejante exordio."³⁰ Como señala el profesor Lozano, la anécdota representa "un caso de evidente no comprensión por parte del público, de una interferencia, un «ruido», un error de «traducción» que alejaba lo que quería decir el conferenciante de lo que entendía el auditorio; de un texto, en fin, que podríamos considerar ineficaz a la vista de la reacción provocada", pero también, esconde todo un programa en torno a la función de los códigos en la comunicación y una definición de texto como mecanismo dinámico capaz de generar diversas informaciones más allá de la necesaria coincidencia de códigos (en plural) de emisor y destinatario, pues el incidente nos habla del modo en que "el texto de la comunicación se deforma en el proceso de decodificación efectuado por un destinatario que, lejos de caracterizarse por una percepción pasiva, está dotado de competencia comunicativa e interaccional. Emisor y destinatario no son meros polos, semánticamente neutros, de un *continuum* de información sino, si se quiere decirlo así, sujetos competentes o, según la terminología de Halliday, *meaners*, término que sugiere su capacidad de interactuar y significar."³¹

Como sabemos, desde un punto de vista teórico la importancia que se le ha concedido a cada uno de los componentes del texto como acto comunicativo ha variado

²⁹ Recordemos que "el intertexto media entre la competencia literaria y las estrategias de lectura: constituye la conformación pragmática, esto es, contextualizada de re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que en una situación y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector". A. Mandoza Fillola, "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura". En: Signa, n° 5, UNED, 1996, p. 277.

³⁰ Jorge Lozano, "La semiosfera y la teoría de la cultura". En: <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero8/garcido.htm>

³¹ *Ibidem*

a largo de la historia. Así, no será hasta las últimas décadas del siglo XX cuando el lector adquiera estatus de relevancia en la circulación de la obra literaria, reconociéndose el valor decisivo que supone la dialéctica obra-lector, en el desarrollo del texto como hecho comunicativo. No quiere decir esto que la figura del lector no haya sido considerada hasta ese momento, de hecho desde la antigüedad clásica han existido reflexiones sobre los efectos que la obra literaria o dramática ejercían sobre el público – recordemos como ya Aristóteles en la *Poética* analiza la catarsis del espectador como efecto educativo de la tragedia, señalando que “a través de la piedad y el terror se efectúa la purificación de tales pasiones”–. Sin embargo, no será, sobre todo, hasta las aportaciones de Hans Robert Jauss a mediados del siglo XX y de sus seguidores de la Universidad de Constanza, así como la preponderancia que desde la Estética de la Recepción y las teorías cognitivas del aprendizaje se da al proceso interactivo y dialógico texto-receptor, que la función del lector se constituya en un campo de interés teórico y metodológico de indudable relevancia dentro de los estudios literarios³², una función que gira en torno a la idea de lectura como diálogo y a la noción de lector como agente activo del mismo. De este modo, al igual que todo texto requiere ineluctablemente una acción por parte de un emisor/autor que busca comunicar algo a un receptor ideal, existe una participación insoslayable por parte del lector que ha de entablar una especie de diálogo con el texto (y a través de él con el emisor-autor) a fin actualizar su latente sistema de referencias.

Ahora bien, aunque realmente existe un grado de interacción entre lector y texto que nos permite hablar, metafóricamente, de diálogo, la actividad de leer una novela, asistir a una representación teatral o ver una película, presentan una serie de rasgos que hace que ambos procesos se diferencien de lo que entendemos por conversación interpersonal. De entre estos, sin duda, uno determinante es la falta de simultaneidad entre el acto emisor y el receptor que se traduce en una reducción de los fenómenos retroalimentativos (reducción que presentará grados diversos, pues lógicamente será mayor la disminución en autores anónimos o muy alejados en el tiempo y menor en los casos en los que el autor sea el propio lector). Esta disminución hace que se produzca el desplazamiento del binomio emisor/receptor, característico de la relación interpersonal, al binomio texto/lector³³, lo que empíricamente supone que el receptor,

³² Un interés que, como señala Antonio Mendoza Fillola, se debe “a que la lectura se ha entendido como un actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales”, “El proceso de recepción lectora” en *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE Universitat de Barcelona /HORSORI, 1998, p. 169.

³³ Esto lleva, incluso, a que algunos autores lleguen a diferenciar entre texto y obra literaria. El primero se referiría a la relación entre el autor y el producto (siendo el lector sólo una potencia), en cambio la segunda sería el resultado de una participación real del lector. Cfr. Guillermo Sampeiro, “Literatura y lectora”, en *Escribir y publicar*, nº 26, noviembre-diciembre, 2001, p. 42.

como agente actuante en su enfrentamiento con el texto, sobre un papel fundamental en la determinación de la funcionalidad y eficacia del acto comunicativo.

De esa doble dimensión textual podemos deducir que todo lector, lo quiera o no, es un "participante activo que se encarga de actualizar el texto a través de una serie de competencias, a saber: semánticas, sintácticas, pragmáticas, enciclopédicas y circunstanciales entre otras"³⁴, competencias que entrarán en confrontación con la serie de estímulos textuales que emite el texto desde su pertenencia a un específico campo cultural y a partir de los cuales el mismo interpela a quien los recibe, haciendo de la lectura, como construcción de significados, un proceso activo que, como venimos señalando, acabará dependiendo del modo en que dicha confrontación se materialice³⁵. Cooperación e interacción se instauran, pues, como el eje básico de cualquier proceso de lectura, de forma que podemos señalar, ciñéndonos al ámbito escolar, que será a partir de "la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significados y de interpretaciones," sobre la que se podrán "establecer alternativas para la enseñanza/aprendizaje de la lectura como proceso dialógico (que los supuestos tradicionales entiende como acto) y actividad cognitiva del receptor"³⁶.

De acuerdo con esto, el alumnado deberá saber que todo texto literario, como propuesta comunicativa, ofrece distintos niveles de cooperación textual consecuentes con posibles procesos de acercamiento interpretativo al mismo. Dichos niveles tendrán que ver, a su vez, con los tipos de lector que el propio texto prevé como destinatarios ideales a la hora de actualizar la propuesta comunicativa en él inserta y con el modo en que los lectores empíricos se asimilan o alejan de los mismos, pues cada receptor, en tanto que puede leer, interpretar, interesada o ingenuamente, el texto de muchas maneras, podrá asimilarse en distinto grado a ese "lector-tipo que el texto no sólo prevé como colaborador, sino que incluso intenta crear"³⁷. Esta idea, pese a lo que podría pensarse en un primer momento no supone dotar al lector de una "patente de corso" que le permita interpretar el texto a su conveniencia e interés, sino que frente a estas posibles lecturas ingenuas o aberrantes, como las denomina Umberto Eco, en las que el receptor hace, más que una lectura, un uso del texto, al proyectar sus intereses sobre el mismo, hemos de considerar aquellas otras en las que el receptor busca asimilarse al lector ideal y desentrañar el proyecto comunicativo equiparado con él. No quiere decir esto que debamos excluir radicalmente el tipo de lectura primero, pues además de resultar de gran interés, desde el punto de vista creativo, pueden fun-

³⁴ Ricardo Salas Moreno, "La lectura: una autopista hacia el desarrollo intelectual". En www.geocities.com/semiotico/salas1.html

³⁵ No en vano, como apunta Mendoza Fillola, es el alumno, como lector, quien "tiene la responsabilidad de actualizar el significado de un texto. La existencia virtual de un texto sólo se desarrolla mediante un acto personal y voluntario de un lector". *Signa 5*, cit., p. 277.

³⁶ Antonio Mendoza Fillola, *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*, cit., p. 169.

³⁷ *Ibidem*, p. 17.

cionar magníficamente como medio a partir del cual iniciar procesos de aproximación hermenéutica al texto, ya que cada lector podrá cotejar el resultado de su lectura con otras lecturas y así facilitarse el camino hacia una mayor asimilación a ese lector-modelo, o mejor dicho, modelos, que como señala el autor de *El nombre de la rosa* propugna el texto.

En este sentido, creemos que la labor de los docentes es compleja, dada la diversidad de posibles receptores, aunque también muy rica y creativa. En primer lugar, se trataría de superar la costumbre de asumir que los autores, estudiosos, profesores y lectores, en general, comparten unos mismos intereses con respecto a los textos y que, en la misma medida, los textos sirven sólo a esos intereses. En segundo lugar, supondría aceptar que existen diferentes vías y diferentes actitudes a la hora de acceder a un texto, todas creativas, pero no igualmente válidas a la hora de asimilarse al lector modelo que el texto reclama. Y, como complemento a esto, se buscaría lograr que al tiempo que intentamos que lleguen a ser lectores conscientes del tipo de lectura que realizan, nuestro alumnos y alumnas puedan aumentar su nivel de competencia lectora en el terreno inferencial, y, de forma más específica, en el terreno referente a los aspectos intertextuales e interculturales que puedan manifestarse en los diferentes textos leídos.

Cada estudiante debería conocer, por lo tanto, que el acceso lector a un texto presenta distintos niveles de asimilación a la propuesta comunicativa en él inserta, niveles que, como veremos a continuación, requieren diferentes capacidades de acuerdo con el lector presupuesto para cada uno de ellos³⁸.

Nivel de comprensión literal

Este nivel constituiría la primera, e imprescindible, llave para entrar en el texto. De forma general, supone una comprensión básica del mismo que se correspondería en las postulaciones semióticas con lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro. El primer paso para comprender los versos de Rubén Darío que nos hablan de la Victoria de Samotracia y que ofrecemos a continuación es conocer el léxico que utiliza el poeta nicaragüense, puesto que sin ello el acceso al resto de informaciones sobre los que se configura la propuesta comunicativa del texto nos será vedado:

³⁸ Cfr. Omar Calabrese, *Cómo leer una obra de arte*, Cátedra, Madrid, 1999, p.37. No olvidemos tampoco que existen, de partida, unos factores que mediatizarán la actuación de cada lector y el despliegue de su lectura como actividad creadora de co-producción, por ejemplo, su intencionalidad, la consonancia con algún tipo de intervención disciplinar o adecuación a campos disciplinares específicos, la incidencia de la propia competencia lectora o la intervención de posibles estímulos externos que reciba y contaminen al acto lector: censura, moral, etc., o, por citar algún otro, las diferentes lecturas intermedias de carácter metatextual a la que tenga acceso.

"La cabeza abolida aún dice el día sacro
 en que, al viento del triunfo, las multitudes llenas
 desfilaron ardientes delante el simulacro
 que hizo hervir a los griegos en las calles de Atenas.

Esta egregia figura no tiene ojos y mira;
 no tiene boca, y lanza el más supremo grito;
 no tiene brazos y hace vibrar toda la lira,
 ¡y las alas pentélicas abarcan lo infinito!"

Existen distintas variantes de esta literalidad que van desde el más elemental reconocimiento de palabras y frases, con sus correspondientes significados de "diccionario", a aquellas asociaciones automáticas en las que el sujeto lector desborda la mera transcripción grafemática, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayuden a concretar y retener el sentido. Se trata del "reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje", según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee a través de la activación de las llamadas macro-reglas, enunciadas por Van Dijk, y aplicables a la hora de realizar la comprensión de un texto, reglas consistentes en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información textual fundamental.

Nivel de interpretación inferencial

Este segundo nivel está directamente relacionado con el hecho de que, como nos recuerda José Portolés, "la comunicación humana es esencialmente una comunicación inferencial". Esto se traduce en que toda propuesta textual, en tanto manifestación de esa comunicación humana, se definirá siempre a partir de, según expresión de Francesco Cassetti, una "inevitable oscilación" entre la identificación de los elementos textuales concretos y la construcción de las potenciales significaciones que dimanen de los mismos. Por esta razón, "la simple descodificación nunca es suficiente", de modo que la confrontación interpretativa entre texto, como propuesta comunicativa, y la labor interpretativa del receptor, como actualizadora de la misma, será la que defina, en última instancia, el resultado de la "conversación simbólica" que todo texto, como ya hemos señalado, propicia.

Es importante tener en cuenta que cuando hablamos de inferencia no estamos hablando de juicio de valor o comentario personal, o conclusiones que, aun siendo válidas desde el punto de vista del que lee, no son expansiones informativas que deriven necesariamente de un análisis de la información del texto. Estamos hablando de informaciones permitidas por el texto, no de las proyecciones personales que puedan emitirse sobre el mismo. De manera que podemos decir que el nivel inferencial tiene que ver con eso "no dicho en el

acto de decir", de que hablaba Ducrot, pero que está latente y puede ser actualizado mediante deducciones, presuposiciones u otras formas de completar los intersticios textuales en un proceso de, en palabras de Eco, *cooperación textual*.

Obviamente, este tipo de lectura realza la importancia del marco de acción del receptor destinatario, así como la imbricación social del texto, hechos de los que derivará, obviamente, una mayor apertura significativa, puesto que el resultado de una lectura no tendrá que ver únicamente con las posibles deficiencias o aciertos en operaciones mecánicas de descodificación y recodificación, propias de actividades de transcripción automática, sino que dependerá del modo en que afectan a los procesos de interpretación textual los códigos culturales –geográficos y temporales– y las "enciclopedias" personales, acordes con los mismos, puesto que promoverán consecuencias significantes específicas que darán lugar a lecturas diferentes de acuerdo con las mismas. Lecturas que, no son excluyentes, como atestigua el siguiente ejemplo de Antonio Rodríguez Dueñas, cuando señala el modo en de acuerdo con esos cambios de sentido que se dan a través del tiempo y del espacio:

"Tres de los mejores libros españoles —*Libro del Buen Amor*, *La Celestina* y *El Lazarillo de Tormes*— están sujetos a esa revisión constante obligada por el paso del tiempo y de los puntos de vista sobre ellos. La filología demuestra que fueron libros didácticos y moralizantes en su época, y no es justo arrebatárselos sin más esa función, con argumentos que sólo son pretensiones anacrónicas. Pero tampoco es justo arrebatárselos, en nombre de la filología, lo que esas obras puedan decir a un lector de hoy, y que seguramente jamás pudieron decir a un lector de entonces"³⁹

Desde esta perspectiva todo acto de creación textual, aunque pudiera aparentar tener como única finalidad servir de eco o espejo al pensamiento del autor, lo cierto es que siempre, en tanto propuesta comunicativa, está proyectado hacia fuera, hacia una comunidad discursiva con quien ese autor comparte ciertos valores, creencias, historia, conocimiento, incluso un uso determinado del lenguaje⁴⁰. Esto quiere decir que el hacer textual se establecerá, en todos los casos, como una forma específica de relación social en la que, acorde con el necesario proceso intersubjetivo que hace posible la comunicación, el autor-emisor acepta que el significado del texto no es algo independiente del lector y consecuentemente con ello desarrolla una serie de estrategias creativas que buscan favorecer o dificultar el acceso de aquél a sus propuestas. Todo texto como creación intencional,

³⁹ Antonio Rodríguez Almodóvar, *La estructura de la novela burguesa*, Madrid, Taller de Ediciones de Josefina Benítez, 1976, p. 111.

⁴⁰ Cfr. Luis Bernardo Peña Borreo, "La escritura como conversación", aparte de la ponencia presentada al seminario "La aventura de escribir. Perspectivas contemporáneas en la pedagogía de la producción textual". En bibliotecologia.udea.edu.co/programas2004/teoria-lec-04-1.pdf - 4 Oct 2005.

busca, pues, un lector, o mejor dicho, al lector, el cual, tal y como nos recuerda Mendoza Fillola, haciéndose eco de las palabras de W. Iser, "se le reconoce y se le asigna el valor potencial de instituirse en el propio sistema de referencia del texto"⁴¹.

Pero además, dada su naturaleza como acto de semiosis, la lectura inferencial exigirá la existencia de un código en cierto grado común entre el lector y el emisor, o mejor dicho, como nos recuerda Lotman, "la presencia de una *memoria común* compartida por el emisor y el destinatario" y en la que se apoyará tanto el acto de creación como el de lectura, memoria común que lógicamente funcionará también en las lecturas literales, pero mientras en estas el saber se limita al marco del "diccionario" o de los significados "estables", en los procesos de inferencia ese *saber mutuo* tiene que ver además de con los particulares procesos de significación retóricos e intertextuales, con las características socioculturales de cada momento (tengamos en cuenta que la mediación entre la óptica del receptor y el texto, se situará en su dimensión histórica como praxis social a través del tiempo, y que este hecho se convertirá es un factor determinante y dinámico de cualquier actividad inferencial que puede llevar a cabo el lector), así como con la puesta en juego de los saberes enciclopédicos personales con los que cuenta cada lector para acceder a las mismas, entre los cuales se encuentran aquellos sobre los que se define lo que con Mendoza Fillola podemos denominar intertexto lector⁴².



⁴¹ Antonio Mendoza Fillola, "El proceso de recepción lectora", en *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*, A. Mendoza Fillola (coord.), Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Ed. Horsori, 1998, p.174.

⁴² Concepto que este autor define como "conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural", *Signa 5*, cit., p. 277.

Nivel de expansión crítico-metatextual

Por último, hemos de diferenciar entre lo que son inferencias y lo que son juicios de valor o puntos de vista, pues estos últimos, aunque lógicamente relacionados con él, no son necesariamente informaciones presentadas directamente por el texto, sino expansiones reflexivas, esto es, expansiones motivadas, que, surgidas a raíz de la lectura, y manifestadas de diversa manera: citación, alusión, etc., guardan relación con ese momento en que el lector se sitúa críticamente frente a lo leído y emite juicios respecto a ello. Es decir, hablamos de ese nivel de lectura crítico-intertextual en la que el lector une las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede provocarle, con cierta valoración personal de las mismas, al tiempo que las pone en relación con otras reflexiones existentes dentro del campo cultural, en un proceso por el que se establecen nuevos espacios de intermediación textual.

Dados los instrumentos de obtención de la información con los que hoy cuenta el alumnado (Internet resulta paradigmático en este sentido), el acceso y uso de un amplio corpus metatextual de naturaleza diversa e interdisciplinar es una herramienta que como docentes hemos de tener muy presente, y con respecto a la cual creemos que nuestra intervención, en lo referente a los actos de interpretación y expresión textuales, deberá centrarse, fundamentalmente, en plantear actuaciones que señalen caminos y apunten direcciones. No hablamos, únicamente de poner sobre la pista al estudiante, de acercarle, como si de un catálogo se tratara, a la enorme cantidad de informaciones a la que puede tener acceso, sino que hablamos de algo más complejo que tiene que ver con que, una vez movilizado el alumnado en una determinada dirección, mediante el establecimiento por parte del profesor de las relaciones metatextuales sobre las que el texto puede crear su sentido, procurar que sea capaz de juzgar, mediante operaciones de comparación, de relación y análisis de contenidos, los posibles metatextos y aplicarlos conscientemente a su lectura.

Como resulta fácil comprender, todo lo dicho hasta el momento puede presentar múltiples derivaciones docentes, de entre todas ellas querríamos ahora detenernos en dos, por un lado, en aquella que guarda relación con el hecho de que todo texto literario es una entidad social que, entre otras cosas, participa; a partir del modo en que, como vimos en páginas anteriores, dialoga con otros textos de igual y diferente naturaleza semiótica, en los procesos de configuración de la identidad sociocultural del ámbito en que se produce o recibe; y, por otro, en aquella que guarda relación con el desarrollo de cierta competencia intercultural por parte del alumnado, una competencia que, de acuerdo con el hecho de nunca como hoy en día, "los medios y los flujos de información globales promueven procesos de desterritorialización y migraciones culturales a gran escala"⁴³, tiene que ver con la valoración y conocimiento de fenómenos como la

hibridación o el mestizaje cultural, y con la posibilidad de utilizarlos a la hora de acercarnos a las diferentes manifestaciones literarias (y artísticas, en general) como un lugares de diálogo, de encuentro, por encima de otras interpretaciones políticas, histórica o culturales. Desde esta doble perspectiva, la intertextualidad nos interesa porque nos permite indagar en las formas en que se establecen determinados vínculos entre sociedad y cultura, entre ideología y arte, dentro de los diferentes campos intermediales en el que como seres en sociedad nos desenvolvemos; pero también porque su estudio puede relacionarse tanto con la puesta en evidencia de determinadas acciones de dominación y colonialidad del saber, estructuradas sobre la influencia de ciertas lenguas y sistemas artísticos dominantes, como con el intento de buscar, frente a esas acciones, fórmulas que, superados prejuicios basados en la creencia de una identidad cultural esencial o superior, permitan crear, a través de la conciencia de ese flujo intertextual, espacios interculturales de encuentro. No estamos hablando de soslayar los problemas existentes a la hora de abordar desde un determinado contexto la lectura de textos procedentes de otros ámbitos culturales, pues las existencia de divergencias no sólo ya de ciertos presupuestos referenciales, sino incluso de fórmulas genéricas o de expresión⁴⁴, implica dificultades incuestionables que no pueden ser pasadas por alto, sino de abordar las relaciones existentes entre textos de un campo cultural determinado con otros de campos culturales distintos, de acuerdo con las nuevas posibilidades que se abren en un tiempo en el que “las fronteras nacionales, culturales y de todo tipo son cada vez más porosas, lo que implica un transformación creciente de las sociedades actuales, que reflejan nuevas combinaciones lingüísticas y culturales”⁴⁵.

Resulta evidente que, con respecto a la primera cuestión, esto es, el modo en que los distintos medios contribuyen a la configuración de una determinada identidad sociocultural, los procesos de diálogo, traslación, transformación transtextual de naturaleza interdisciplinar nos interesan en tanto que el arte, en sus diferentes manifestaciones, tiene, como señala Iván Carrasco “la capacidad de articular en forma vívida y coherente no sólo la experiencia consciente del individuo y de su comunidad vital, sino también sus aspiraciones secretas y escondidas, sus mitos, utopías, frustraciones, deseos, dudas, incluso aberraciones”⁴⁶.

Por otro lado, es indudable que la interconexión de distintos códigos con una determinada finalidad sociocultural traerá consigo nuevas categorías analíticas y cognoscitivas

⁴³ Lucrecia Escudero Chauvel, “Dos disciplinas de la modernidad” en *deSignis*, nº 6: *Comunicación y conflicto intercultural*, Barcelona, 2005, p. 11-12.

⁴⁴ Por ejemplo, como nos recuerda Cristina Garrigós, haciéndose eco de las palabras de Earl Miner, el género novela, no se corresponde exactamente con el japonés *monogatari* (una prosa narrativa de estructura completamente distinta a la occidental). En: www.publicacions.ub.es/revistes/bells13/PDF/articles_03.pdf

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Iván Carrasco, “Discurso metatextual e interculturalidad. Un ejemplo mapuche” en *Revista de Semiótica*, Nº 1, octubre de 19996, p.1

acordes con el universo de relaciones planteado (si escribir, pintar, filmar, fotografiar... pueden implicar no sólo habilidades específicas de codificación y decodificación discursivas, sino también procesos de reajuste epistemológico, social o vital, las relaciones entre las diferentes obras escritas, pintadas, etc., contribuirán, obviamente, al desarrollo o intensificación de tales procesos y deberán ser también desde esa perspectiva analizadas), como también lo es que tales procesos de hibridación semiótica promoverán específicas concepciones del mundo y la institución de ciertos códigos culturales sólo posibles desde la confluencia e interacción de sistemas expresivos diferentes. Tengamos en cuenta que la construcción de las distintas identidades socioculturales se haya fuertemente vinculada con la existencia de específicas dimensiones simbólicas, las cuales guardan, a su vez, una estrecha relación con los medios de información y esparcimiento, pues estos son los que, en gran medida, establecerán, dentro de los distintos campos socioculturales, los sistemas de valores ⁴⁷, con respecto a los cuales se instituyen, bien por asimilación, bien por rechazo, los diferentes procesos de identificación individual dentro de cada ámbito social.

Pensemos, por ejemplo, como determinados textos publicitarios, que utilizan en su configuración referencias a esculturas, pinturas o textos literarios, no están únicamente apelando a la posible satisfacción que puede derivar de la aplicación de una determinada competencia intertextual, sino que el intertexto sobre el que reposa dicha construcción textual tiene que ver sobre todo con cuestiones de índole sociocultural. Son en este sentido, clarificadoras las palabras de John Berger cuando con respecto a la inserción de determinados cuadros al óleo en textos publicitarios señala:

“Un cuadro al óleo pertenece a la herencia cultural; es un recordatorio de lo que significa ser un europeo culto. De ahí que la obra de arte citada (y por eso tan útil para la publicidad) diga al mismo tiempo dos cosas casi contradictorias: denota riqueza y espiritualidad, e implica que la compra propuesta es un lujo y un valor cultural. De hecho, la publicidad ha comprendido la tradición de la pintura al óleo mucho mejor que la mayoría de los historiadores del arte. Ha captado las implicaciones de la relación existente entre la obra de arte y su espectador-propietario, y procura persuadir y halagar con ellas al espectador-comprador.” ⁴⁸

En este contexto, no es extraño que la imbricación entre el prototexto o texto de origen y el texto de llegada contribuya a reforzar, dentro de los ámbitos socioculturales sobre los que se proyecten, determinados mensajes, sobre los que ambas construcciones textuales, puestas en relación intertextual, inciden. Fijemos en el siguiente ejemplo, recogido en el libro *Modos de ver* ⁴⁹

⁴⁷ Lucrecia Escudero Chautel, “Dos disciplinas de la modernidad” en *deSignis*, nº 6: *Comunicación y conflicto intercultural*, Barcelona, 2005, p.12

⁴⁸ John Berger, *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili, 2005, p.152.

⁴⁹ *Ibidem*, p.150



Como puede comprobarse fácilmente, la fotografía segunda no sólo reproduce cierta composición del cuadro de J.A.D. Ingres *Júpiter y Thetis*, que se conserva en el Museo Granet, en Aix-en-Provence, que la antecede, sino que al hacerlo lo que realmente remeda son las sugerencia de poder, virilidad, sumisión, admiración que los gestos y las posturas físicas de los personajes mitológicos representados transmiten, consolidando de ese modo determinados estereotipos de género, dentro de los campos sociales en los que se reciba.

La segunda de las derivaciones docentes a la que hacíamos referencia tiene que ver con el hecho de que, hoy por hoy, es imposible que en la sociedad global en la que vivimos no surjan espacios de relación entre culturas. Si bien es verdad que al leer un texto procedente de un campo cultural ajeno al nuestro, lo haremos, en principio, desde nuestro propios códigos culturales y desde nuestra propia perspectiva personal, una realidad en la que algunos críticos han visto el desarrollo de ciertas formas de neocolonialismo, no lo es menos que, más allá de la existencia de ciertos

procesos asimilacionistas o ciertas posturas hegemónicas, el acceso a obras artísticas, literarias o de otra categoría, procedentes de ámbitos culturales diferentes de los propios, más allá de las posibles dificultades interpretativas, abre espacios de intercambio y de conocimiento del otro, que serán, más o menos valiosos, según la disposición e interés que como receptores mostremos hacia tales posibilidades.

En este sentido, por ejemplo, la lectura de textos extranjeros o la realización y estudio de traducciones (o incluso de otras formas de transculturación como, por ejemplo, los *remakes* cinematográficos⁵⁰) pueden funcionar como vías muy valiosas de intercambio intercultural⁵¹, y, por ende, como espacio en donde poder certificar ciertos deslizamientos enriquecedores entre unas fronteras culturales cada vez más permeables⁵². En este contexto, el desarrollo de la competencia literaria (o artística), además de tener que ver con el enriquecimiento en saberes, estrategias y recursos individuales, estaría también potenciando y, sobre todo, ampliando, la constitución de lo que con algunos estudiosos podemos denominar "procesos interculturales de arquitec-tura"⁵³, o lo que es igual, la constitución de procesos de interpretación textual que, compartidos por determinados conjunto de lectores, no sólo nos permitirán identificar o ubicar correctamente alusiones y menciones, sino también establecer conexiones pertinentes dentro del mismo campo cultural o entre campos culturales, aparentemente distantes.

Por ejemplo, como ha estudiado A.J. Martín Castellanos, la novela picaresca española y las *maqanas* de la tradición narrativa árabe presentan las suficientes semejanzas como para que podamos establecer como lectores procesos comparativos mediante los cuales profundizar no sólo en aspectos relativos a las estructuras formales y temáticas de ambas, o en el modo en que géneros literarios procedentes de culturas distinta pueden presentar ciertas similitudes, sino también en la manera en que es posible acceder a determinados rasgos culturales a través de la lectura y el análisis de concretas obras literarias. Es decir, al plantear el contraste entre obras pertenecientes a los géneros narrativos señalados, además de llevar a cabo un proceso de análisis de las posibles concomitancias o influencias (estudio, sin duda, interesante, por cuanto nos permitiría indagar en la génesis de un género de tanta repercusión en la literatura occidental, pero que, obviamente, sobrepasa el ámbito docente al que nos estamos dirigiendo), podrí-

⁵⁰ Pensemos, por ejemplo, en el modo en que en determinados campos culturales se modifican y adecuan ciertas películas o en la manera en que ciertos éxitos de tiempos pasados se reescriben a partir de parámetros socioculturales actualizadores.

⁵¹ Sobre todo si consideramos que las relaciones que se establecen a través de los procedimientos señalados forman parte de redes transnacionales más amplias y complejas, lo que entre otras cosas nos conduce, no sólo a dirigir nuestra atención al contraste entre el sistema cultural de partida y el sistema cultural de llegada, sino a considerar la función de los diferentes procesos traductivos dentro de una constelación global de relaciones supraculturales.

⁵² El trabajo, al que estas palabras quieren servir de introducción, es un magnífico ejemplo de ello.

⁵³ Vid. Antonio Medoza Fiolola, *op.cit.*, p. 175.

amos, a partir de las mismas, abrir vías de estudio a través de las que será posible acceder a aspectos culturales propios de los ámbitos en los que esta obras se producen ⁵⁴

Así, por ejemplo, podríamos analizar el modo en que si bien, como apunta A.J. Martín Castellanos, "la descripción superficial del pícaro es totalmente trasladable a los actantes principales de la *maqana*." ⁵⁵, sin embargo, existen a la hora de plantear la estructura formal de los acontecimientos claras diferencias, por ejemplo, en lo referente a la estructura, basada en la yuxtaposición de narraciones cerradas e independientes, más allá de compartir un mismo protagonista, en los relatos en árabe, frente a la secuencialidad episódica de la novela picaresca española, lo que no nos hablaría además de "una distancia temporal de seis siglos entre unos relatos y otros", de, como apunta A.J. Martín, "una consideración divergente del tiempo entre las culturas árabe y cristiana, perfectamente lineal en la segunda, y en forma de espiral en la primera (sin ser entendidas ambas en sentido absoluto)" ⁵⁶

Sin duda, como apunta, Cristina Garrigós, "existe todavía mucho recelo a compartir parcelas de conocimiento con el otro. Sobre todo, cuando se desconoce a ese otro y, como dice Habermas, no se le quiere conocer" ⁵⁷; por ello, insistir en la línea de trabajo e investigación señalada en páginas precedentes, pueden contribuir a que, como docentes, facilitemos que la incuestionable riqueza pluricultural en la que nos movemos dé lugar a la creación de, por encima de divergencias, políticas, históricas y culturales, espacios de encuentro y diálogo, lo que sin duda nos permitan llevar a cabo actuaciones de mediación intercultural que, entre otras cosas, posibiliten:

- Poner en marcha mecanismos de migración cultural.
- Conocer, a partir del contraste, con más detenimiento y profundidad la propia cultura.
- Identificar aquellos rasgos propios de otras culturas que integran la propia.
- Descubrir la existencia de determinados universales culturales, compartido por las distintas culturas, aunque se manifiestan en ellas a través de signos diversos.
- Descubrir el modo en que los diferentes aspectos culturales, tanto propios como ajenos, integran universos dinámicos que evolucionan y se transforman de acuerdo con procesos de asimilación y transformación de distintos elementos.

Se trata de un planteamiento didáctico que nos excluirá, lógicamente, que el alumnado pueda concebir la cultura como la "respuesta de los diferentes grupos humanos a

⁵⁴ Vid. A.J. Martín Castellanos "Tipología de los relatos picarescos árabes y relaciones con la novela picaresca española", en *El Intertexto cultural*, Jesús Camarero y Salah Serour (coord.), Vitoria, Arteragin, 2003.

⁵⁵ *Ibidem*, p.90

⁵⁶ *Ibidem*, p. 94.

⁵⁷ Cristina Garrigós González "Hacia un estética poliglósica de constructos heteroglósicos: literatura comparada e interculturalidad", El texto pertenece a "Globalization and comparative predicament", comunicación sin publicar presentada en el congreso de la Asociación Americana de Literatura Comparada en San Juan de Puerto Rico, 11-14 de abril de 2002.

la complejidad de los real”⁵⁸, pero que permitirá entender también el modo en que dichas respuestas pueden interactuar, configurando una enriquecedora red de asociaciones, de espacios culturales integradores, de acuerdo con lo cual la literatura, y el arte en general, podrían considerarse como conformadores del *saber cultural*, y, por ende, de lo que en el *Marco de referencia europeo*, se denomina *competencia intercultural*⁵⁹.



Desde esta perspectiva, promover medios que favorezcan el desarrollo de esta competencia intercultural entre nuestro alumando, nos permitirá, superando los posibles vínculos de dominación y o la tendencia al aislamiento, mejorar los modos de convivencia interétnica que puedan darse en nuestra cada vez más compleja, culturalmente hablando, sociedad, lo que, entre otras cosas, se verá reflejado en que podremos afrontar con cierta garantía de éxito algunos de los factores sobre los que los estudiosos han definido el diálogo entre culturas, a saber:

- La integración reflexiva de contenidos procedentes de la diversidad cultural que entran en interacción.
- La construcción del conocimiento en la medida en que este guarda relación con posiciones culturales diferentes.
- La reeducación de los prejuicios en tanto que el análisis de la dimensión emocional y axiológica del texto literario (y del artístico, en general) puede servir a la hora de desmontar preconceptos y promover valores más justos y democráticos.

Sólo así podremos enfrentarnos a esta inevitable, y potencialmente enriquecedora, convergencia multicultural, pudiendo valorar, distinguir y fijar la cultura propia, al mismo tiempo que somos capaces de comprender, a través de la comparación respetuosa de ambas, la del otro.

⁵⁸ Amelia Sanz, "Entre culturas en la WEB: Guías de lecturas", en *El intertexto cultural*, Jesús Camarero y Salah Serour, coordinadores, Vitoria, Arteragin, 2003, p.66.

⁵⁹ Vid. CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002.

Quisiéramos ahora, para finalizar esta introducción, detenernos brevemente en una cuestión que posee, a nuestro juicio, y de acuerdo con las reflexiones realizadas a lo largo de estas páginas, un enorme interés desde el punto de vista didáctico, nos referimos a las relaciones que pueden establecerse entre intertextualidad e interdisciplinariedad. Si bien es cierto que se trata de una cuestión largamente debatida y que suele aceptarse que la interconexión entre contenidos de distintas disciplinas favorece, no sólo la sensibilidad receptiva y la interacción con el texto a la hora de elaborar inferencias y expectativas de lectura, sino también el acercamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la vida cotidiana; sin embargo, no suele ser ésta una práctica muy habitual en los centros educativos, en los que las relaciones entre las distintas disciplinas responden sobre todo a planteamientos, que, sin llegar a ser excluyentes, sí implican una evidente apuesta por la fragmentación de los conocimientos.

Sin duda, transformar procedimientos tan fuertemente asentados en nuestros centros docentes, como la citada fragmentación, no es sencillo. No olvidemos que una propuesta interdisciplinaria implica no sólo trabajar unas determinadas prácticas, sino que supone también el desarrollo de una determinada actitud y un hábito mental que tienda a la integración; habilidades que se adquieren de una manera progresiva según el número y la cualidad de las experiencias de esta naturaleza vividas, y según el grado de participación que se tenga en dichas actividades.

Existen, no obstante, algunos factores y estrategias que pueden favorecer la implantación de este tipo de actuaciones de enseñanza interdisciplinaria a los que podemos recurrir. Como base de todo este proceso, es primordial el diálogo directo entre los participantes y la búsqueda de mecanismos que promuevan una implicación directa de los mismos en la construcción de las tareas interdisciplinares. Una participación que permita comprobar los beneficios de la puesta en marcha de este tipos de actuaciones tanto en el desarrollo de específicas habilidades sociales, acordes con el necesario diálogo y el trabajo en equipo que requiere un acto pedagógico de esta naturaleza, como en el progreso de determinadas competencias cognoscitivas, metacognoscitivas o personales, así como en la promoción del pensamiento crítico y la capacidad de síntesis.

La implantación de trabajos interdisciplinares en los centros docentes supone, entre otras cosas, la puesta en relación de conocimientos procedentes de diferentes materias propiciando, de ese modo, su integración, al tiempo que se respeta su integridad. Desde este enfoque, su aplicación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura autóctonas y de la lengua y de la literatura extranjeras puede resultar enormemente provechosa. Así se considera en la presente propuesta, en la que el trabajo en lengua inglesa y en lengua española se plantea a partir del uso didáctico de determinadas zonas de complementariedad muy enriquecedoras. Se trata de poder profun-

dizar en las posibles derivaciones didácticas que el diálogo y la interrelación entre las diferentes lenguas y los campos textuales y culturales asociados a las mismas, pueden llegar a tener en el ámbito escolar.

Así, frente a la habitual lectura e interpretación de textos independientes en cada una de las lenguas, se busca facilitar que los alumnos y alumnas tracen puentes de conexión entre ambas, utilizando para ello elementos que se podrán trabajar tanto previa como simultáneamente en ambas lenguas; cuestiones que irán desde las posibles asociaciones temáticas hasta los posibles rasgos de estilo en común o inquietudes o circunstancias históricas y geográficas compartidas.

Obviamente, un planteamiento de este tipo, exigen un específico trabajo previo de los docentes, puesto que se han de conocer las posibilidades didácticas que pueden derivarse, en cada contexto de intervención, de las diferentes manifestaciones textuales, y de acuerdo con ello, considerar su utilización como modeladoras de posibles tareas de enseñanza y aprendizaje interdisciplinar, pero además supondrá una cierta focalización del trabajo con respecto a aquellas disciplinas sobre las que podemos fundamentar científicamente dicha labor. Así, la intertextualidad, dejará de ser un elemento más dentro del proceso de interpretación textual para convertirse en el eje de una propuesta didáctica específica.

Desde esta perspectiva, y tomando como punto de partida la concepción de tareas académicas de Walter Doyle, para quien han de considerarse como tales aquellas "estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos", se trataría de ver, y así lo han planteado las autoras del magnífico material didáctico al que estas palabras han querido servir de introducción, el modo en que el alumnado establece conexiones con las distintas realidades textuales a la hora de llevar a cabo lo que el autor citado denomina *tarea de comprensión*. Esto es, cómo resuelven, de modo nuevo y original, una situación de intervención específica que es planteada como problema, combinando conocimientos de diversas fuentes.

A partir de esta consideración, se trata de analizar las posibilidades de diálogo intertextual entre obras pertenecientes a universos literarios diversos —el de la lengua inglesa, por un lado, y el de la lengua española, por otro—, y entre éstas y obras pertenecientes a otros universos artísticos, y de cómo es posible, a través de este diálogo, promover actuaciones didácticas mediante las cuales podamos no sólo atender a cuestiones de tipo discursivo sino también a aquellas de tipo sociocultural, de un modo u otro, implicadas.

De entre las concepciones literarias y pedagógicas que los pensadores actuales plantean sobre el concepto de intertextualidad, las autoras toman como aval inicial, por su claridad y precisión, la de T. S. Eliot, quien en *Notas para la definición de cul*

tura dice: “Cada literatura tiene unas fuentes que le son propias, profundamente arraigadas en su historia, pero también hay otras fuentes, al menos de la misma importancia, que se comparten con otras literaturas (...) Ninguna nación ni lengua hubieran logrado lo que lograron si no se hubiera cultivado el mismo arte en países vecinos y en diferentes lenguas. No es posible comprender una literatura europea sin un extenso conocimiento de las demás.”

Tomando, pues, en consideración las ideas expuestas por el autor de *La Tierra baldía*, se tratará de fomentar en el alumnado no sólo el desarrollo de ciertas competencias discursivas o plurilingües, sino también de aquellas de carácter intercultural que puedan suscitarse a partir del trabajo con textos narrativos de reconocido prestigio y de la realización de tareas que, tomando como eje diferentes relaciones intertextuales, acaben por situar al estudiante en una experiencia de amplio espectro en la que, sin renunciar a otros posibles contenidos, cobren una dimensión relevante aquellos que guardan relación con la dimensión cultural (e intercultural) de los legados lingüísticos y literarios involucrados.

Sin duda, esta percepción enriquecerá las metas de trabajo que puedan plantearse con respecto a las lenguas implicadas, y servirá, desde una concepción de los textos como productos culturales —no olvidemos que la literatura es una de las manifestaciones más representativas de una cultura—, para esbozar vías de pasaje entre las diferentes culturas.

M.^a Victoria Reyzábal y Pedro Hilario Silva

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Marco teórico inicial

De acuerdo con su objetivo último, consideramos que la propuesta requiere dos tipos de soporte teórico: un marco literario y un marco pedagógico.

Marco literario

El marco teórico de la **intertextualidad** es uno de los conceptos renovadores en el ámbito de la literatura. Fue incorporado por Julia Kristeva, a partir de lo que Mijail Bajtin llamaba *dialogismo*. El punto de partida de ambos criterios es la focalización sobre aquellos aspectos que determinan relaciones y posibilidades de interacción, es decir, de diálogo, entre distintos enunciados literarios. Para que un diálogo textual sea posible, es necesario tener en cuenta las diferentes voces que se expresan en un determinado texto, y que estas voces no solamente pertenecen al texto en cuestión, sino que pueden formar parte de otras manifestaciones del arte o de la cultura, e incluso ser textos completos que se recrean con diferentes grados de intencionalidad en el enunciado que se está leyendo. Hay inserciones que hacen resonar voluntariamente referencias a otros textos o autores con una finalidad imitativa que pretende lograr un reconocimiento, una adscripción a un movimiento determinado, o, incluso, la continuidad de una influencia. A veces, las voces resuenan para marcar justamente lo contrario, una intención de divergencia o discontinuidad (es el caso, por citar alguno, de ciertos poetas vanguardistas) o ciertas propuestas paródicas, pensemos en nuestro Quijote. Otras veces, la interacción dialógica o intertextual no es voluntaria, pero está allí, porque cada texto es una caja de resonancia del espacio y del tiempo en el que surge y también de los principios estéticos que se generan en el mundo como respuesta a los nuevos contenidos científicos, ideológicos y culturales reinantes.

Planteada desde esta base, la interacción trasciende los aspectos meramente formales del texto y se extiende a cuestiones culturales más vastas, que son las que ofrecen el punto de partida para concebir la posibilidad de adentrarse en un diálogo más amplio en el cual los interlocutores puedan ser identificados por pautas de interrelación aun cuando pertenezcan a contextos idiomáticos diferentes.

Es en esta la línea en la que pueden incluirse todas las definiciones de **intertextualidad** que intentaron precisar el fenómeno a partir de las primeras conceptualizaciones, entre las cuales dos de las más relevantes son, a nuestro juicio, las propuestas por:

G. Gennette (**Palimpsestos. La Literatura de segundo grado**): "relación de co-presencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro."

R. Barthes (**El grano de la voz**): "Gracias a algunos análisis de Bajtín, por ejemplo, que Julia Kristeva ha hecho conocer a los auditores de mi seminario (...) se percibe la posibilidad de analizar la escritura literaria como un diálogo de otras escrituras en el interior de una escritura. La escritura de una obra definida, de Dostoievski, de Sade, de Hugo, implica, bajo las apariencias de una línea de palabras, repeticiones, parodias, ecos de otras escrituras, de manera que se puede hablar, para la literatura, ya no más de intersubjetividad, sino de intertextualidad..."

Marco pedagógico

Es imprescindible incorporar también un marco teórico pedagógico que fundamente la construcción de la propuesta en el aula, punto de partida y meta final de la misma.

Se han tomado, como base para ello, los aportes de Ives Chevallard, en relación con su teoría de la *transposición didáctica*, en tanto aborda los mecanismos de pasaje desde el *saber erudito* propio de las disciplinas de origen, que serían objeto de análisis en una primera instancia, hacia el *saber a enseñar* sobre el que trabajaríamos en una segunda instancia.

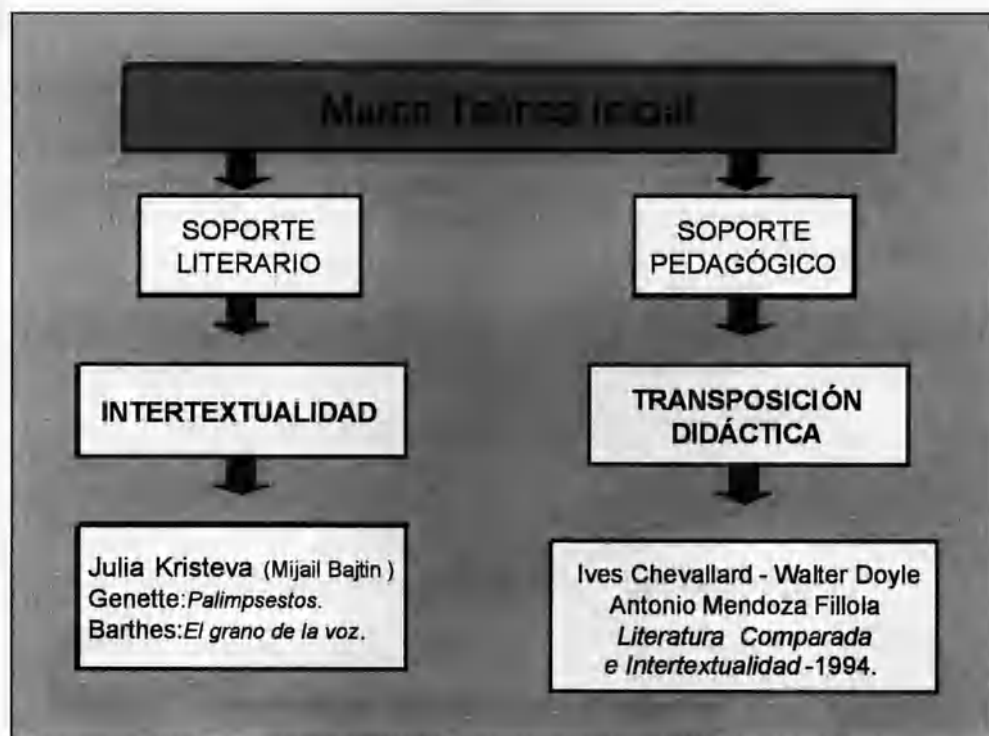
Consideramos valioso el aporte de Chevallard en relación con la necesidad de *vigilancia epistemológica*, para evitar que esta transposición fuera deformadora. En ese sentido resultaba primordial para nuestros fines evitar los riesgos de la *descontextualización*.

Partimos para ello de una hipótesis teórica previa, proveniente de esta perspectiva, según la cual la intertextualidad contribuye a la *contextualización* y con ello a una mejor *vigilancia epistemológica*.

Una segunda hipótesis, proveniente de la Psicología Cognitiva desde una línea Ecológica (Doyle, 1984), a la que ya hemos hecho referencia, sostiene que la tarea, entendida como estructura situacional, aparece como reguladora de la selección de información y de las estrategias para procesarla. En este sentido, consideramos que cuando los alumnos establecen este tipo de conexiones llevan a cabo procesos comprensivos.

Podemos concluir entonces que la viabilidad de nuestra propuesta, en tanto pretende llevar al aula, como estrategia fundamental de trabajo, el diálogo entre textos

literarios, se afianza si se tiene en cuenta un modo de encarar la literatura que traiga aparejado la manera en que la vida del ser humano contemporáneo se presenta en el marco general de globalización social y cultural. Pensamos entonces (y hasta el presente seguimos trabajando en esa línea) que nuestra propuesta debe ser el punto de partida hacia un enfoque más amplio de la literatura como literatura comparada, en tanto que dicho enfoque no sólo orienta el universo literario desde una nueva perspectiva, sino que además, permite que los dos soportes teóricos pedagógicos mencionados interactúen, al tiempo que nos acerca a fórmulas de trabajo intercultural de indudable eficacia.



Desde esta perspectiva nos resulta especialmente significativo incluir las aportaciones que Antonio Mendoza Fillola hace en su estudio titulado **Literatura comparada e intertextualidad** (1994). El autor considera allí que la *intertextualidad* es una herramienta de *interculturalización* y que ambos aspectos permiten la trascendencia del fenómeno literario más allá de sus fronteras, con lo que se amplían también las posibilidades del goce ante la lectura. Pero además destaca que las conexiones ex-

plícitas e implícitas que nutren la producción literaria tanto en la *forma* como en el *contenido* “permiten atender a diversas cuestiones de *literariedad* y *estilo* de manera pragmática y adecuadamente didáctica”. Dice: “La actividad de *interrelacionar, contrastar e integrar* datos y apreciaciones ayuda a nuestros alumnos a *adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias*, en función de la contigüidad de relaciones que mantienen, ya sea en relación con el contexto artístico-estilístico paralelo en que se han producido, ya sea en relación con los condicionamientos de situación, momento de recepción o perspectiva desde los que son percibidas.”

Tras esto Fillola, enuncia luego una serie de prioridades educativas que, como se verá, resultan coincidentes con nuestros objetivos:

- “La importancia de lograr una comprensión del hecho y la producción, creación literaria como algo culturalmente compartido por diversas lenguas y naciones.
- La integración y contigüidad de referencias y conocimientos que refuerzan y afianzan usos y empleos lingüísticos o contenidos de diversa índole que, en general y de manera paralela, funcionan con validez para muchas obras de la literatura universal.



- La comprensión del marco de relaciones observables que hagan más diáfano y claro el análisis y la interpretación de la producción de autores concretos, con el fin de evidenciar aquellas relaciones estéticas, artísticas e ideológicas de las que participan diversos autores y que están reflejadas en sus obras.
- Consecuentemente, de todo ello se lograría observar y valorar con criterios multiculturales las peculiaridades específicas de la *originalidad* y *novedad* de determinados autores y producciones literarias.”

Aspectos metodológicos de la propuesta

Desde la idea básica de que tratamos de indagar en la naturaleza y alcances del concepto de intertextualidad como categoría literaria, y de analizar su potencialidad como generadora de una propuesta pedagógica favorecedora de la comprensión y la aceptación intercultural entre el alumnado, hemos de considerar con respecto a la misma los siguientes aspectos:

- a. La indagación sobre la intertextualidad como objeto de conocimiento y como base de diálogo entre manifestaciones producidas en lenguas diferentes. Con respecto a esto serán objeto de análisis:
 - las interrelaciones superestructurales y macroestructurales;
 - las posibles *procesos de reformulación* de secuencias textuales que se operan al constituirse en corpus expresados en diferentes lenguas;
 - el papel de la reformulación en el juego de las traducciones y los *mecanismos de apropiación* explícitos o implícitos;
 - los condicionamientos del marco socio-cultural en el que los textos viven y que los determinan como manifestaciones artísticas;
 - la presencia de una cultura en otra y los *mecanismos de apropiación* concomitantes.
- b. La selección de un corpus textual apropiado que funcionará como campo de ensayo, apelando a obras narrativas de uno y otro ámbito literario significativas por: su concepción renovadora del arte literario; su influencia en el medio en que se insertan y su capacidad de proyección hacia medios culturales diferentes.
- c. La puesta en práctica y análisis de una propuesta pedagógica basada en el concepto de intertextualidad.

OBJETIVOS

Desde este marco teórico que acabamos de exponer, la propuesta que ahora realizamos pretende alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general

Potenciar el uso de la *intertextualidad* como herramienta de desarrollo intercultural y de trascendencia del fenómeno literario más allá de sus fronteras de producción, contribuyendo además al desarrollo de nuevas posibilidades de goce ante la lectura.

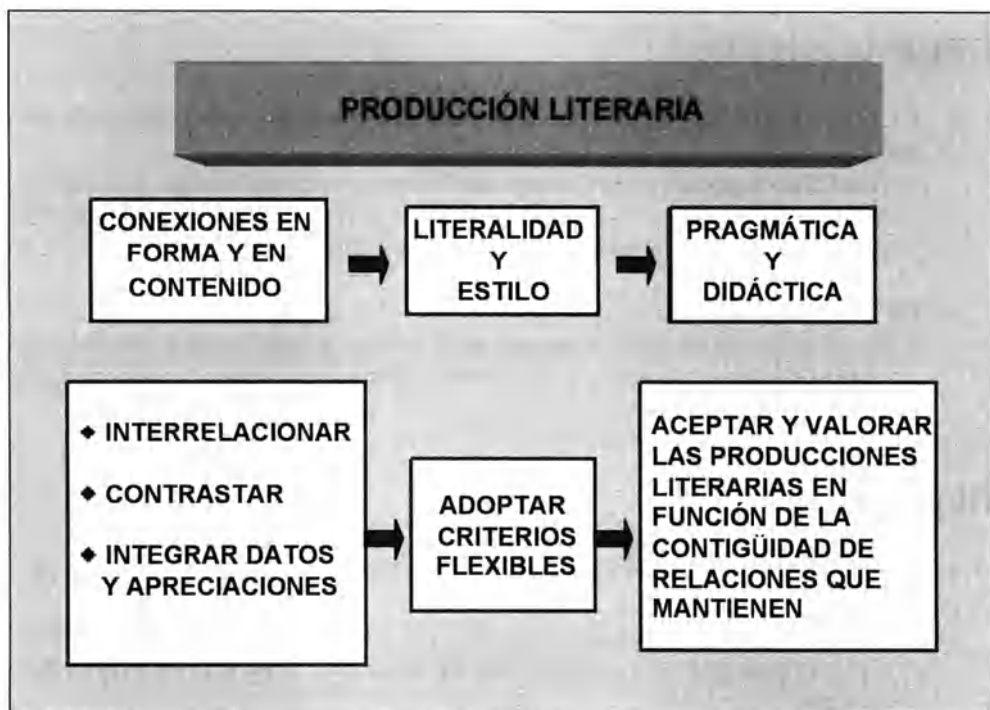
Objetivos específicos

- En relación con la indagación sobre la intertextualidad como categoría literaria:
 - Identificar aspectos superestructurales y macroestructurales que parecen determinar relaciones y posibilidades de interacción, es decir, de diálogo, entre enunciados literarios producidos en lenguas diferentes.
- En relación con la elaboración de la propuesta pedagógica:
 - Analizar la potencialidad de una propuesta pedagógica basada en el concepto de intertextualidad, como favorecedora de procesos de comprensión lectora en los alumnos.

Objetivos operativos

- En relación con la indagación sobre la intertextualidad como categoría literaria:
 - Considerar los posibles *procesos de reformulación* de secuencias textuales y el modo en que operan al constituirse en corpus expresados en diferentes lenguas.
 - Plantear esta reformulación en el juego de las traducciones y analizar los *mecanismos de apropiación* que puedan estar en funcionamiento de manera explícita o implícita.
 - Analizar los condicionamientos del contexto socio-cultural en el que los textos viven y que los determinan como manifestaciones artísticas.

- Interpretar la presencia de una cultura en otra y los *mecanismos de apropiación* concomitantes.
- En relación con la elaboración de la propuesta pedagógica:
 - Diseñar una propuesta pedagógica basada en el concepto de intertextualidad.
 - Analizar las demandas de aprendizaje planteadas a los alumnos en la situación de implementación de la propuesta.
 - Inferir los obstáculos y facilidades que las nuevas estrategias generan en el proceso de aprendizaje.
 - Estimar la potencialidad de la propuesta diseñada como favorecedora de procesos de vinculación cognitiva entre diversos campos de producción literaria y artística.
 - Valorar la propuesta como promotora de procesos de aculturación.



Para conseguir los objetivos propuestos, se plantea un desarrollo que podemos desglosar en las siguientes etapas:

ETAPA A. FASE DE SENSIBILIZACIÓN E INFORMACIÓN

- Indagación teórica: Antecedentes y estado del arte en relación con los conceptos y principios pedagógicos en consideración:
 - la intertextualidad y la posibilidad de reformulación de secuencias textuales;
 - los *mecanismos de apropiación* y el *interculturalismo*.
- Aplicación del trabajo en corpus narrativos seleccionados en el desarrollo del programa de las diferentes asignaturas.
- La intertextualidad y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes.

ETAPA B. FASE DE INSTRUCCIÓN

- Análisis y consideración de pautas pedagógicas de trabajo.
- Diseño de propuesta pedagógica acotada.
- Entrenamiento en técnicas de recolección (observaciones y entrevistas) y análisis.
- Implementación de la propuesta en las asignaturas.
- Observación de clases.
- Elaboración de informe de avance.
- Evaluación de conclusiones y elaboración de hipótesis de continuidad.

ETAPA C. FASE DE APLICACIÓN

- Aplicación del trabajo de intertextualidad realizado, sobre una novela seleccionada correspondiente a cada uno de los autores estudiados.
- Implementación de la propuesta en las asignaturas correspondientes a Literatura Inglesa y análisis de textos en castellano (rioplatenses).
- Entrevistas a los alumnos y alumnas.
- Elaboración de informe de avance.
- Evaluación de conclusiones y elaboración de hipótesis de continuidad.
- Proyección del trabajo hacia otros corpus literarios.

PROPUESTA PRIMERA

**NOVELA, TANGO Y RADIONOVELA:
UN DIÁLOGO POSIBLE**

NOVELA, TANGO Y RADIONOVELA: UN DIÁLOGO POSIBLE

*El objetivo fundamental de esta primera propuesta es realizar la aproximación al universo cultural de un país a través del componente intertextual de una obra literaria concreta. Se plantea, como ejemplo, el análisis, en la obra **Boquitas Pintadas** de M. Puig, de los componentes que la acercan o que rompen con la tradición literaria argentina.*

Introducción

"...citar es poner entre comillas. El discurso literario es un mundo entre comillas."

Graciela Reyes ¹

Uno de los objetivos básicos del sistema educativo es la *sistematización de los procesos de lectura y escritura de los alumnos*; lograr que adquieran un corpus importante y significativo de lecturas y de producciones escritas, es una de las metas que como docentes, diríamos que de cualquier disciplina, hemos de conseguir.

De acuerdo con esto, podemos decir que el primer desafío para el docente de Lengua y Literatura ha de ser, por un lado, la *selección de materiales de lectura* que impliquen la puesta en juego de estrategias de comprensión e interpretación de textos ficcionales de cierta complejidad, y, por el otro, llevar a cabo *propuestas de escritura* que posibiliten la puesta en práctica de la competencia comunicativa, en su más amplio sentido, con la posterior reflexión sobre lo producido.

El segundo reto, estribaría en el hecho de que, por lo general, los estudiantes suelen traer una amplia experiencia en lengua escrita, pero no tanta en los diferentes géneros de la lengua oral, de ahí que resulte de especial interés establecer las características y los géneros discursivos de la oralidad, y, a partir de ello, plantear el análisis de textos orales, estableciendo similitudes y diferencias con los textos escritos, como otro de los objetivos de trabajo.

¹ Reyes, G. (1984): "El mundo entre comillas", en *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.

Unidad 1: La comunicación oral

El acto de comunicación: speaking. Componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. Actos de habla directos e indirectos. El principio de cooperación. Funciones del lenguaje oral. Habilidades comunicativas. La escucha: tipos. La comunicación no verbal: cinésica, proxémica y paralingüística.

Unidad 2: La producción oral

Superestructuras: narrativa, argumentativa, descriptiva, conversacional y expositiva. Formatos textuales orales. Conversación. Debate. Entrevista. Exposición. La diversidad lingüística: dialectos, sociolectos, registros, estilos. Textualización: operaciones de micro y macronivel. Progresión temática. Coherencia y cohesión textual. Microhabilidades de la expresión oral. La intertextualidad en la expresión oral.

Sin embargo, nuestro concepto de texto literario como entidad doblemente dialógica, esto es, como diálogo entre un emisor y un lector modelo y como diálogo entre un texto y otros textos, nos llevó a incorporar, por decirlo así, un tercer reto: el *desafío institucional* de orientar las clases de literatura hacia la *perspectiva intertextual*, centrándonos en la *polifonía* y en el *dialogismo* y de, este modo, sostener la coherencia en nuestras prácticas.

Esta descripción de objetivos, aunque responde en la práctica a un nivel de Bachillerato, coincide, de forma general, con otros niveles educativos –tal es el caso de la Enseñanza Secundaria– en los cuales se plantean, como sabemos, retos similares para la asignatura *Lengua Castellana y Literatura*.

Con este marco de referencia emprendimos la búsqueda de una novela que desde la mirada intertextual permitiese analizar la interacción lengua oral-lengua escrita, y pronto consideramos la lectura de la obra **Boquitas Pintadas** del escritor argentino Manuel Puig.

¿Por qué esta novela? Las razones son múltiples, pero, si nos atenemos a la base metodológica elegida para nuestra propuesta, merecen citarse las siguientes:

- permite descubrir “la copresencia de otras voces”;
- requiere un lector activo (quizás un *metalector*);
- ofrece diversidad de géneros discursivos y múltiples conexiones con el arte (consecuentemente hace poner en juego diferentes estrategias lectoras);
- describe un arquetipo literario y un prototipo subliterario.

Ello nos permite actualizar, a lo largo del trabajo, las diferentes competencias sobre las que se configura la competencia comunicativa global que deseamos desarrollar en nuestros alumnos y alumnas. En el cuadro que sigue, reformulación del presentado por Carlos Lomas², se describen las competencias que esta propuesta nos permite poner en juego.



Sin duda, la novela Puig se nos ofrece como un medio magnífico de acceder a una semioesfera cultural determinada: la argentina. Además, las diferentes propuestas que se entregan a lo largo del presente capítulo se presentan como un haz de sugerencias de trabajo que son aplicables a otras obras y con ellas trasladables al análisis y estudio de otros ámbitos culturales. Por ejemplo, trabajar desde la perspectiva intertextual obras como, por citar algunas, **Últimas tardes con Teresa** de Juan Marsé, **La**

² Lomas, Carlos (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, Volumen I, Barcelona, Paidós Ibérica.

sombra de viento de Ruiz Zafón o **La conquista del aire** de Belén Gopegui, nos permitiría ingresar en la semioesfera española en varios momentos del siglo XX.

En resumen, esta primera propuesta nos insta a utilizar el fenómeno de la intertextualidad como fórmula para, además de abordar ciertas cuestiones literarias y textuales, profundizar en los aspectos culturales de un determinado campo cultural.

Copresencia de otras voces

Puig busca el título para su novela en la letra de la canción *Rubias de New York* que fuera popularizada por Carlos Gardel en los años treinta, y la subtitula como *novela folletín* en concordancia con la novela sentimental y en contraposición con la tradición literaria. Inicia así una renovación en el género ficcional, mediante la diversidad del espacio del discurso en el cual confronta textos de la cultura popular y modelos desprestigiados (boleros, tangos, radionovelas) con la finalidad de desmitificar la literatura.

El folletín o la aparición de una novela por entregas —de larga tradición en Europa³, en el siglo XIX— lograba la adhesión de numerosos lectores cuando el autor poseía habilidad para dosificar la trama, mantener la emoción e interrumpir la entrega en el momento culminante. De esta manera, sus lectores sentían la imperiosa necesidad de adquirir el siguiente folleto. Esta táctica del *continuará en la próxima* es el basamento de este tipo de literatura y también de la radionovela.

Letras de tango, folletín y radionovela, de todos ellos se nutre **Boquitas Pintadas**. Esta trilogía posibilita la siguiente *tarea de prelectura* con el paratexto del libro:

- Buscar la letra de *Rubias de New York*. Luego de la lectura, anticipar el argumento de la novela.
- Indagar sobre cuentos y novelas que posean títulos extraídos de canciones. Realizar un listado de títulos y autores.
- Buscar reseñas literarias de los títulos del listado y biografías de los autores.
- Investigar acerca de las características del folletín.
- Indagar sobre otras formas narrativas que utilizan la táctica de *continuará, continuará mañana, continuará en la próxima*.

³ En España, el folletín ha sido cultivado por Fernández y González, Ortega y Frías, Blasco Ibáñez, entre otros autores.

Sobre la temática del folletín en nuestro autor, otro escritor argentino –Ricardo Piglia– nos comenta que “*Puig decía que el inconsciente tiene la estructura de un folletín. Él, que escribía sus ficciones muy interesado por la estructura de las telenovelas o los grandes folletines de la cultura de masas, había podido captar esta dramaticidad implícita en la vida de todos, que el psicoanálisis pone como centro de la experiencia de construcción de la subjetividad.*”⁴

Ahora bien, el folletín que el autor nos presenta no posee la linealidad psicológica ni el esquematismo de situaciones. Por eso, la importancia de indagar en las características del género para luego ingresar en ese universo ficcional, con tono narrativo de precisión documental. Es a través de este modelo narrativo que se constituye el universo cursi de los personajes.

La otra vertiente *popular* es el tango que se hace presente en los *epígrafes* de cada Entrega (en la novela tradicional: Capítulo) y en el interior de la Primera y la Undécima Entrega. Para continuar con la *lectura predictiva* se solicitó a los alumnos:

- Leer los epígrafes que acompañan cada Entrega e hipotetizar acerca del contenido de las mismas.
- Los epígrafes son versos de canciones. Buscar los textos completos e indicar el género musical al que pertenecen.
- Luego de la lectura completa de las canciones, ratificar o rectificar las hipótesis sobre el contenido de las Entregas.
- Indagar en otros géneros musicales sobre letras que presenten temáticas similares a las canciones elegidas por Puig.

EL LECTOR ACTIVO

Luego de la actividad predictiva ingresamos en la lectura de la obra. Allí Puig ofrece un *heterogéneo conjunto de textos* (cartas, diarios íntimos, avisos fúnebres, radioteatros, diálogos telefónicos, confesiones que registran un solo hablante, monólogos interiores que expresan pensamientos...) y de *narradores-personajes* que anulan al narrador tradicional y que producen una *ruptura cronotópica*; también recurre a clichés, a modelos y procedimientos paraliterarios que estimulan la sensibilidad. Lo expuesto no solo satisface el *horizonte de expectativas* del lector, quien descubre sen-

⁴ En ocasión de la conferencia dictada en Buenos Aires, el 7 de julio de 1997, con el auspicio de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

timientos conocidos, sino que lo implica en la construcción –o quizá y siguiendo a Cortázar, en la desconstrucción– de la novela como lector activo.

La novela que está dividida en dos partes –la primera *Boquitas pintadas de rojo carmesí* y la segunda, *Boquitas azules, violáceas, negras*–, presenta en dieciséis entregas la historia de un amor que se desarrolla en Coronel Vallejos, un pueblo ficticio de la provincia de Buenos Aires, entre los años 1934 y 1968. La historia al igual que los radioteatros de la época habla de ocultamientos y de traiciones, y en este juego de la lectura del folletín, el primer ocultamiento lo realiza el propio autor. Desde la Primera y hasta la Decimoquinta Entrega, Puig engaña a su lector pues le hace creer que la autora de las cartas que recibe Nené –protagonista femenina de la historia de amor– es la madre de Juan Carlos, su primer e inolvidable novio, pero al llegar a la Decimoquinta Entrega el lector “descubre” que ha sido engañado de la misma manera que –en la ficción– lo ha sido Nené.

Al mismo tiempo, Puig promueve un coautor en diferentes momentos de la novela para mantener el velo. Por ejemplo, es interesante ver cómo mediante la lectura de las cartas de Nené, *el lector lee* la respuesta de la escritura oculta de Doña Leonor:

“Buenos Aires, 24 de mayo de 1947.

Querida Doña Leonor: ¡Qué consuelo fue recibir su carta de contestación! La verdad es que no me la esperaba, creía que Usted no me iba a perdonar nunca.” (Pág. 17)

A partir de la carta de Nené, el lector imagina el contenido de la misiva de Doña Leonor que el autor ha silenciado en la novela. En otra Entrega, *el lector escribe* el parlamento del personaje silente en el diálogo, específicamente lo hace en los espacios en blanco que representan el parlamento del sacerdote en la confesión de Mabel, una de las amantes de Juan Carlos:

“Padre, tengo muchos pecados que confesar. Sí, más de dos años, no me animaba a venir. Porque voy a recibir el sacramento del matrimonio, eso fue lo que me ayudó a venir.” (Pág. 188)

Existe también otra forma de omisión de lo verbal a partir de la explicitación de los pensamientos de los personajes, son *silentes verbalizaciones* que Puig incorpora con diferente tipografía y en minúscula, y que permiten mostrar la hipocresía que anima a sus criaturas. Como ocurre en el encuentro entre Celina –hermana de Juan Carlos– y Elsa Di Carlo, otra de las amantes del protagonista masculino:

“—Mire señora, como le mandé decir, tengo algo que hablar con usted muy importante. tenés un corte de pelo a la garçoné que da asco y esos aros de argolla no le faltan a ninguna chusma

—Sí, hable con toda confianza. ayudame Dios mío que ésta es capaz de cualquier cosa” (Pág. 170)

Esos *hiatos*, esas omisiones hacen que la narración se dinamice y al mismo tiempo, escritura y lectura desvelan la vida de los seres creados por el autor desde la denominada *paraliteratura*; desde allí Puig muestra el contraste entre ese mundo de pasiones y sentimientos hiperbólicos, y la vida cotidiana carente de riesgos.

Esos hiatos no solo dan dinamismo al relato sino que posibilitan ingresar en el *juego de la novela*, desde la escritura que completa el sentido del texto. Con esta finalidad se propondrá a los alumnos la escritura de la *escritura oculta* y la escritura de lo *no dicho*:

- Escribir la respuesta de alguna de las cartas de Nené o de Juan Carlos, en el epígrafe incorporar los versos de un tango, un bolero u otro género musical.
- Escribir el parlamento de Juan Carlos en su encuentro con la gitana. (Sexta Entrega)
- Escribir los monólogos interiores en el encuentro entre Nené y Mabel (Décimotercera Entrega)
- Variante: reescribir el encuentro entre Nené y Mabel e incluir los monólogos interiores.

DIVERSIDAD DE GÉNEROS DISCURSIVOS

La obra en cada una de sus partes presenta ocho Entregas; en ellas se despliegan diversidad de géneros discursivos y diversidad de tramas textuales.

**BOQUITAS
PINTADAS
DE ROJO
CARMESÍ**

**BOQUITAS
AZULES,
VIOLEACEAS,
NEGRAS**

Obituario. Carta. Noticia. Álbum de fotografías. Descripción. Consulta sentimental. Agenda. Narración en simultáneo. Diálogo con omisión de un hablante. Informe. Descripción onírica. Ficha médica. Acta policial. Acta administrativa. Narración en simultáneo. Carta. Diálogo telefónico. Tango. Acta policial. Diálogo con monólogo interior que expresa sentimientos. Radionovela. Confesión. Oración religiosa. Obituario.

Al mismo tiempo, la atracción por lo cinematográfico en Puig se observa en cada cierre de las cartas de Nené y de la apócrifa Doña Leonor que el autor resuelve en un "mix" entre lo descriptivo-narrativo de la novela y la enumeración de acciones del guión cinematográfico⁵:

"Todavía no ha escrito el sobre, se pone de pie bruscamente, deja el tintero abierto y la lapicera sobre el papel secante que absorbe una mancha redonda. La carta plegada toca el fondo del bolsillo del delantal. Tras de sí cierra la puerta del dormitorio, quita una pelusa adherida a la Virgen de Luján tallada en sal que adorna la cómoda y se tira sobre la cama boca abajo." (Pág. 22)

En **Boquitas Pintadas**, el narrador es el creador mítico de un universo en el cual los personajes se refugian en un mundo de sueños —el de los filmes y las radionovelas— para *ser como los protagonistas de las otras ficciones* y, conscientemente, proyectan en ellos sus conflictos y sus recuerdos. Esto hace que la obra posea como referente otros textos sobre los cuales Puig construye diversos materiales narrativos. Este cruce de diferentes códigos contribuye a su riqueza polisémica.

El tono paródico que culmina en la Decimotercera Entrega en la apoteosis de la *radionovela* que escuchan Nené y Mabel junto con la presencia de lo "kitsch" en las descripciones del *álbum de fotografías* de Juan Carlos y del dormitorio de Mabel (Tercera Entrega), permiten desmitificar los temas melodramáticos de la literatura popular.

La *novela-folleín* y la *radionovela* se interconectan no solo en esa Decimotercera Entrega sino que al concluir la lectura de la obra, los alumnos podrán hallar nuevas conexiones en otras Entregas. Para ello, la mirada ha de estar dirigida hacia los *personajes*, seres cuyas pasiones se disipan y, al mismo tiempo, seres que viven heroicamente dentro de un círculo asfixiante. Porque los personajes de **Boquitas Pintadas** al igual que los personajes de la radionovela, existen desde sus voces. Se construyen mediante *palabras-manos* que escriben cartas; *palabras dichas* y *palabras-pensamientos* que dialogan. En este punto de la tarea es importante acercar la reflexión provista por los propios estudiantes: *Puig legitima lo coloquial y lo eleva a categoría literaria*.

Y agregamos: Manuel Puig amplía el espacio de la novela con la inserción de la multiplicidad de voces; reafirma el carácter polifónico del discurso literario. En efecto, los personajes *citan* las voces de distintos ámbitos:

⁵ Esta irrupción de lo cinematográfico en la novela, facilitó la posterior proyección del film **Boquitas Pintadas**, del realizador argentino Leopoldo Torre Nilson, con guión de Beatriz Guido y el propio Puig. También puede resultar interesante analizar la filmografía de Pedro Almodóvar y establecer analogías entre las *Boquitas* y las Chicas Almodóvar.

- de la *subliteratura*;
- del cine;
- de la religión;
- de los medios de comunicación de masas;
- de la cotidianidad.

Con este reconocimiento no se confirma únicamente el principio bajtiniano de *polifonía* sino que además, las diversas voces portan diferentes formas de percibir la realidad, expresan diversas maneras de pensar. En consecuencia, al no existir discursos propios, la novela se torna *dialógica* (nuevamente Bajtín). Desde las frases sociales hechas “*mi más sentido pésame*” (Pág. 16) al código religioso “*que Nuestro Señor la ayude*” (Pág. 16) que presentan las cartas de Nené. Desde el lenguaje del cine “*...su mayor deseo era ver entrar sigilosamente por la puerta de su cuarto a Robert Taylor o en su defecto a Tyrone Power, con un ramo de rosas rojas en la mano y en los ojos un designio voluptuoso*” (Pág. 128) al código de la radionovela “*Mi único temor es el de estar soñando, despertar y no verte más...allí...recortada en el marco de esa puerta, detrás tuyo el aire rosado del alba*” (Pág. 179) que permiten soñar con otros universos a Mabel y a Nené. La tarea de poslectura en pequeños grupos consistió pues en:

- Buscar las voces que se citan del ámbito del cine.
- Rastrear las voces del ámbito del bolero.
- Buscar las voces del ámbito de la cotidianidad.
- Explorar las voces del ámbito de la religión.
- Buscar las voces del ámbito de la radionovela.
- Grabar durante tres días las emisiones de una telenovela y luego rastrear las voces de diferentes ámbitos que utilizan los personajes.
- Reescribir la Decimotercera Entrega (apoteosis de la radionovela) sustituyendo la escucha de la radionovela original por parlamentos de la telenovela analizada.

Esta tarea con la voz de la subliteratura permite reflexionar sobre la *construcción discursiva* en lengua oral y en lengua escrita. Desde la *perspectiva metalingüística* podemos centrarnos, por un lado, en el uso correcto del español y, por el otro, en la detección de los rasgos de la oralidad en la lengua escrita en lo que denominamos: una *escritura oralizada*. Al mismo tiempo se ratifica que tanto el discurso literario establecido como el discurso subliterario están regidos por leyes internas que le dan cabida en el escenario de la ficción.

Desde la Teoría de la Enunciación y a partir de la reflexión metalingüística, se puede describir y analizar la *escritura oralizada* de las cartas. Ello posibilita concretar el siguiente cuadro:

LA ENUNCIACIÓN EN LAS “CARTAS”

Reflexión sobre:

- **Huellas del Enunciador:** formas pronominales y posesivas; primera persona, tercera persona y formas impersonales.
- **Uso de Deícticos:** señalamientos espacio-temporales; tiempos verbales.
- **Modalidades:** declarativa, exclamativa, exhortativa e interrogativa.
- **Subjetivemas:** sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos que expresan evaluación y juicio de valor.
- **Registro:** el discurso y su contexto de comunicación.

Quizá la paradoja de esta omnipresencia de la oralidad en la escritura esté en ese *silencio significativo* que guardan las sensibles criaturas y el mismo autor en las situaciones de conflicto, porque en **Boquitas Pintadas** se habla para ocultar, se simula la comunicación, se negocian los silencios. De esta forma, Puig parodia el habla cotidiana de su General Villegas natal y el de las películas hollywoodenses de la década del cuarenta, conocidas como la Serie B, con esa mezcla de lugares comunes y diálogos previsible. Sobre este particular en la *poslectura*, se puede trabajar sobre personajes, objetos y situaciones que silencian y que se silencian, y en el *lenguaje real* y *aparente* de los diálogos que metaforizan la novela:

- Indagar los silencios en la correspondencia confesional de Nené.
- Rastrear los eufemismos que silencian las formas directas.
- Realizar un listado de los objetos que se ocultan.
- Mencionar las situaciones de diálogo en las que hallamos lenguaje real y lenguaje aparente.

El tango como hipotexto

En la primera Entrega el epígrafe del tango *Cuesta abajo* de Alfredo Le Pera, nos anticipa el acontecer del capítulo. Si bien se trata de una pauta referencial, también nos hallamos ante un juego que Puig propone desde el inicio. El autor desafía a su lector a predecir a partir de la lectura paratextual y lo convierte en un lector estratégico: un *metalector*. Promediando la Entrega, Nené escucha la audición *Tango versus*

bolero y el hilo argumental de las canciones se entrelaza con la ficción literaria. Esa intertextualidad representa las *pistas* de la novela que Puig crea para el lector, son *anticipaciones metaficcionales*:

"El tango narra la desventura de un hombre [Juan Carlos] que... recuerda la noche calurosa de luna en que conoció a su amada [Nené] y la subsiguiente noche... en que la perdió, expresando su miedo de que al día siguiente salga el sol y ni siquiera así vuelva ella a su lado, posible indicio de su muerte."

"...el bolero describe la separación de una pareja a pesar de lo mucho que se aman, separación determinada por razones secretas de él: no puede confesarle el motivo [tema del ocultamiento] y pide que le crea que volverá si las circunstancias se lo permiten..." (Pág. 20)

A partir de esta presencia del tango —en mayor medida— y del bolero como recursos intertextuales y pistas para el lector, la *co* y *poslectura* pueden generar nuevas actividades de lectura y escritura:

- En el cierre de la segunda entrega incluir la escucha de la audición Tango versus bolero por parte de Nené. Escribir el hilo argumental de un tango y un bolero que brinden pistas al lector.
- Del corpus de letras de otro género musical, elegir una canción y escribir el hilo argumental que brinde pistas al lector, en el cierre de la Primera Parte.
- En la Decimotercera Entrega, Nené y Mabel reconocen que les agradan los boleros. Mencionar los argumentos que brindan cada una.
- Para abrir el debate: ¿La mujer es la destinataria de las letras de los boleros?
- Rastrear la presencia de boleros, tangos y otros géneros populares en la filmografía del siglo XX.

El tango otorga a **Boquitas pintadas** un sentido de ubicuidad espacio-temporal: la década del treinta. También le brinda una serie de temas: el engaño, el amor, la fugacidad del tiempo, el rencor, la pasión, la nostalgia, la muerte. Aparece bajo la forma de tango-danza con su erotismo, con su dosis de atracción "fatal" en la Undécima Entrega, y también como tango-canción con su desventura:

"...cada paso, una cortada, él adelanta la pierna y empuja la pierna mía, no sé bailar bien el tango..."; *"... pero un día bien me acuerdo no fue más que la viejita, que me dijo la cieguita está a punto de expirar, fui corriendo hasta su cuna, y al morir se me decía ¿con quién vas ahora a jugar?"* (Págs.152 y 155)

Otro aspecto de la intertextualidad y que puede ser motivo de análisis durante la tarea de colectura, es la utilización del *lenguaje popular*. Tanto en el tango como en el folletín y en la radionovela aparece este tipo de lenguaje pues es el que permite transmitir más fielmente la realidad emocional y material de los personajes que los habitan. Por un lado, está el lenguaje de Buenos Aires que se erige en ciudad-puerto, lo urbano. Por el otro, Coronel Vallejos que representa la ciudad-provincia, lo rural.

Los *prototipos del tango* se enamoran, dialogan, sufren desengaños y engañan, sienten rencor y matan al igual que en **Boquitas pintadas**. Así desfilan: Juan Carlos, el *gigoló*; Pancho, el *compadrito*; Mabel, la *morocha-mujer fatal, ingrata amante*; Raba, la *muchacha pobre e inocente, madre soltera*; Nené, la *noviecita*; Celina, la *vengadora*; Elsa, la *amante-viuda, adinerada y sobreprotectora*. Es importante reconocer que la lectura de letras de tangos y su análisis, permitirá en la etapa de poslectura que los alumnos reconozcan esos prototipos y que puedan establecer conexiones con otras manifestaciones artísticas. Además y desde el tango como intertexto se puede construir un puente entre **Boquitas Pintadas** y otras obras como **Rayuela**, la conocida novela de Cortázar:

"La letra de Mi noche triste le bailaba en la cabeza. Calculó con los dedos. Jueves, viernes, sábado. No. Lunes, martes, miércoles. No, el martes a la noche, Berthe Trépat, me amuraste / en lo mejor de la vida, miércoles (una borrachera como pocas veces. N.B. no mezclar vodka y vino tinto) dejándome el alma herida / y espina en el corazón..." (Capítulo 29)

"...pobrecito Horacio anclado en París, cómo habrá cambiado tu calle Corrientes, Suipacha, Esmeralda, y el viejo arrabal..." (Capítulo 36)

Arquetipo literario: Don Juan

La dimensión intercultural del arquetipo

Las *Boquitas Pintadas* giran alrededor de un protagonista masculino: Juan Carlos Etchepare. Ellas son quienes dan sentido a su existencia, a su recorrido de *antihéroe pueblerino* y también, quienes posibilitan que encarne el mito de Don Juan.

El personaje creado por Puig es amante del juego y las mujeres, y posee un gran atractivo físico. A Nené le agrada la perfección del rostro; Mabel se siente atraída por su virilidad. La viuda Di Carlo cede ante su masculinidad y lo sostiene económicamente hasta el final. Su hermana Celina y su madre, Doña Leonor, perdonan y callan. Así pues desde las claves de la seducción –sexualidad, simpatía y cinismo–, Juan Carlos las manipula.

De esta manera, el autor no sólo juega con el lector sino que también lo hace con su protagonista masculino; calca la belleza donjuanesca, le agrega un nombre viril y significativo para las mujeres de la época –en tanto establece analogía con Carlos Gardel– y pone de manifiesto el espejismo del tango en las **Boquitas Pintadas**, en las mujeres que dan vida a Juan Carlos.

El ocaso del “héroe” que se relaciona con el proceso de su enfermedad –la tuberculosis–, se anuncia por el cambio de color en las boquitas-mujeres y finalmente, como en **El Burlador de Sevilla** es condenado a las llamas. Nené es quien quema sus cartas de novio, destruyendo todo indicio de su hipócrita presencia.

Como en la obra de Tirso de Molina, el protagonista tiene un compañero en las andanzas con las mujeres: Francisco Catalino, alias Pancho, que permite establecer cierta relación con Catalinón. Uno y otro viven a la sombra del Don Juan, aunque difieren en su final.

Estas pistas del héroe romántico y del donjuanismo posibilitan una tarea de investigación centrada en el mito del Don Juan. Así, podemos plantearlo en una primera instancia a los estudiantes:

- Rastrear las características del Don Juan en las literaturas europeas.
- Indagar sobre el donjuanismo desde la psicología y la sociología.

En un segundo momento, se puede solicitar un trabajo comparativo entre **Boquitas Pintadas** y las obras dramáticas de Tirso de Molina y José Zorrilla. El trabajo monográfico puede consistir en:

- Establecer puntos de encuentro entre la novela de Puig y las obras dramáticas **El Burlador de Sevilla** y **Don Juan Tenorio**, a partir de los ítems:
- La figura del Don Juan.
- El vínculo con las mujeres.
- El sentido religioso del cual están impregnadas las obras.
- La trasgresión y la burla.
- La muerte: salvación y condena.

La tarea de escritura

En concordancia con los diferentes géneros discursivos de la novela de Puig, los alumnos y alumnas podrán realizar diversas propuestas de escritura. Aunque podemos abordar todos y cada uno de ellos, también es factible centrarnos de forma especial en alguno, por ejemplo, **plantear la actividad de escritura de cartas**.

El alumnado participante deberá respetar, en la medida de lo posible, el estilo del autor y sostener la *escritura oralizada* y, en paralelo, reflexionar acerca de los usos correctos del español en la lengua escrita. Por el otro, desde la mirada docente, podemos diferenciar los “errores” de la copia de la escritura puigiana, de los errores de la escritura de cada uno de los alumnos. Veamos dos ejemplos de actividad que han sido esbozados a partir de una mirada creativa e integradora de la novela.

Consigna de trabajo:

1. Completar la novela con la “Carta de Leonor para Nené” que el lector en este momento del texto (primera entrega) puede predecir y que Manuel Puig no incluyó.
2. Mantener el estilo del autor en lo referente a una escritura con marcas de oralidad en los personajes, el kitsch, las características del folletín, la técnica cinematográfica y el narrador omnisciente que oculta.

Coronel Vallejos, 10 de agosto de 1947

Querida Nené:

Lamento profundamente no haber podido escribir antes, pero querida, ¿para qué mentirte contándote tan sólo chismes! Lo cierto es que la muerte de mi querido Juan Carlos (Dios lo tenga en la gloria), ha traído mucha desgracia a la familia en general. ¿Te acuerdas de la gata Catalina? Pues ha tenido diez gatitos y la muy mal nacida se me ha muerto en la mitad del parto y nos dejó alimentando a los diez desgraciaditos como si fueran bebés de pecho. Para qué contarte también que el cretino de Don Manolo nos ha cortado el fiado. ¿A ti te parece bien, querida? ¡Eso de negarnos el pan! ¡EL PAN! Claro, es cierto que con lo que nos dejó Juan Carlitos no nos ha alcanzado más que para unas pocas migajas... pero igual, querida, ¿dónde se ha visto tanta maldad? En fin, así es como está la cosa. Por suerte ahora la Celina está con unos estudiantes acá en casa, les da unas clases de lengua y matemáticas pero juro que igual, aunque me venga millonaria de golpe, prefiero que me parta un rayo dos veces antes que volver a pisar la tienda de Don Manolo.

¿Y usted mi queridita? ¿Cómo anda? ¿Cómo están esos dos varoncitos feuchitos de los que tanto me cuenta? ¡Qué salvajes resultaron, eh! ¿Y les

anda bien en el colegio? La lástima debe ser que si tienen problemas en el estudio, no los vas a poder ayudar, ya que no pudiste estudiar para maestra como mi Celina. La Celina no es mala, Nené, simplemente hay que saberla llevar. Después de todo los amorios que tuviste con el doctor Aschero resultaron ciertos, quizás la Celina te dijo un par de verdades de manera un poco bruta, nomás. No creo que todo sea tan terrible como me dices.

Ay Nené, Nené... ¡yo no entiendo cómo puedes tratar tan mal a tu marido! ¿Cómo es eso de que le escupiste en la cara? ¡Eso es realmente terrible! Deberías estarle agradecida de todo lo que te ha dado, la casa, dos varones, una buena vida en Buenos Aires... porque no nos engañemos, sabemos que las chicas (como en tu caso) que apenas terminaron el sexto grado, no tienen muchas posibilidades, pobrecitas, y terminan viviendo siempre de la amabilidad ajena. Por lo que me cuentas Massa terminó siendo un santo, porque querida, tu papel de madre impaciente tampoco lo debe tener muy contento.

Te voy dejando, pero antes de que me olvide, aquí tienes en mí una amiga, puedes confiar ciegamente y contarme todo lo que quieras. Yo soy madre y fui esposa alguna vez, voy a poder aconsejarte y, sobre todo, comprenderte. Me interesa muchísimo todo el tema con tu marido Nené, tienes que aprender a ser un poco más paciente, ¡si no lo vas a perder!

Espero que no dejes de escribirme y puedes contarme tus angustias. No debe ser fácil la vida en Buenos Aires para una chica de pueblo como vos, ¿eh?

Cariñosamente,

Leonor Saldívar de Etchepare

Postdata: me alegra que hayamos dejado de lado el rencor para hacernos nuevamente amigos.

Deja la carta sobre la mesita de luz y corre a mirarse al espejo. Desea recordar por largo tiempo su rostro de satisfacción.

Laura B.

Consigna de trabajo:

Completar la novela con "Carta de Nené a otro personaje de la novela o a Manuel Puig" que permita mostrar un posible recorrido de lectura. Mantener el estilo del autor en lo referente a una escritura con marcas de oralidad en los personajes, el sentido religioso, las características del folletín y la técnica cinematográfica. Incorporar un epígrafe extraído de la letra de un tango.

ENTREGA

Ven,
y, apiádate de mi dolor;
que estoy cansada de llorar,
de sufrir y esperarte
y de hablar siempre a solas
con mi corazón.

J. M. Contursi

En ningún lugar, en ningún momento

Querido Manuel:

Le escribo después de tanto tiempo para contarle qué sucedió tras los años en los cuales supo Usted acompañar mi vida. Ahora tengo mucho más tiempo. No tengo que ocuparme ni de la casa ni de mi marido. Usted me entiende, ¿no?

Es increíble pero haciendo memoria en estos últimos días, no logro recordar dónde es que lo conocí aunque me avergüence aceptarlo. Supongo que debió haber sido en la juventud, cuando ambos vivíamos en Vallejos, no me acuerdo. Sólo sé que Usted siempre fue mi confidente y que siempre conoció los secretos más religiosamente guardados de mi vida.

Estas líneas las quiero comenzar con un recuerdo de los primeros tiempos en la capital, cuando mi marido recibió las cartas. ¿Las tiene presente? Las cartas de las cintitas celestes y las cintitas rosas. ¡Qué tonta me sentí! Qué rabia cuando supe que la que había escrito había sido Celina y no Doña Leonor. Massa, pobrecito, se enojó mucho. Pero supe entender y perdoné lo que sucedió, así como él entendió y perdonó mi repentino viaje a Córdoba. Señor... Otro día con más tiempo le contaré en detalle lo que sucedió ese día tan terrible.

Pero también le escribo para hablar un poco sobre Usted, supe que anduvo en problemas algunos años atrás con los gobiernos que tuvimos. ¿Es verdad? Hay quienes dicen que antes se mataba gente y que ahora estamos mucho mejor, aunque yo no noto la diferencia. Por las dudas, yo siempre rezo. ¿Usted no? Yo rezo porque me alivia el alma y me hace sentir mejor. Hay muchas cosas que a uno lo pueden hacer sentir mejor. Ni le digo lo contenta que estoy ahora que, gracias a Dios, por fin tengo los muebles que siempre soñé y que tanto anhelaba. Usted me conoce bien y sabe lo importante que eso era para mí. En realidad no es que me queje. La vida me trató muy bien en estos últimos años y mi marido también, el Señor lo sabe.

Aparte los chicos ya están grandes y cada uno tiene su vida hecha. Aunque no los veo muy seguido, me consuelo cuando me visitan y me traen a mis nietos. Está mal que una lo diga, pero no sabe lo lindos que se me pusieron.

Para contarle algo sobre Massa, le digo que él está bien, aunque debo reconocer que no me saca a pasear tanto como antes. Está muy distraído y divertido con sus cosas. Se entretiene mucho con su trabajo, mejor dicho con las bochas, porque hace ya dos años que está jubilado, pobrecito. Me alegra saber que se entretiene tanto con los amigos. Se divierte aunque yo no esté con él. Lo que lamentablemente nunca pude superar fueron esos terribles dolores de cabeza que me azotan al atardecer, justo cuando mi marido vuelve de hacer sus cosas. Debe ser por la humedad de Buenos Aires, ya que después de que me mudé cuando me casé, se repitieron cada vez más a menudo. Aunque hace ya un tiempito que no me agarran. Yo también tengo una amiga que veo de vez en cuando, pero no salgo mucho con ella porque me cuesta caminar cuando hace frío y ni hablar de cuando nos agarra la calor. Hasta me atrevería a asegurar que Vallejos era más fresco y más seco que aquí en la Capital. ¿No cree?

Ay, pero qué le digo... Me debo estar poniendo vieja, mire... En tren de confidencias y con la tristeza y la vergüenza más profunda, tengo que admitir que no sé darme cuenta de las cosas. Ni de lo que digo ni de lo que hago. Ahora mismo no sé dónde estoy. Es que es todo tan raro. Este lugar donde estamos es muy lindo. Usted está conmigo, ¿no? Pero nunca logro saber si lo que hago está bien o mal. Una y otra vez me pregunto, ¿por qué sufrí tanto en la vida? ¿Me lo merecí? Dios sabrá... A veces siento una rabia, mire... Pero mejor no tener esos pensamientos feos que solamente empeoran las cosas. ¿No le parece?

En fin, si tengo que hacer un balance final, creo que el resultado es bueno. Yo también tengo recuerdos muy lindos de mi vida, como por ejemplo cuando fui Reina de la Primavera... ¿Se acuerda? Un día celestial que pasamos con Juan Carlos. Pero nunca logré entender qué era lo que Juan Carlos realmente sentía por mí. Tal vez Usted pueda decirme. Por razones fortuitas de la vida Usted también lo conoció. ¿Supo si Juan Carlos alguna vez me amó de verdad? Yo creo que sí. ¿Qué muchacho adorable era Juan Carlos! Pero mire lo que son las cosas de la vida. Siempre que charlo con Usted terminamos en el tema de Juan Carlos. Ni que Usted fuera nuestro celestino. Pero no lo aburro más. Igualmente sin saber por qué le doy las gracias. Sí, por haber sido mi confesor más profundo junto con el Señor y por haberme ayudado a vivir en la realidad un amor tan intenso como el que tuve con Juan Carlos, un amor casi novelesco.

Bueno, Manuel... Espero recibir noticias tuyas pronto.

Lo abraza y besa,

Nené

Cierra el sobre presionando con los dedos arrugados para que la cola pegue mejor. Lo apoya sobre una mesa que no le pertenece, una mesa de otro mundo. Mira a su alrededor y sonríe. Si bien reconoce que no es su departamento, se siente tan o más cómoda que en el suyo. Mira nuevamente, esta vez hacia el infinito y la vista se le pierde en una nube que dibuja y desdibuja la cara de Juan Carlos mientras se confunde con la cara de Manuel, sin saber bien quién es quién. Las lágrimas se acercan hasta su boca y antes de que rocen el labio superior de Nélida Fernández de Massa, ella las seca con un pañuelo que lleva bordadas sus iniciales, y lo apoya delicadamente junto al sobre, tan blanco como el pañuelo, ahora húmedo y notablemente manchado con rímel. Suspira. Massa no llegará y ella esboza una sonrisa pícara, con mezcla de paz y tranquilidad. No se dirige al correo. Sabe que las líneas escritas en esa carta llegarán a Manuel de cualquier modo, llegarán en ese nuevo mundo que ahora comparten.

Cristian P.

Otra propuesta puede consistir en la *reescritura* del encuentro entre Nené y Mabel con la inclusión del *lenguaje omitido*. Aquí el desafío puede estar en la focalización del nivel gráfico, en especial, en la utilización de minúscula sustituyendo a la mayúscula inicial y la ausencia del uso del punto. Veamos fragmentos de la Decimotercera Entrega de **Boquitas Pintadas** y de una reescritura.

Boquitas Pintadas de Manuel Puig

Las horas que pasan ya no vuelven más.

Alfredo Le Pera

Era una tarde de otoño. En esa calle de Buenos Aires los árboles crecían inclinados. ¿Por qué? Altas casas de departamentos de ambos lados de la acera ocultaban los rayos del sol, y las ramas se tendían oblicuas, como suplicando, hacia el centro de la calzada... buscando la luz. Mabel iba a tomar el té a casa de una amiga, elevó su mirada hacia las copas añosas, vio que los troncos fuertes se inclinaban, se humillaban.

Tal vez un vago presagio asió su garganta con guante de seda, Mabel entre sus brazos estrechó un ramo de rosas y aspiró el dulce perfume.

[...] Tercer piso, departamento "B", con peinado alto y tanta sombra en los ojos su amiga Nené le pareció algo avejentada al abrir la puerta.

—¡Mabel, el gusto de verte! —y se dieron dos besos en cada mejilla.

—¡Nené! ¡ay, qué angelito de Dios, ya caminando este tesoro! —besaba al niño y descubrió más allá en un corralito al hijo menor de su amiga— ¡y el chiquito qué carita!

Reescritura de Vanina V.

Sueño, con el pasado que añoro,
el tiempo viejo que lloro
y que nunca volverá...
Alfredo Le Pera

El otoño había llegado a Buenos Aires. No había casi nadie en la calle. La hora de la siesta parecía acobardar a los habitantes de la ciudad que ni se atrevían a salir a la vereda. El sol se ocultaba detrás de las nubes y los árboles se inclinaban y suplicaban por un rayo de luz.

Mabel iba a la casa de Nené a tomar el té, le llevaba un ramo de flores. ¡Hacía tanto tiempo que no se veían! Tendrían mucho de que hablar. El viento se llevaba todo lo que había en el camino. Mabel no quería que su amiga la viera desarreglada.

Tercer piso, departamento "B".

—¡Hola, Nené! ¡Cuántas ganas tenía de verte! qué vieja y demacrada que estás, amiga, se nota que te pasaron los años

—¡Mabel, qué suerte que viniste! Siempre tan arregladita vos, ¿eh?

—¿Y tus nenes? Allá están, el más chiquito ya camina... ¡Son lindos! Son feúchos, Dios no se apiadó de ellos...

Boquitas Pintadas de Manuel Puig

[...]

—Se pasa la vida buscando mujeres. Lo que yo no me explico es cómo ellas no tienen miedo de contagiarse.

—Y... algunas no sabrán. Como Juan Carlos es tan lindo...

—Porque son todas unas viciosas.

—¿Qué querés decir?

—Vos tendrías que saber.

—¿Qué cosa? —Nené presintió que un abismo pronto se abriría a pocos pasos de allí, el vértigo la hizo tambalear.

—Ay, Mabel ¿qué querés decir?

—Nada, se ve que vos...

[...]

—Que las mujeres no lo querían dejar, ... por las cosas que pasan en la cama.

—Pero, Mabel, yo no estoy de acuerdo. Las mujeres se enamoran de él porque es muy buen mozo. Eso de la cama, como decís vos, no...

Reescritura de Vanina V.

—Y se quedó enganchada. Después de eso, una siempre queda enganchada ¿o no, querida Nené?

—¿Después de qué? Yo no soy tan fácil como vos

—Vamos, Nené. ¿Por qué te pensás que te enamoraste así de Juan Carlos? lo mismo les pasa a todas, es un vicio, Juan Carlos es superdotado, querida, ¿no te diste cuenta?

—¿Qué querés decir? Juan Carlos es muy buen mozo, por eso las chicas se enamoraban de él yo lo quería en serio, como mi novio, y no como vos que sólo lo usabas para sacarte las ganas.

—Es evidente que no entendés, Nené siempre la misma inocentona

—Explicame dale, dale...contame.

—Dejá, Nené. Fue todo un chiste, te estaba cargando. Ahora me tengo que ir. Ya se hizo tarde.

Finalmente, la *producción monográfica* puede permitirnos observar la escritura específica de los alumnos y alumnas como genuinos productores de un género discursivo que se sustenta en la intertextualidad y, en paralelo, facilitar la conexión lectura-escritura. He aquí tres ejemplos.

En el primero, la alumna compara la novela de Puig con las obras dramáticas de Tirso de Molina y de José Zorrilla. De la *Introducción* se ha seleccionado dos párrafos.

El segundo trabajo ofrece los puntos de encuentro entre **Boquitas Pintadas** y el **Don Juan Tenorio** de Zorrilla.

Por último, se muestra la *Conclusión* de otra monografía.

Introducción

"A lo largo de este escrito intentaremos rastrear y comparar los componentes de este mito y cómo se desarrollan en las obras mencionadas. Comenzaremos con lo que creemos que es esencial en el personaje de Don Juan: su relación con las mujeres, ya que por esto se lo define y conoce. Y a continuación, repasaremos algunos tópicos, quizás 'periféricos' que también ayudan a entender esta figura. Esto es: su relación con lo religioso —que incluye la muerte y la salva-

ción— y su irreverencia o burla hacia las mujeres, los poderes instituidos y otros hombres.

Para finalizar con esta introducción también queremos agregar un punto que nos parece interesante: la figura del Don Juan según Maeztu, al convertirse en mito se ha vuelto más popular que literaria y esto, podemos afirmar, se encuentra en sintonía con la obra de Puig. No se puede negar su vocación de escribir literatura popular. Su trabajo asume la forma de folletín. Toma lo masivo. Hay en él una estética del objeto de consumo, que rompe con la tradición literaria argentina. Creemos que desde este lugar se puede leer su utilización del mito del Don Juan que caracteriza, en parte, a su personaje. Puig ha construido en **Boquitas Pintadas** a un Don Juan pueblerino.”

Pilar L.

Puntos de encuentro

“En ambas obras podemos observar claramente las características del Don Juan. El Tenorio al igual que Juan Carlos, es un hombre que vive para sí. A los dos Juanes no les interesan las consecuencias de sus acciones; ellos viven el momento y se dejan llevar por sus pasiones: el juego y las mujeres.

En la Primera Parte, Acto I, Escena XII dice **Don Juan**:

‘Por dondequiera que fui / la razón atropellé, / la virtud escarnecí, / a la justicia burlé / y a las mujeres vendí. / Yo a las cabañas bajé, / yo a los palacios subí, / yo los claustros escalé / y en todas partes dejé / memoria amarga de mí.’

En **Boquitas Pintadas**, el protagonista tiene una agenda en la que ‘narra’ sus hazañas. Las de jugador: ‘¡Gané ciento veinte pesos timba Club!’; ‘Prestar guita Pancho timba La Criolla’.

Sus logros como mujeriego: ‘Llega 20.15 tren de Buenos Aires con pupilas de vacaciones. Dar vistazo’; ‘Cita a las 19.00 con Clarita’; ‘Cita en La Criolla, Amalia, conseguir coche’; ‘Viuda, dos de la mañana. Las hazañas como mentiroso: ‘¡La vi! Se creyó el cuento de mi hermana.’

Andrea C.

Conclusión

“En conclusión, podemos asegurar que el Don Juan, de Manuel Puig, guarda semejanzas con el Don Juan, de Zorrilla. No se trata de simples coincidencias en lo que respecta a un tipo de personaje, sino de la reproducción de todo un tópico en la literatura.

Estas similitudes no se encuentran solamente en las figuras de los protagonistas sino también en el entorno que influye en ellos y que, a la recíproca, recibe su influencia. La situación descrita da lugar a una compleja red de relaciones que son parte fundamental de esta tradición: el universo de lo femenino, la burla, el pecado, la religiosidad, la salvación, el amor y la muerte.

Así pues mediante la técnica de lectura comparada podemos hallar mayor riqueza en cada uno de los textos.”

Lucas J.

Al finalizar, cada una de las escrituras y con el propósito de reflexionar sobre las correcciones realizadas por el docente junto con los errores comunes del grupo-clase, se diseñó la siguiente planilla:

NIVELES	DIFICULTADES DETECTADAS
SEMÁNTICO	LÉXICO: REDUNDANCIA (AUSENCIA DE SUSTITUCIÓN LEXICAL) PROGRESIÓN TEMÁTICA: FALLOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN.
SEMANTÁCTICO	CONECTORES: USO INADECUADO DE PREPOSICIONES, CONJUNCIONES Y PRONOMBRES.
SINTÁCTICO	PRONOMINALIZACIÓN: ÍNDICES INSUFICIENTES. DIFICULTAD PARA LOCALIZAR REFERENTES, FORMAS VERBALES: FALLOS EN LA CORRELACIÓN VERBAL.

NIVELES	DIFICULTADES DETECTADAS
PRAGMÁTICO	ACTOS DE HABLA: DIFICULTAD PARA RECONOCER LA FUERZA ILOCUTIVA. ENUNCIACIÓN: FALLOS EN LAS MODALIDADES INTERROGATIVA Y EXCLAMATIVA.
GRÁFICO	TILDACIÓN: DIFICULTADES EN ENFÁTICOS Y MONOSÍLABOS. PUNTUACIÓN: DIFICULTADES EN LA REPRODUCCIÓN DE PAUSAS Y ENTONACIONES DE LAS EMISIONES ORALES.

Bibliografía consultada

- AMÍCOLA, José y SPERANZA, Graciela (1998): *Encuentro Internacional Manuel Puig*, Rosaro, Beatriz Viterbo.
- CORBATTA, Jorgelina (1988): *Mito personal y mitos colectivos en las novelas de Manuel Puig*, Madrid: Orígenes.
- GIORDANO, Alberto (1996): "Manuel Puig: los comienzos de una literatura menor". En: *Orbis tertius* publicación del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- PAJETTA, Giovanna (1986): "Cine y sexualidad". En: *Rev. Crisis*. Buenos Aires.
- PIGLIA, Ricardo (1993): "Manuel Puig y la magia del relato". En *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones La Urraca.
- PUIG, Manuel (2000): *Boquitas Pintadas*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- REYES, Graciela (1984): *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.
- SÁBATO, Ernesto (1965): *Tango. Discusión y clave*. Buenos Aires: Losada.
- SALAS, Horacio (1986): *El tango*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- ULANOVSKY, Carlos (1997): *Días de radio*. Buenos Aires: Espasa Calpe

PROPUESTA SEGUNDA

CONSTRUCCIÓN DE INTERTEXTOS EN INGLÉS

CONSTRUCCIÓN DE INTERTEXTOS EN INGLÉS

"Only connect!", *Howards End*, por E. M. Forster

El objetivo fundamental de esta segunda propuesta es analizar el modo en que es posible acceder a una cultura foránea a través del análisis comparativo entre obras literarias pertenecientes a esferas lingüísticas y culturales distintas.

La selección de los textos

El primer paso en la propuesta de trabajo con textos de Literatura del siglo XX en idioma inglés ha de ser, como es lógico, la selección de los textos sobre los que se planteará la misma. Entre los criterios que podemos aplicar, de acuerdo con los objetivos que nos proponemos alcanzar, podemos indicar los siguientes:

- valor intrínseco del texto como texto literario en sí;
- representatividad del texto dentro del período que se está tratando de caracterizar;
- valor del texto como referente cultural;
- relevancia del texto para el contexto actual de lectura de los alumnos;
- dificultad aceptable del texto para el nivel de lengua de los alumnos;
- posible interés para el grupo destinatario.

Hemos de señalar que los criterios anteriores son más que un listado que indica un orden de prioridades. Es deseable que todos ellos se cumplan simultáneamente.

De las posibles obras que podían ser utilizadas, se consideró que una de las que mejor cumplía con estos criterios básicos era **El Señor de las Moscas** de William Golding.

A partir de aquí, y dado que uno de los ejes rectores de nuestra propuesta de trabajo es el componente intercultural, en su más amplio sentido, la incorporación del concepto de *intertextualidad* resulta casi ineludible, sobre todo si tenemos en cuenta que uno de los factores sobre los que se conforma el llamado horizonte de expecta-

tivas del receptor es precisamente la captación de las relaciones implícitas o explícitas de la obra leída con otros textos tanto literarios (inmanencia literaria) como elaborados a partir de otros códigos de comunicación (icónicos, musicales, plásticos, etc.), conocidos por el receptor.

Tener esto en cuenta nos permitirá plantear un nuevo criterio a la hora de seleccionar los textos sobre los que queremos que se lleve a cabo nuestro trabajo:

- potencialidad de que un texto puedan dialogar con otros textos para generar un significado más amplio.

Al aplicar este último criterio y seleccionar así posibles textos que nos permitieran presentar **El Señor de las Moscas** como texto que dialoga con otros textos escritos en su misma lengua, vino en nuestra ayuda el propio William Golding cuando al explicar la génesis de su novela comenta como, tras haber enseñado a escolares durante varios meses **La Isla de Coral** y **La Isla del Tesoro** entre otras novelas de aventuras del siglo XIX, se preguntó a sí mismo qué pasaría realmente si un grupo de chicos se encontrara perdido en una isla sin la autoridad y el cuidado de un adulto. Cuando obtuvo la respuesta, escribió **El Señor de las Moscas** en muy corto tiempo.

Golding nos señala pues dos intertextos del siglo XIX, **La Isla de Coral** y **La Isla del Tesoro**; en nuestra experiencia fue entonces necesario encontrar otro texto que acercara los tres ya elegidos a los alumnos del siglo XXI. La elección resultó comparativamente fácil: **La Playa**, de Alex Garland, una primera novela escrita por un autor muy joven, aclamada cuando apareció en 1996 y pronto convertida en texto *de culto* por la generación de los ochenta y noventa, la famosa *generación X*.¹ Para completar el diálogo intertextual, y aprovechando la circunstancia de que el personaje central de **La Playa** es adicto a los filmes de guerra, se incorporó a la experiencia el film **Platoon**, dirigido por Oliver Stone. A través de esta selección se intenta ampliar los lazos intertextuales hacia un medio narrativo regido por pautas semióticas diferentes.

En el curso de discusiones en clase se descubrió que si bien **Platoon** era un intertexto interesante, podría resultar también de enorme interés incluir **Apocalypse Now**, pues existen evidentes vínculos intertextuales entre **La Playa** y el film de Coppola que podrían solucionar problemas de comprensión.² También puede resultar de in-

¹ Existe una película basada en forma muy libre sobre el libro y protagonizada por Leonardo Di Caprio.

² Solamente una alumna en toda la clase manifestó que había visto *Apocalypse Now* y que "no la había entendido mucho", en ese momento.

terés que los alumnos conozcan la novela **El Corazón de las Tinieblas**, de Joseph Conrad.³, pues la novela de Conrad sin ninguna duda puede funcionar como intertexto generador de significados. También podemos señalar el poema "Los Hombres de Paja" como un intertexto necesario. Recordemos que el poema de T. S. Eliot es recitado por Marlon Brando en una secuencia de **Apocalypse Now**.

Como vemos, las posibilidades de relación intertextual son amplísimas, y de hecho podrían ser completadas conforme el trabajo avance. El proceso de lectura de intertextos es un viaje con punto de partida cierto, pero con llegada siempre pospuesta; o si se prefiere otra metáfora, es un proceso que, como la piedra que cae en el agua, genera círculos concéntricos que se expanden continuamente sin permitir que se vislumbre el último círculo exterior.

Consignas de trabajo e instancias de evaluación

Con el fin de que los alumnos y alumnas lean estas novelas, indagando en aquellas cuestiones que nos interesan, se fijarán una serie de consignas a partir de las cuales deberán investigar y estudiar los conceptos que queremos abordar y que se establecerán como base del tipo de lectura que queremos llevar a cabo.

Las consignas de trabajo a las que nos referimos son preguntas del siguiente tipo:

- género: ¿pertenecen estas novelas al subgénero aventuras?, ¿qué convenciones del subgénero son respetadas y cuáles son transgredidas?, ¿responden a las convenciones de algún otro subgénero género temático, por ejemplo, ciencia ficción, novelas para chicos o infantiles, novelas de piratas, etc.?
- metaficción y metafiction historiográfica: ¿el texto narrativo me invita a reflexionar sobre la ficción?, ¿qué relaciones encuentro entre la ficción y la realidad?, ¿qué importancia tiene el momento histórico (contexto socio-histórico) en el que el texto fue escrito?, ¿cómo lo leo yo hoy, aquí, ahora?
- intertextualidad: ¿es cada una de estas novelas un texto autónomo o, por el contrario, están ellas intertextualmente relacionadas?, ¿qué relaciones intertextuales se pueden establecer entre ellas, que favorezcan una mejor comprensión de los textos individuales?, ¿cómo construyo yo, como lector autónomo, el significado en estas novelas?

³ No se había incluido esta novela al comienzo debido a que no aludía a la "isla" como elemento simbólico que unía a las otras cuatro.

La Isla Mítica y el contexto histórico

Una serie de cuestiones se nos presentan como punto de partida en este viaje de descubrimiento de intertextos. La primera una pregunta, un tanto retórica, que se centra en un estudio del género de las novelas: ¿son **La Isla de Coral**, **La Isla del Tesoro**, **El Señor de las Moscas** y **La Playa** solamente novelas de aventuras? La segunda tiene que ver con el concepto de isla, como aislamiento, centro espiritual, lugar ideal, Jardín del Edén, ¿nuestro hogar?, ¿isla en el océano igual o equivalente a un planeta en el universo?

Las respuestas son diversas. Recordemos como hubo una vez seres humanos que trajeron su lengua consigo a una isla que estaba al oeste de un continente y como con el paso del tiempo esa lengua creció, se desarrolló y se expandió a muchas otras islas en todo el mundo.

Recordemos como un hombre en una isla, –Robinson Crusoe en 1719 o Tom Hanks, en el film **Náufrago** (2001)–, puede completamente solo, sobrevivir y llegar a conocerse y aceptar sus propias fuerzas y sus propias debilidades, mientras piensa en el tiempo.

Recordemos como hombres, o chicos, en una isla, completamente solos, tienen que descubrir su propia naturaleza y deben vivir juntos en sociedad. Encuentran un lugar donde pueden (o creen que pueden) reconstruir la sociedad occidental desde la nada. ¿Se reconstruirá la sociedad sobre los mismos antiguos valores? ¿Será posible evitar fallas, recaídas, y poder así crear una versión mejor, perfecta, del viejo mundo? Este es el sueño que la isla ofrece como posibilidad a los seres humanos de todas las edades. Sin embargo, llamativamente, todos ellos quieren retornar a casa.

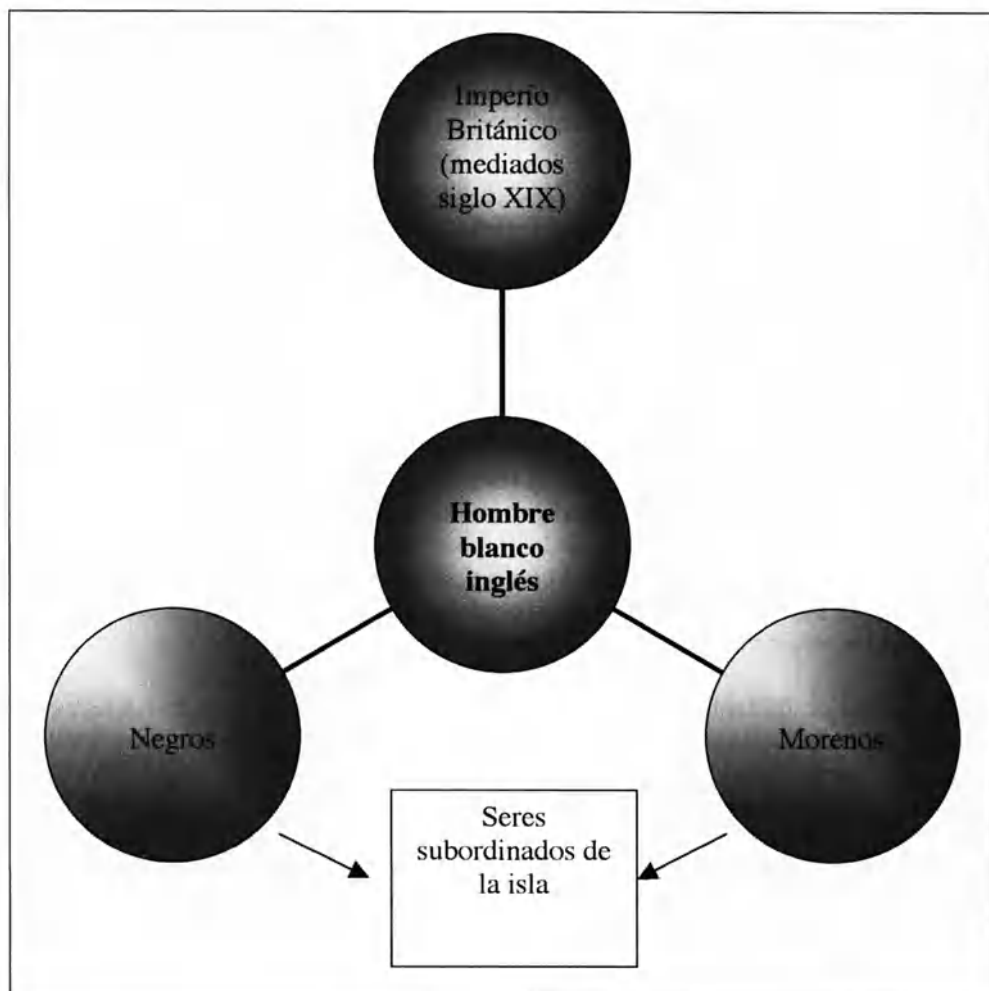
Las convenciones del subgénero de aventura son respetadas en las novelas elegidas: acción excitante, ritmo sostenido, hechos heroicos, sucesos violentos, lugares exóticos, tramas interesantes, suspenso, héroes, amigos y enemigos, rescate final o escapada con suerte justo a tiempo. ¿Pero son estas novelas puramente novelas de aventuras? Ciertamente no lo creemos así. Cada autor usa este subgénero en forma admirable para llevar a cabo sus propios propósitos. Y cada texto ficcional refleja la visión de su autor sobre la naturaleza humana, y también sobre su propio tiempo y sus circunstancias.

En **La Isla de Coral**, a mediados del siglo XIX, Ballantyne ubica a sus tres chicos en una isla de coral en el medio del Océano Pacífico. Su postura moral y su ethos victoriano impregnan la totalidad del texto. Las intenciones didácticas que lo impulsan están claramente expresadas en el Prefacio mismo. Uno de los chicos, Ralph Rover,

el "Andariego" que narra la historia, insiste en que está contando una historia real, y lo repite varias veces. El propósito de Ralph es enseñar a sus lectores; no solamente informarles sobre las maravillas y los terrores de las islas del Pacífico, sino también hacer que la naturaleza misma refleje el poder, la bondad, la gloria de Dios, y así hacer de los lectores mejores personas. En un momento en el que la geografía de la Tierra era conocida en forma imperfecta y viajar era aun una actividad inusual, los empleados de la Corona Británica allende los mares, los piratas, los comerciantes de ultramar y los navegantes de todas las calañas podían contar fascinantes historias sobre lugares exóticos, maravillosos cuentos sobre personas singulares. Los religiosos misioneros también pertenecían a este grupo de errabundos y andariegos.

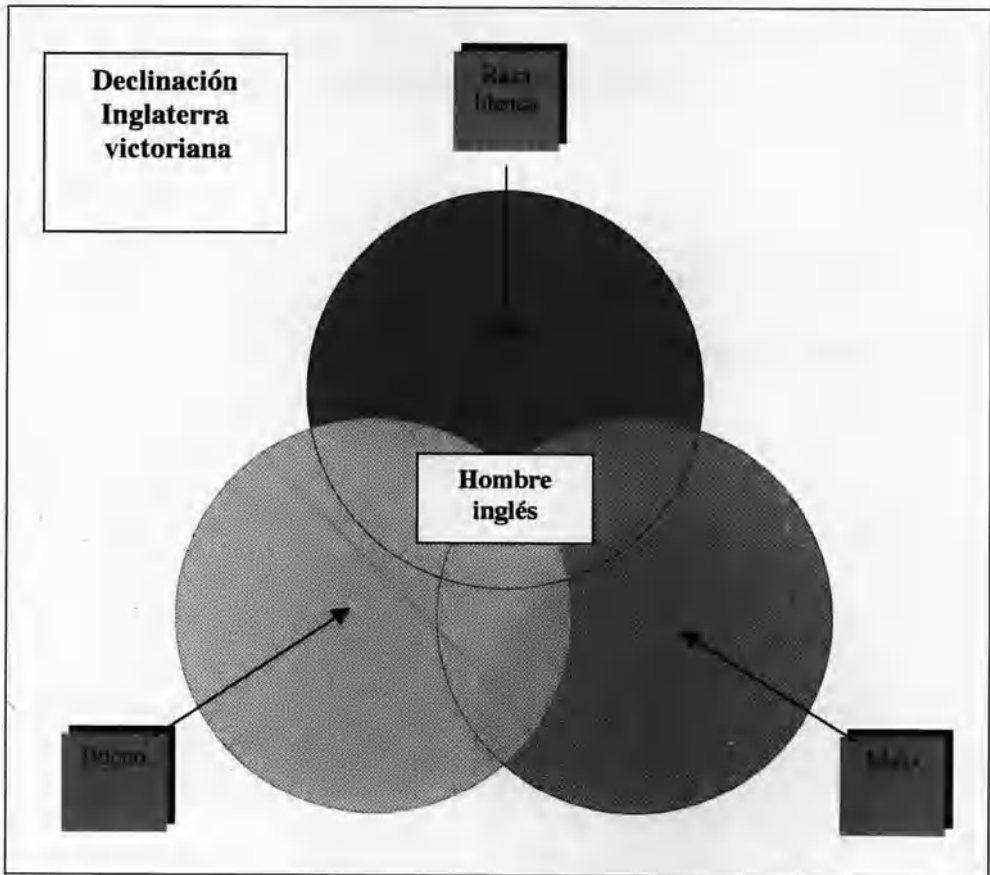
Un punto de interés en **La Isla de Coral** es la diferente caracterización de los personajes de raza blanca y los nativos (sean estos más o menos oscuros, morenos o negros). Los personajes blancos son siempre descritos como superiores; sus maneras son civilizadas y la ropa que usan es el símbolo palpable de su superioridad. Hasta los piratas son *mejores* que los nativos, más inteligentes, más limpios. Y un pecador blanco puede arrepentirse de sus maldades y ser salvado, tal como Bloody Bill. Los paganos son repetidamente descritos como diablos o demonios, pero se vuelven repentinamente tan buenos como blancos corderos cuando se convierten en cristianos y aceptan las enseñanzas de Nuestro Señor.

El tiempo de Ballantyne es la época del Imperio Británico, cuando las leyes del imperio no eran cuestionadas en ningún lugar. El concepto de hombre que prevalece en la novela está basado en la confianza en sí mismo del hombre blanco, más específicamente del hombre blanco inglés, que había conquistado los mares, que había construido un imperio, que se encontraba en la cima más alta de la creación. Darwin con su teoría de la evolución, que establece una conexión entre el hombre y el mono - en realidad entre el hombre y el resto de las criaturas que están sobre la tierra; no había perturbado aún el orgullo victoriano. El bien y el mal están tan claramente separados que no puede haber ningún conflicto entre ellos. Blancos en oposición a negros, cristianos contra paganos; el contraste es tan neto que los términos pierden su eficacia dicotómica.



En el momento de escribir **La Isla del Tesoro**, ya estaba Stevenson siendo testigo de la declinación de la Inglaterra victoriana. Algunos espíritus más esclarecidos se habían dado cuenta de la hipocresía encubierta debajo de la riqueza británica. El darvinismo había destrozado la confianza del hombre victoriano en sí mismo y el imperialismo británico muy pronto cedería su lugar a la supremacía norteamericana. Entonces, no sorprende la ambivalencia de Jim, el narrador, al juzgar a Silver. No es solamente su ingenuidad, esa inocencia de un muchacho que está aprendiendo a vivir, lo que explica la atracción de Silver y su poder sobre todos los personajes *buenos* en la novela. Y no es necesario encontrar ningún *demonio negro* en la isla del tesoro: los

piratas de raza blanca son suficientemente malvados. Todos los personajes, buenos y malos, son ingleses. Aunque al principio el lector puede imaginarse que la isla será un lugar paradisíaco, un re-encontrado Jardín del Edén, muy pronto deja Jim en claro que, para él, esta isla es un lugar de pesadilla al que no desea regresar. Y en el mismo final, la visión del tesoro, que todos han ido a buscar y que finalmente traen de regreso a casa desde las lejanas islas, llena la mente de Jim con imágenes de sangre y violencia, una riqueza espuria amasada sobre el sufrimiento y la muerte.



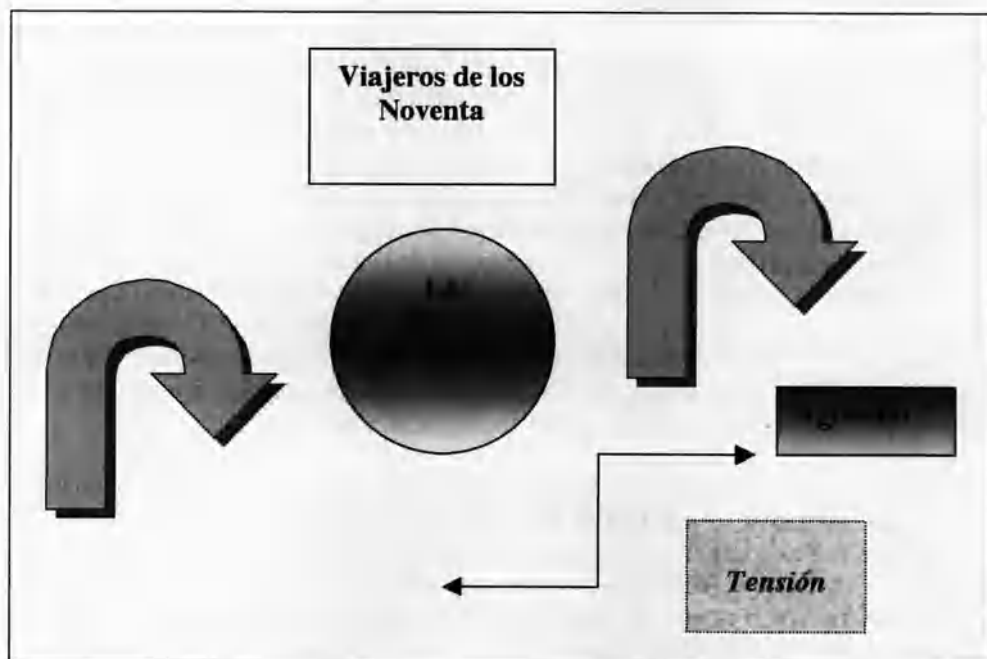
Golding escribe su **Señor de las Moscas** después de la Gran Guerra del 14, y de la Segunda Guerra Mundial, y de las bombas atómicas... La novela en su integridad se desarrolla en una isla. Si para Shakespeare "el mundo es un escenario y los hombres simplemente actores," entonces para Golding el mundo es una isla, ro-

deada por el infinito e inescrutable poder del mar. Es la marea la que se lleva consigo los cuerpos de los muertos hacia las profundidades marinas: el asesinado o martirizado Simon, rodeado por una luz fluorescente; el cuerpo del paracaidista, que deja tras de sí terrores aún peores; el de Piggy, con su cerebro desparramado y perdido sobre las rocas rosadas. También el rescate eventualmente va a llegar desde el mar, pero el oficial naval no ofrece ninguna explicación o alivio ya que él mismo está viniendo desde otra isla en guerra. Y, ¿adónde se ha ido el pequeñuelo con la marca de nacimiento? ⁴ Es este muchachito oscuramente elegido y marcado desde su nacimiento el primero en anunciar que hay una “serpiente”, una “bestia”, en esta isla en apariencia ideal. En este nuevo Jardín del Edén, indudablemente hay una serpiente, una bestia. Es Simón el único que entiende que la bestia son ellos mismos, que ellos la llevan en sus propios corazones. Esa bestia, por supuesto, está escondida en el corazón de las tinieblas.



⁴ Para Nathaniel Hawthorne, la marca de nacimiento en su cuento corto *The Birthmark* representa el pecado original del hombre, su conexión con el pecado, la prueba de que es una criatura humana, y por lo tanto, imperfecta.

En la novela de los noventa de Garland, **La Playa**, la playa es candorosamente llamada Edén y se insiste repetidamente en la búsqueda de un lugar utópico. Los “viajeros” han estado buscando este lugar perfecto por años, y el lugar perfecto está cada vez un poco más lejos de casa. Llegan los turistas y arruinan los lugares hermosos y los “viajeros” tienen que seguir adelante. Mantener el secreto sobre la playa perfecta sólo se entiende en este contexto, a tal punto que esta necesidad de secreto se vuelve una obsesión en la líder y los miembros más antiguos de la comunidad. El tema del escape del hogar y el de la búsqueda de la utopía están unidos.⁵ Pero Edén se transformará finalmente en Infierno y la necesidad de escapar de casa se transformará en la necesidad de escapar de Utopía, la tierra que no está en ningún lugar.



La comunidad y los campos de cultivo de drogas coexisten en la isla. Entonces, la cultura de la droga se integra con la playa distópica. Los miembros de esta comunidad no serán capaces de enfrentarse a la enfermedad (comida envenenada), la muerte (tiburones), el impulso de matar (Christo) y la locura final (Apocalipsis – Ahora).

⁵ **The Beach**: Ver pp. 115 y 365; pp. 57-8, 96, 133, 144 (el Mundo), 319 (Tet), 355 (Infierno), 379 (Daffy), 395

La nacionalidad de los distintos personajes es un punto interesante porque puede haber implicaciones escondidas. ¿Están los personajes contruidos sobre estereotipos nacionales? Si esta comunidad es un nuevo comienzo para la humanidad, debe haber gentes de todas partes representadas en la playa, pero el liderazgo es americano. Sin embargo, no hay ningún sudamericano, ningún representante de un país subdesarrollado o en vías de desarrollo, ningún africano (excepto el blanco Bugs). Los *pobres* del mundo no tienen dinero para viajar. ¿La nueva humanidad en Utopía es una hermandad constituida por países del primer mundo? Richard termina asfixiando a Christo para poder sacar a Jed del peligro. ¡Christo, qué nombre! ¿Una víctima propiciatoria de los noventa? Si Richard vive en un mundo propio y es lento para entender y aceptar la responsabilidad de sus acciones, Jed es el que ve la situación con claridad y entiende lo que ocurre⁶.

Richard, el narrador, (y también el autor Alex Garland) es un hijo de los ochenta y noventa, cuya existencia está indisolublemente unida a la televisión y el cine. Su conocimiento del mundo no se construye solamente sobre su propia experiencia como "viajero" sino principalmente como espectador de cine y TV. Richard se refiere constantemente a dibujos animados, series de TV (Los Waltons, y M.A.S.H.), juegos de computadora como el Nintendo, y filmes, principalmente *Platoon* y *Apocalypse Now*, en sus comparaciones y metáforas, y aun en las expectativas de desarrollo de la trama de su propia historia. Hay también algunas referencias literarias pero aparecen solamente en un segundo lugar, Dickens, por ejemplo⁷. La referencia a *El Corazón de las Tinieblas* de J. Conrad⁸ aparece mediada a través de *Apocalypse Now* de F. Ford Coppola. El mundo cinematográfico, el mundo de la imagen, está totalmente integrado al lenguaje usado por el narrador y sus amigos, que pertenecen a la misma globalizada generación X.

Finalmente, conviene detenernos en el lugar que las mujeres ocupan (o no) en estas novelas de aventuras. En *La Isla de Coral* las únicas mujeres son *nativas* y una de ellas es descrita casi como si fuera una mascota que tiene que ser galantemente rescatada de un hombre salvaje para ser entregada en matrimonio a otro más *gentil*. En *La Isla del Tesoro* la madre de Jim solamente aparece al principio de la novela. En *El Señor de las Moscas* no hay mujeres; uno de los personajes recuerda a su tía, otros lloran por sus madres lejanas. En *La Playa* hay muchas muchachas, pero Richard solamente se involucra románticamente con Françoise, que ya tiene un compañero, y la tensión sexual no es nunca aliviada por la acción, o siquiera explicitada. Estas islas muestran predominantemente mundos masculinos, donde el sexo o las relaciones amorosas no ocupan un lugar central.

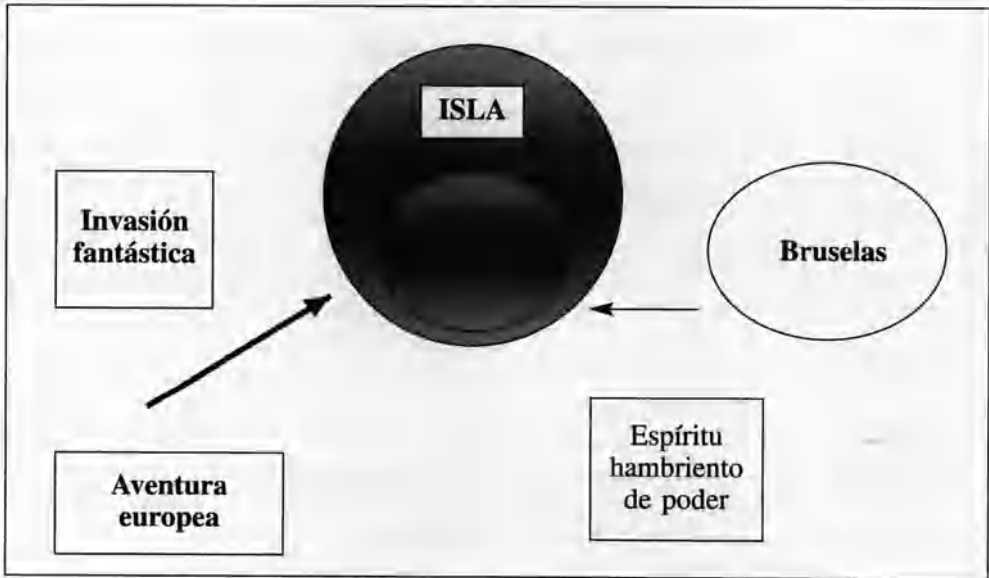
⁶ *The Beach*: Up-ended, p. 371

⁷ *The Beach*: p. 354

⁸ *The Beach*: p. 419

El Viaje hacia la Isla

La gran historia del viaje hacia **El Corazón de las Tinieblas** fue escrita por Joseph Conrad a fines del siglo XIX, cuando la creencia en “la carga del hombre blanco”, mencionada por Kipling, de llevar la civilización a todos los rincones de la tierra ya estaba bajo sospecha, la superioridad del occidente blanco estaba siendo cuestionada, y las nuevas ciencias estaban construyendo nuevos paradigmas para ayudar a comprender los fenómenos históricos, sociológicos, psicológicos. La fuerza propulsora para civilizar a los *salvajes caníbales* de las Islas del Pacífico Sur que encontramos en **La Isla de Coral** ha desaparecido de **El Corazón de las Tinieblas**, y la aventura europea en territorio salvaje se ha convertido, para el narrador Marlowe, en una “invasión fantástica.”



Pero como nuestro propio viaje de descubrimiento y construcción de intertextos tiene como punto de partida el concepto de género, podemos decir que esta novela sigue las convenciones de la novela de aventuras y la tradición del cuento de viaje. En un primer nivel referencial, el nivel histórico y geográfico, la trama se refiere a un viaje a lo largo del río Congo, aguas arriba hacia África central. En este nivel de lectura, la historia puede ser interpretada como una historia de aventuras, una visita a uno de los últimos lugares “oscuros”, inexplorados, incivilizados, de la tierra. Suceden hechos inusuales y bizarros; hay situaciones de peligro y escenarios exóticos.

Pero esta aproximación al texto es demasiado superficial y, desde el mismo comienzo, el lector es forzado a leerlo en un nivel simbólico-mítico. Este es un viaje hacia el pasado durante el cual los hombres "civilizados" entran en contacto con sus antepasados "salvajes".⁹ Se produce un choque entre culturas y los europeos entran en contacto con las tribus africanas que todavía están viviendo en la prehistoria.¹⁰ Estamos muy lejos de los tradicionales relatos imperiales en los que las maneras de actuar del hombre blanco son justificadas, y él es absuelto de toda culpa y reivindicado porque tiene que llevar la "carga" de la civilización a pueblos menos favorecidos, ignorantes, aun no esclarecidos, al estilo de *La Isla de Coral*. El narrador de *El Corazón de las Tinieblas* no esconderá o condonará ninguno de los actos, actos no cristianos, actos brutalmente violentos, actos tontos o completamente absurdos, llevados a cabo por los europeos supuestamente superiores. Desde el mismo punto de partida del viaje, desde la "blanqueada y sepulcral" Bruselas, emana un espíritu hambriento de poder, mercantilista y mezquino.

En un nivel de lectura aun más profundo, esta novela nos proyecta a un viaje hacia el interior del corazón de las tinieblas en cada ser humano. Enfrentado a tentaciones, seducido por los poderes malignos, ¿cómo reacciona cada uno de nosotros? "Cuando se está siendo atacado por los poderes de las tinieblas"¹¹ cada uno tiene que apoyarse en su propia fuerza interior, o eres "demasiado tonto" y no te das cuenta de que estás siendo invitado a hacer un pacto con el diablo.¹² Kurtz (¿y tal vez cada uno de nosotros?) es finalmente juzgado por el narrador como "hueco en el centro."¹³ Sin embargo, paradójicamente Kurtz es descrito como un hombre notable porque fue capaz de verse a sí mismo, fue capaz de resumir su propia experiencia, su propia imperfección y fragilidad, fue capaz de nombrar "el horror" de la experiencia humana. El narrador Marlowe parece que ha podido sobrevivir a este viaje aguas arriba del Congo, pero está envuelto en dudas y perplejidades. En este nivel, el arlequín ruso juega el rol del tonto o "fool". Las dos figuras femeninas —la soberbia mujer salvaje y oscura y la civilizada "prometida", quien "permanece iluminada por la inextinguible luz de la fe y el amor"¹⁴— representan dos polos extremos de atracción. ¿La naturaleza (lo salvaje, lo físico) opuesta a la civilización (el espíritu)?¹⁵

¿Cómo puede Conrad lograr tan complejos niveles de significados? Usa narradores no confiables (*unreliable narrators*) y delinea una estructura narrativa intrín-

⁹ *Heart of Darkness*: p. 256.

¹⁰ *Heart of Darkness*: p. 273, el Informe de Kurtz.

¹¹ *Heart of Darkness*: p. 272.

¹² Una lectura psicoanalítica probablemente insistiría en la liberación de uno de los tabúes más reprimidos, el canibalismo. Otro podría ser el incesto.

¹³ Una visión del hombre que T.S. Eliot desarrolla después de la Primera Guerra Mundial en su poema "The Hollow Men"/"Los Hombres de Paja".

¹⁴ *Heart of Darkness*: p. 304.

¹⁵ En la literatura argentina Sarmiento definió los dos polos como la civilización y la barbarie.

cada. Encontramos un narrador de primera persona en el marco de la trama narrativa. Este primer narrador, no identificado, está a bordo de un yate con el Director de Compañías, el Abogado, el Contador, todos ellos representaciones del lector dentro del texto, y Marlowe, el único que tiene nombre propio, aún un marinero en actividad, un andariego, ¿un Ralph Rover? Este primer narrador es el que relatará a los lectores la historia que Marlowe a su vez les cuenta a ellos. Se encuentran marcas lingüísticas de este marco narrativo al comienzo y al final del texto pero también emergen en la superficie y se entrometen en la historia interior de tiempo en tiempo ¹⁶.

La historia dentro de la historia, la historia interior, es contada por Marlowe, el segundo narrador en primera persona, quien de vez en cuando se dirigirá a un “ustedes”, es decir a los cuatro personajes que están escuchando su relato. Mientras les está relatando a sus amigos esta historia, Marlowe no sólo trata de ser entendido por ellos, sino que él mismo trata de entender. Al comienzo hace unos intentos de explicación, pero él está a la búsqueda de interpretación y significado, y sus dudas, su falta de certezas, nunca son disipadas, ni por él ni por el primer narrador. En este sentido, ninguno de los dos narradores es de fiar. El primero no lo es porque está solamente repitiendo lo que Marlowe les contó y su historia no es entonces “de primera mano”. El mismo Marlowe tampoco lo es porque él está aún, en el momento en que está recordando sus experiencias, lleno de dudas sin solución. El relato del viaje es el relato que el primer narrador recuerda del relato que Marlowe basó en sus recuerdos. La memoria de ambos es, en forma duplicada, la base de la construcción de significados. Finalmente, los lectores son obligados a pensar por sí mismos, a construir sus propios significados, no se les ofrece ninguna *solución* o *explicación* final; deben – como el mismo Marlowe – contestar sus propias preguntas, encontrar sus propias explicaciones. El corazón del hombre está lleno de tinieblas y oscuridad, y no es tarea fácil desentrañar el misterio de la naturaleza humana.

Las etapas del viaje

La novela está organizada en tres capítulos. En el Capítulo I, Marlowe remarca la oposición entre la luz y la oscuridad. El brillo rojizo de Londres, su pesada melancolía, ilumina el comienzo de la historia. Marlowe se mueve hacia el pasado y la luz se conecta con la civilización romana mientras que la oscuridad se refiere a Inglaterra y la barbarie. Pero Marlowe está interesado en contar sus propias experiencias con lo salvaje. Cuando se mueve hacia dentro del corazón de África, se encuentra con toda clase de personas, de diferentes nacionalidades. El comienzo del relato marca el tono para todo el resto: el sentido de Marlowe de lo absurdo, su sentimiento de que se está moviendo hacia, o viviendo dentro de una pesadilla, será constantemente reforzado.

¹⁶ *Heart of Darkness*: p. 246, p.254, p.257, p.270-1, en p.295 encontramos un silencio

Y el cuento está simbólicamente estructurado sobre una travesía, un viaje hacia el corazón de las tinieblas. Antes de partir, Marlowe visita Bruselas, el "sepulcro blanqueado", y allí se encuentra con el secretario, las mujeres tejedoras - las Parcas que tejen los destinos de los hombres en el tapiz de la historia -, y el doctor interesado en la ciencia. Finalmente, toma té en lo de su tía, ¿Qué parte juegan las mujeres en todo este esquema de poder? La respuesta a esta pregunta nos llevaría hacia otro rumbo de lectura. La tía no tiene la menor idea de la situación mientras que la Prometida de Kurtz es mantenida ignorante, no se entera nunca de lo que pasó y puede así seguir alimentando sus propias ilusiones. La formidable bruja salvaje, la sacerdotisa pagana, sabe pero queda relegada y, abandonada y sin poder, se lamenta a las orillas del Congo. Cuando Marlowe llega a la boca del Gran Río, su viaje propiamente dicho empieza. Aquí encontramos las palabras "esta invasión fantástica" por primera vez.¹⁷

En el Capítulo II Marlowe se concentrará en el segundo tema: la realidad en oposición a la verdad escondida. Escucha accidentalmente una conversación y así se entera de más detalles sobre Kurtz y hace la segunda referencia a "una invasión fantástica"¹⁸. Entonces Marlowe está cerca del corazón de las tinieblas y ya dentro de la jungla se encuentra con los caníbales.¹⁹ Marlowe y sus compañeros han llegado ahora a la Estación Más Interior y el ruso que luce como un arlequín hace su aparición. Es él el ejemplo del tonto, o el simple de corazón, a quien la tentación de lo salvaje no puede tocar; su inocente fe en la bondad del hombre no puede ser corrompida o destruida.

En el Capítulo III, en otra conversación en la que Marlowe toma parte esta vez, el tonto da su propia versión sobre Kurtz, "Esa invasión fantástica" es mencionada por tercera vez.²⁰ Mr. Kurtz es finalmente juzgado "hueco en el centro," y es transportado a bordo, pero durante la noche las ceremonias secretas en la selva lo atraen. En oposición a **La Isla de Coral**, en la que se describen en detalle los ritos y ceremonias de canibalismo para despertar en el lector un horror por los actos *inhumanos* realizados por los nativos de las islas del Pacífico, en este relato los ritos y ceremonias "oscuras" son solamente sugeridos. Estas insinuaciones o veladas alusiones producen un horror más profundo porque el lector puede reconocer ahora, al simpatizar con las tentaciones del civilizado Kurtz, estos actos estremecedores como totalmente *humanos*. Es el primero y más profundo tabú, el canibalismo. Durante esa noche Marlowe sigue a Kurtz y lo convence de que debe volver al barco. Al día siguiente al mediodía, todos empiezan el viaje de regreso... luego de que los agentes se han *divertido* por un rato matando algunos negros en la playa. Y Kurtz muere.

¹⁷ Heart of Darkness: p. 241

¹⁸ Heart of Darkness: p. 253

¹⁹ Heart of Darkness: p. 256

²⁰ Heart of Darkness: p. 283

Sigue aquí un “período en blanco” en la memoria de Marlowe – su enfermedad, el pasaje de retorno a la civilización. Luego de recuperar su salud, está nuevamente en Bruselas y se encuentra con gente conectada a Kurtz, personas que se dedican de diversas maneras a honrar su memoria: un primo de Kurtz, un periodista amigo, su Prometida... Pero Marlowe comprueba que los recuerdos que todos tienen de Kurtz son falsos: cada uno de ellos cree que Kurtz es una reflexión mejorada de sí mismo o sí misma. Cuando Marlowe finalmente termina su relato, el lector – junto a sus oyentes – no puede más que enfrentar “el corazón de una inmensa oscuridad.”

Si en la superficie la trama solamente relata un viaje de aventuras aguas arriba del Congo hacia el África más oscura, al mismo tiempo Conrad ha logrado relatar un viaje simbólico hacia el pasado de la humanidad, hacia su prehistoria, y a la vez hacia las salvajes memorias jungianas de cada hombre. Cuando Marlowe deja de hablar, el lector se sigue haciendo las preguntas que el relato ha suscitado: ¿Ha desaparecido realmente el pasado? ¿Está completamente extinguido o de alguna manera sobrevive en el presente? ¿Somos realmente *civilizados*? ¿O hay un *salvaje*, que aun subsiste en cada uno de nosotros esperando ser reclamado, escondido dentro de nuestros propios corazones poblados de tinieblas?

Cómo apareció el Señor de las Moscas en la Isla de Coral y algo más

Después del Renacimiento y más específicamente en el siglo XVIII, el mito de Rousseau acerca del noble salvaje se estableció con fuerza. Era una visión de la naturaleza humana en la que todos querían creer: la naturaleza inocente del hombre, que es corrompido por la experiencia, por el entorno social y el pasar del tiempo. Pero este mito no iba a perdurar. Hacia fines del siglo XIX ya había pensadores que estaban desafiando este paradigma. Darwin y Freud, entre otros, iban a contribuir a destrozarlo en el siglo XX. La psicología nos iba a dar una imagen diferente de la naturaleza del niño. Y la genética agrega más detalles a esa figura.

Puede ser entonces útil volver nuestra mirada hacia atrás, hacia un mito más antiguo, para buscar otro tipo de iluminación **intertextual**: la visión judeocristiana de la naturaleza caída del hombre que necesita ser redimido. Cuando Adán y Eva cometieron el primer pecado, comieron del Árbol del Saber del Bien y del Mal y así conocieron la naturaleza del mal. Y desde entonces, cada ser humano, que desciende de aquellos primeros padres, trae consigo al nacer esa mancha del pecado original, el conocimiento del mal, en su propio ser.

En **El Señor de las Moscas**, la naturaleza caída del hombre se revela claramente. Lejos de las restricciones de la civilización, de la ley y el orden impuestos por la sociedad o la autoridad de los mayores o los padres, los niños pronto retroceden hacia un estado salvaje, que es cualquier cosa menos noble. Dejan que la violencia irrumpa desde su interior, se vuelven sedientos de sangre y adoran al indigno Señor de las Moscas.

Los temas de la novela son básicamente dos: por un lado, la visión de la civilización como una construcción que somete la perversa naturaleza humana y, por el otro, la visión de cómo se construyen el poder y el liderazgo en la sociedad humana.

Una vez que los chicos se encuentran solos en esta isla, lejos de padres, maestros, prefectos, policías y figuras similares, desaparece la fina capa de barniz con que la civilización los había cubierto. Pueden seguir sus así llamadas "inclinaciones naturales" y pronto se vuelven viles salvajes. Lo peor de su naturaleza aflora y se enseñoorea, con unas pocas excepciones (Ralph, Piggy, Simon, Samaneric). La pintura que libera al salvaje interior mientras esconde la cara del individuo civilizado, las matanzas rituales de los cerdos, las danzas rituales, las ofrendas propiciatorias a un oscuro, indigno dios desconocido, son los primeros pasos, que pronto serán seguidos por la matanza de una víctima humana (Simon), luego la matanza sádica de un enemigo humano (Piggy, Ralph se salva solo por suerte), y hay sugerencias de que una vez que hubieren terminado con los cerdos, los "pequeñuelos" habrían sido cazados en su lugar. ¿Hubieran retrocedido estos salvajes finalmente hasta el canibalismo, como la última, o la primera de las etapas de desarrollo? La novela no nos lleva tan lejos.

¿Y cómo se construyen el poder y el liderazgo en esta isla? El tipo de líder democrático, más racional, más gentil, representado por Ralph se muestra inepto o inadecuado, y aunque su percepción de la naturaleza del hombre se va haciendo poco a poco más profunda al llegar a juzgar correctamente a Piggy (el pensamiento racional) y a Jack (las compulsiones obsesivas), Ralph nunca alcanza las insondables profundidades de comprensión del visionario Simon. El deseo de poder y de reconocimiento de Jack ganan por sobre las demandas racionales de Ralph. Pero mientras Ralph se siente más y más responsable por todo el grupo de chicos ("el fuego significa rescate"), Jack se vuelve cada vez más tiránico y centrado en sí mismo, y en consecuencia, menos preocupado por los otros. Ralph habría finalmente ayudado al grupo a sobrevivir y a ser rescatado. Por el contrario, aunque al principio provee al grupo de carne, Jack habría terminado por llevarlos a la inanición y a la muerte, ya que caza cerdas (¡madres!) y prende fuego a los árboles frutales. Sin embargo, es Jack el que gana el control y se vuelve un líder poderoso, y no Ralph. Otro ejemplo del mal que triunfa sobre el bien es presentado cuando se rompen las barreras de la civilización y las trabas de la ley y el orden. Debemos recordar que Golding escribió **El Señor de las Moscas** cuando todavía estaban frescos en su mente los éxitos políficos de Hitler, el demencial líder autoritario que había logrado que todo un pueblo lo siguiera en una loca carrera de odio, violencia y destrucción.

Lo que resulta particularmente fascinante en **El Señor de las Moscas** es que Golding nos convence de que estos escolares ingleses de seis a doce años pueden en muy poco tiempo volverse salvajes. En los primeros capítulos de la novela aceptamos su comportamiento como algo razonablemente natural. Sí, eso es lo que un grupo de chiquilines haría en una isla paradisíaca. Sí, jugarían, comerían fruta y tendrían diarrea. Sí, tendrían pesadillas. Sí, los más pequeños hablarían de un monstruo.

Cuando, luego de algunos capítulos, se vuelven salvajes, seguimos la narración y, paso a paso, nos vamos olvidando de que estamos leyendo una historia de chicos. (En los dos últimos capítulos - XI y XII - la palabra "boys" es usada muy pocas veces, mientras que las palabras "savages" y "hunters" son usadas repetidamente.) Cuando el narrador omnisciente sigue el punto de vista de Ralph y el fluir de su conciencia se vuelve predominante, los lectores nos transportamos a un tiempo en el pasado en el que el hombre tenía que luchar físicamente por su supervivencia. Como Ralph, que no puede reconocer a sus ex-compañeros de juegos en esa pandilla de salvajes, los lectores tampoco los podemos reconocer como niños.

Finalmente, cuando en la última página de la novela, Ralph está caído sobre la arena, resignado al golpe que lo matará, y oye el silencio a su alrededor, y mira hacia arriba... arriba..., primero puede ver algunos emblemas de poder, algunos símbolos del mundo de los mayores y también de la autoridad de su padre, y solamente luego puede ver a un hombre - un oficial naval. Así, los lectores somos transportados, con un shock de sorpresa, hacia el comienzo de la novela: una pandilla de escolares en una isla como **La Isla de Coral**, jugando a la guerra, solamente juegos y diversión (en estas últimas páginas, la palabra "boys" reaparece, repetidamente modificada por "little" y "small", además de "tiny tots", "painted boys" y "British boys"). Sin embargo, como durante la mayor parte de la novela Golding ha logrado que los lectores nos olvidemos de que esta es una historia sobre chicos, al final nos preguntamos si hay una gran distancia entre estos chicos y los adultos. Los adultos han estado arrojando bombas y derribando aviones, y al principio fue un ataque atómico lo que hizo que la evacuación de los chicos fuera necesaria. ¿Quiénes se han vuelto locos y han favorecido una guerra atómica sino los adultos mismos?

El uso intencional y consciente de **La Isla de Coral** como un intertexto marca un gran contraste irónico entre el comienzo de **El Señor de las Moscas**, cuando aun era posible para Ralph que algún tipo de aventura imaginaria se volviera realidad, y el final, cuando Ralph llora por el fin de la inocencia, y la presencia intertextual de **El Corazón de las Tinieblas** es absolutamente clara. Ralph se esfuerza por mantener algunos sueños aún vivos, pero al fin aprende, y llega a aceptar la oscuridad en el corazón humano, en su propio corazón. Es irónica la ignorancia del oficial naval, su falta total de comprensión de lo que ha estado sucediendo. La inversión de los nombres (Ralph por Jack y Simon por Peterkin) ha sido, por supuesto, irónica durante

toda la novela. De esta manera, dentro del alcance de la narración, nuestra visión de la naturaleza humana se ha transformado, y partiendo de la seguridad victoriana de **La Isla de Coral**, llegamos a una sombría perspectiva de la naturaleza humana caída en **El Señor de las moscas**.

El paso desde **El Señor de las Moscas** a **La Playa** es mucho más suave porque en la segunda de estas novelas reconocemos el mundo que nos rodea. La Guerra Fría se acabó y llegó la Globalización, los turistas invaden todos los ignotos lugares del planeta, los viajeros están inmersos en el mundo de la droga y la cultura de la televisión. La búsqueda de Utopía lleva a Richard hasta el borde de la locura, y la única vía de escape es el camino de regreso a la aburrida seguridad del hogar. Pero el viajero que regresa trae consigo muchas cicatrices.

Actividades de evaluación

Planteamos a modo de sugerencia dos actividades de evaluación posibles

En primer lugar, la realización de un trabajo práctico personal, tipo ensayo informal, sobre cualquier aspecto que les resulte interesante en las novelas leídas. De acuerdo con el nivel de lengua de los estudiantes, el profesor va marcando posibilidades y haciendo sugerencias en el transcurso de las discusiones sobre el trabajo

La segunda, la realización de una evaluación escrita, en la que los alumnos tienen que identificar, en extractos de las novelas leídas, personajes y situación dentro de la trama, y comentar sobre elementos intertextuales, *leit motifs* y cualquier aspecto interesante o relevante que encuentren presente en el extracto mismo.

Bibliografía utilizada

Las referencias a páginas son a las siguientes ediciones:

BALLANTYNE, R. M. **The Coral Island**. Penguin Books, England, 1995.

CONRAD, Joseph. **Three Great Tales**. Vintage Books, New York, U.S.A.

GARLAND, Alex. **The Beach**. Penguin Books, England, 1997.

GOLDING, William. **Lord of the Flies**, Educational Edition, Faber and Faber, London and Boston, 1996.

STEVENSON, Robert Louis. **Treasure Island**, Puffin Classics, Penguin Books, England, 1994.

ANEXO 1

Ofrecemos aquí un ejemplo de un trabajo práctico realizado por una alumna de nivel medio en el curso, con resultado muy bueno. El trabajo responde a la consigna de escribir un trabajo personal sobre un tópico que le hubiera resultado interesante en cualquiera de las cuatro novelas leídas. En la consigna en inglés se trata de evitar la palabra "essay" (ensayo) porque enfatiza una presentación formal; por el contrario se usa la palabra "paper" (trabajo), que sugiere más libertad en la presentación, por ejemplo, no se requiere una bibliografía formal o notas al pie, solamente una identificación de fuentes consultadas si fuera necesario. Se debe poner énfasis en que el trabajo debe ser una meditación personal, resultado de una lectura personal, sobre un punto de interés personal. Se trata de incentivar, igualmente, la responsabilidad individual en la construcción del texto y la conciencia del yo lector.

RICHARD'S INSANITY

"...Sometimes it feels to me like I walked into the glade and lit a cigarette, and someone else came along and finished it ... This other person did things I wouldn't do ... The cigarette butt –the other guy flicked it into the bushes. I'd have done something else ... It's hard to explain. I don't believe in possession or the supernatural. I know that in real terms it was me who flicked the cigarette butt..."

The novel begins with an incident that will remain on Richard's mind throughout the story: Daffy Duck's suicide. Seeing the room in the gloom with so much blood splashed about was a shock for Richard, although at first sight it does not seem so.

Richard is a human being, and as every one of us, he has an unconscious part, and it is inside that part of the mind that Daffy Duck appears: Richard has a lot of nightmares where the focus is put on the theme of blood spilling – a sign of how much the suicide has affected Richard's psyche.

As the plot develops, we can see Richard smoking a lot of marijuana. He spends hours and hours under the effects of drugs, and this fact of course makes his situation worse. It affects him so much that he feels as if somebody else were living inside him, as if somebody else had taken his place: he is not as lucid as he was before.

The beach starts losing its utopian characteristics as things get more and more complicated, and this complication is realized in Daffy Duck not only as a nightmare, but also, and from now on, as hallucination. If we look closer, we will see that these hallucinations are connected to Richard's fancy about Vietnam. Daffy brings Vietnam

to Richard and realizes his dreams: Daffy becomes Richard's voice of conscience: Richard is on a borderline.

After the poisoning, the complication of the story grows to such an extent that Richard's wish for going back home becomes stronger. He is desperate to get his friend, Jed, out of the beach with him; and to reach his aim, he kills Christo, which is the craziest thing he does.

So, at this point, I think we have to ask ourselves: How sane is Richard? How much has this nasty experience he has gone through affected him? Even when he thinks he is not going to get out alive while he is being stabbed, he calls out for Daffy and he sees him and tells him: "...Never should have been here. That's all..." Daffy was gone and the knives stopped but SCARS remained for ever, and obviously not only the physical ones.

As a conclusion, we can say that the whole novel is based on Richard's psyche, and by reading the great descriptions of his thoughts, we become witnesses to the process by which Richard becomes more and more insane. When he goes back to normal life, he stops seeing Daffy Duck, but is he cured? Let's give it an open ending and read Richard's own words in the very last sentences: "...I carry a lot of scars. I like the way it sounds. I carry a lot of scars..."

ANEXO 2

Este es un ejemplo de un trabajo práctico. El trabajo ilustra el hecho de que este estudiante, que está por encima del nivel medio del curso, puede interesarse por esta propuesta de lectura y realizar trabajos prácticos que le requieran poner en juego toda su capacidad lectora.

The role of fire in Golding's *Lord of the Flies*

por M. S. (2003)

Fire is a very important motif in Golding's *Lord of the Flies*. It appears for the first time in Chapter Two ("Fire on the Mountain") but keeps on playing a most fundamental role throughout the novel up to the moment when the island itself succumbs to its flames. The aim of this brief paper is to analyse the symbolic value of this motif and its function both in the plot and in the understanding of the most important characters in the book.

It has often been pointed out that *Lord of the Flies* is much more than a sheer schoolboy romance. Written right after the Second World War, it depicts man's darkest side by showing the reversal to savagery and primitivism experienced by a group of boys who are stranded on an island. The description of this process is carefully built on the basis of the psychological and anthropological theories which had been put forward in the previous decades in order to describe and throw light into the development of primitive man. From Freud's famous *Totem and Taboo* onwards, most anthropologists describe this evolution as the division of a primitive horde into smaller clans or tribes with different functions²¹, which will eventually get organized socially and start developing a primitive kind of religion and ritual in connection with the animals their survival depends on. The more primitive the tribe, the more simple the activities they carry out to provide themselves with food. Thus, very primitive tribes just devote to hunting and, not being acquainted with the fire, eat raw meat. A step further in the evolution has to do with the acquisition of fire and the development of agriculture²².

¹ George Thomson is a philologist who applies Freudian concepts to the study of Ancient Greece. In the introduction of his book on Greek tragedy he summarizes Freud's theory on primitive man ("Urmensch") and the development of society: "The tribe is a multicellular organism which was evolved out of the primitive horde on the basis of a division of labour conditioned by the low level of production, effected by the rule of exogamy and the totemic taboo (...). The keystone of this system was co-operation." G. Thomson [1972] *Aeschylus and Athens: A Study in the Social Origins of Drama*. New York, Haskell House Publishers, Part one ("Tribal Society"), p. 17.

² "The surviving tribes of modern times have been assigned to the following categories in virtue of their predominant mode of food-production: Lower Hunters (food-gathering and hunting); Higher Hunters (hunting and fishing); Pastoral; Agricultural. The higher hunting grade is distinguished from the lower by the use of the bow in addition to the spear." G. Thomson, *op. cit.*, p. 11.

These stages are clearly depicted in Golding's novel. At first, all the children get organized and establish some basic rules which respond to an early stage of social organization. Then tasks are divided: some of them, under Jack's leadership, will do the hunting, whereas others will take care of keeping the fire going as ordered by the chosen leader of them all, Jack. Hunting pigs will in time lead to the emergence of a primitive form of cult²³. The problems between Jack and Ralph will result eventually in the division of the original group (the "horde") into two "tribes"²⁴ which should co-operate but will become enemies.

This division had been anticipated long before it actually takes place in Chapter Nine. Jack and Ralph both make natural leaders, but they seem to develop different interests from the very beginning, the former being obsessed with hunting, and the latter, with making a fire. In fact, their first quarrel occurs when the watchers fail to keep the fire going and a ship passes by without seeing them. At the same time Jack and his hunters return with their first prey. The scene is extremely important: Jack is thrilled and only cares about his catch, whereas Ralph (and his ally, Piggy) is the only one that seems to understand the importance of the mistake:

"The boys chattered and danced. The twins continued to grin.

'There were lashings of blood,' said Jack, laughing and shuddering, 'you should have seen it!'

'We'll go hunting every day –'

Ralph spoke again, hoarsely. He had not moved.

'You let the fire out.' (...)

This was too bitter for Piggy, who forgot his timidity in the agony of his loss. He began to cry out, shrilly:

²³ "The totemic clan had its origin in a horde of food-gatherers attracted to the breeding ground of a particular species of animal or plant, which became its staple food. The increase ceremonies are designed to represent dramatically the growth or gathering of the totem, if it is a plant, or, if it is an animal, its distinctive habits, gestures and cries, and in some cases the act of catching it and killing it," G. Thomson, *op. cit.*, p. 13. Eventually, according to Freud, the animal they caught became their totem and this brought about the taboo of not eating it. This is not to be seen in Golding's novel, where the children go on eating pig; they are in an earlier stage of the evolution. Vernant points out that the emergence of the taboo and the ritual feast celebrated from time to time belong to a more advanced period when man is already able to use the fire: "The sacrificial feast has to do with two principles: men do not eat any kind of meat – especially not human flesh – and they always cook it. This is opposed to man-eating." Jean-Pierre Vernant [1976] *Mito y Pensamiento*. Madrid, Alianza, p. 167. Throughout the book there are, in fact, some hints that man-eating could take place on the island, the first of which is the tearing into pieces of the propitiatory victim Simon (compare with myths and rituals such as that of Bacchus, where the victim is torn into pieces alive and then eaten by the group in the middle of the ritual frenzy).

²⁴ In Chapter Nine, when Jack decides to disobey Ralph and go his own way, the word "tribe" begins to be used to differentiate the two groups:

"The boys ranged themselves in rows on the grass before him but Ralph and Piggy stayed a foot lower, standing on the soft sand. Jack ignored them for the moment, turned his mask down to the seated boys and pointed at them with the spear. 'Who is going to join my tribe?' (...) 'I gave you food,' said Jack, 'and my hunters will protect you from the beast. Who will join my tribe?' William Golding [1996] *Lord of the Flies*. London, Faber and Faber, p. 185.

'You and your blood, Jack Merridew! You and your hunting! We might have gone home –' (...)

Ralph turned.

'You could have had everyone when the shelters were finished. But you had to hunt –'

'We needed meat.'

*Jack stood up as he said this, the bloodied knife in his hand. The two boys faced each other. **There was the brilliant world of hunting, tactics, fierce exhilaration, skill; and there was the world of longing and baffled commonsense.***" ²⁵

The words have been carefully chosen; this is not just a minor argument between two boys but two opposed "worlds" or standpoints whose basic differences will grow deeper as the novel develops: the importance of the hunt against the importance of the fire. Hunting is clearly associated to primitivism and violence (notice how the lines quoted emphasize this idea in describing Jack with the "bloodied knife" in his hand, as well as in using the adjective "fierce" to modify "exhilaration"); if we think of the categories describing the different stages in the development of primitive tribes which we mentioned before, Jack and his group would clearly fall into the first, most primitive stage (the "Lower Hunters", hunting with spears and eating raw meat). But what is fire associated with? What does it represent in the history of human evolution?

The answer becomes clear when we turn once again to Freud ²⁶ and other authors' psychological and anthropological texts: fire represents a most fundamental advance towards civilization:

"The conquest and mastery of fire had dramatic consequences for mankind. Recent works insist on the improvement on the standard of living: heating, light, food cooking, protection against animals. (...) But fire also meant other things. Although it might have transformed man in his physical aspect, the effects on his social behaviour and psychical evolution were more important. Light kept throughout the night contributed to expel atavistic fears and

²⁵ W. Golding, *op. cit.*, pp. 87-89.

²⁶ Cf. Freud's "Zur Gewinnung des Feuers". The German word "Gewinnung" implies getting something through effort, work and fight, which is why some authors translate it not as "conquest" but as "acquisition" or "appropriation". Freud highlights the importance of not only having and keeping the fire, but also of developing a method to produce it. (Sigmund Freud's *Standard Edition*, vol. 22). This difficulty is clearly shown in Golding's novel, where the children undergo several difficulties before learning how to deal with fire: they have problems making their first fire until they find the "method"; using Piggy's glasses (the choice of the character who provides the important element for the production of the fire and will die because of it is also significant, since Piggy is associated to practical thinking and solving problems); then they find it difficult to control it (they almost burn down the island in Chapter Two) and keep it going.

*the attraction of the flames made the horde group around the hearth, thus facilitating communication among individuals and reinforcing family bonds. Fire is a great cultural conquest".*²⁷

Thus, fire represents civilization. This was certainly not a discovery of XXth-century anthropologists. In the story of the Titan Prometheus, who steals the fire from the gods to give it to men, Greek mythology shows that there was some partially unconscious knowledge as to how important fire had been in the development of society²⁸. Jean-Pierre Vernant states that "for a whole mythical tradition, the fire that is stolen by Prometheus to give it to men means much more than deepening the distance between heaven and Earth: it pulls away mankind from primitive bestiality. It is regarded as technical fire, master of all arts."²⁹

That is, therefore, Ralph's most important function: he takes care of the fire, understands its importance and is thus associated to civilization. Only fire will take the children back to civilization. While Jack sinks into the lowest levels of primitivism, Ralph struggles obsessively not to get lost in it himself³⁰; if the fire dies, there is no going back.

Golding's *Lord of the Flies* is a novel of ideas rather than one that revolves around the construction of characters. In a novel of this kind, the role played by the characters is usually more important than their psychological construction. Jack and Ralph are two leaders who will eventually confront because they embody opposite princi-

²⁷ Gabriel Camps [1982] *La préhistoire. A la recherche du paradis perdu*. Paris, Perrin, p. 159.

²⁸ Cf. also Freud's essay "Prometheus" (*Standard Edition*, vol. 22).

²⁹ J.P. Vernant, *op. cit.*, p. 167.

³⁰ In Chapter Eleven, when Ralph tries to get Piggy's glasses back, he addresses to the savages and says: "Then about the fire. I say this again. I've been saying it ever since we dropped in. (...) Don't you understand, you painted fools? Sam, Eric, Piggy and me - we aren't enough. We tried to keep the fire going, but we couldn't. And then you, playing at hunting..." (p. 219). This couldn't be more true. He has, in fact, been talking about the fire since the beginning, although there is a very significant moment in which he seems to be forgetting:

"He tried to remember.

"Smoke," he said, "we want smoke."

He turned on the twins fiercely.

"I said 'smoke'! We've got to have smoke!"

There was silence, except for the multitudinous murmur of the bees. At last Piggy spoke, kindly.

"Course we have. 'Cos the smoke's a signal and we can't be rescued if we don't have smoke."

"I knew that!" shouted Ralph. He pulled his arm away from Piggy. "Are you suggesting -"

"I'm jus' saying what you always say," said Piggy hastily. "I'd thought for a moment -"

"I hadn't," said Ralph loudly. "I knew it all the time. I hadn't forgotten."

Piggy nodded propitiously.

"You're Chief, Ralph. You remember everything."

"I hadn't forgotten."

"Course not." (Chapter Eleven, p. 213)

This passage shows that Ralph is sometimes on the brink of lapsing into savagery himself: if he forgets the importance of fire, which has always been his main concern as the only way to return to the civilized world, he will become one of the savages.

ples; the real fight is not the problem of two boys wanting to be more powerful, but that of savagery and civilization: Jack, the Hunter, represents savage primitivism, whereas Ralph, the guardian of the fire, is the last link to the civilized world, a sort of Prometheus who fights until the end and helps liberate those who haven't been spoiled by man's darkest instincts at the end of the novel, when the island gives in to the flames. This final fire will thus save the lives of those who have followed Ralph's leadership and kill the others with its overwhelming and indisputable power.

Bibliography

- CAMPS, Gabriel [1982] **La préhistoire. A la recherche du paradis perdu**. Paris, Perrin.
- FREUD, Sigmund, Standard Edition.
- GOLDING, William [1996] **Lord of the Flies**. London, Faber and Faber.
- THOMSON, George [1972] **Aeschylus and Athens: A Study in the Social Origins of Drama**. New York, Haskell House Publishers.
- VERNANT, Jean-Pierre [1976] **Mito y Pensamiento**. Madrid, Alianza.

ANEXO 3

A continuación ofrecemos el ejemplo de un examen parcial sobre las novelas leídas

3rd Year -

Literature II * 2003

Partial Exam No. 2

‘Island’ Novels (3 x 5 = 15 + 10 =25 marks)

- For each of the three passages, identify the novel the extract is taken from, the characters and the situation, and place it within the plot, explaining its importance.
- Then, choose only ONE (1) of the passages and identify and explain the significance of intertextual elements/ thematic concerns/ leit motifs/ any interesting points present in it.

(In some cases there will be more to write about than in others; in your answer, don't worry about length but about relevance.)

I) “... A voice. He was very little more than a voice. And I heard - him - it - this voice - other voices - all of them were so little more than voices - and the memory of that time itself lingers around me, impalpable, like a dying vibration of one immense jabber, silly, atrocious, sordid, savage, or simply mean, without any kind of sense. Voice, voices - even the girl herself - now—”

He was silent for a long time.

“I laid the ghost of his gifts at last with a lie,” he began, suddenly. “Girl? What? Did I mention a girl? Oh, she is out of it – completely. They - the women I mean - are out of it -should be out of it. We must help them to stay in that beautiful world of their own, lest ours gets worse. ...”

II) ‘If they carry on like that they’ll get caught,’ he continued, undeterred.

I nodded.

‘Maybe you should do something, don’t you think?’

‘No,’ I whispered. ‘Now shut up.’

I was a bit perplexed by Mister Duck’s concern, but no more than that. The next time he opened his mouth I put the warning finger to his lip instead of mine, and he got the message.

So anyway. That was the rafters' big mistake, not being very perceptive. When they came to the first plateau, not one of them realized they were in a field.

III) He put the conch to his lips and began to blow. Savages appeared, painted out of recognition, edging round the ledge towards the neck. They carried spears and disposed themselves to defend the entrance. Ralph went on blowing and ignored Piggy's terrors.

Roger was shouting.

"You mind out – see?"

PROPUESTA TERCERA

HIPERTEXTUALIDAD Y ESCRITURA
LEER PARA ESCRIBIR

HIPERTEXTUALIDAD Y ESCRITURA LEER PARA ESCRIBIR

En esta tercera propuesta se pretende lograr que el alumnado aprenda a mirar los textos desde lo intertextual y perciba la posibilidad de analizar la escritura como un diálogo entre escrituras diversas.

La Memoria ¹

A orillas de otro mar, un alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, la mano le tiembla. Ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del nordeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedazos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano

Marco teórico

Como dice Galeano, y es esta nuestra hipótesis posible, el aprendizaje no supone exclusivamente la admiración de un modelo sino que implica la apropiación e incorporación del mismo, como realidad intertextual, a nuestra propia creación.

La pregunta, desde esta perspectiva básica, es entonces clara: ¿Cómo colabora la **intertextualidad** en la producción escrita de nuestros alumnos y alumnas? Como punto de partida para abordar la cuestión nos propusimos revisar la descripción que hacen los profesores Lennart Björk e Ingegerd Blomstand ¹ sobre el trabajo con la escritura y agregar a su análisis el concepto de intertextualidad.

“Bajo este término (proceso de escritura) pueden distinguirse cuatro corrientes principales (expresiva, cognitiva, neorretórica y socio cultural) que se solapan unas

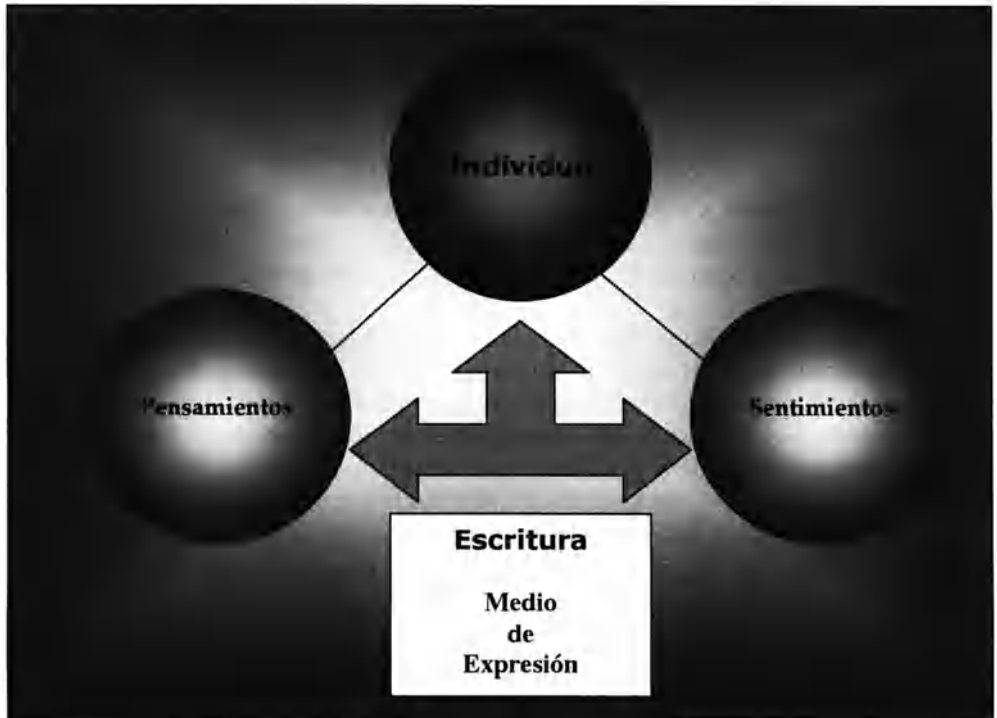
¹ Galeano, Eduardo, *Las palabras andantes*, Buenos Aires, Catálogos, 1993.

² Lennart Björk e Ingegerd Blomstand, “La enseñanza de la escritura basada en el proceso”, en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Graó, Barcelona, 2000.

a otras de manera considerable. Resulta prácticamente imposible identificarlas de forma cronológica, puesto que guardan relación con ideas que se remontan no ya a principios del siglo XX -por ejemplo a los psicolingüistas Piaget y Vygotsky y al filósofo John Dewey (aprender practicando)- sino que nos remiten hasta la retórica clásica. De igual modo, resulta difícil distinguir las cuatro categorías desde la teoría, puesto que, como ya se ha dicho, comparten una visión del lenguaje y de la escritura muy parecida. No obstante, tratar de identificar algunos rasgos característicos de cada corriente, o de las áreas en las que se pone más énfasis, puede ayudar a establecer una perspectiva de lo que podría ser visto como tensiones y contradicciones entre los principales movimientos de la pedagogía de la escritura en las últimas décadas [...]"

La corriente expresiva

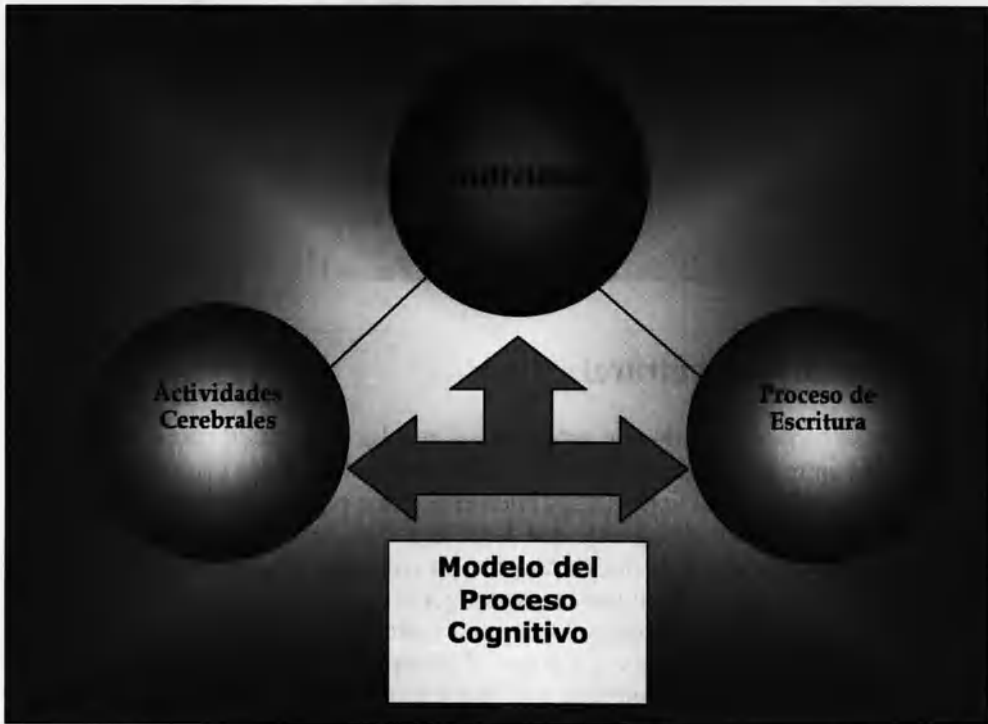
"El término expresivo alude al énfasis de la corriente homónima en la posibilidad que ofrece la escritura al individuo de expresar pensamientos y, no menos importante, sentimientos personales. Se considera a la escritura como un medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal del alumno o de la alumna [...]"



La corriente cognitiva

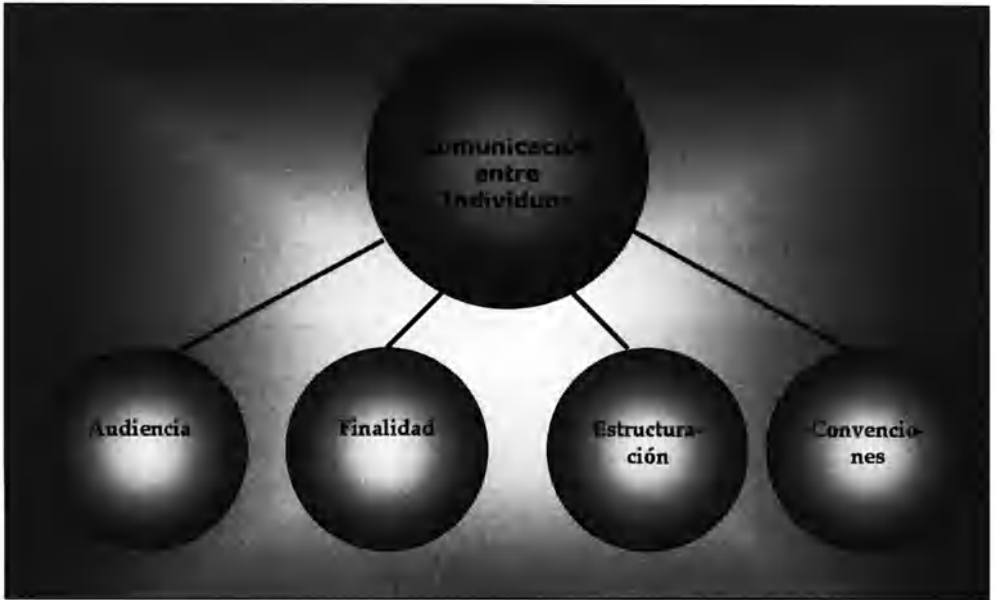
Desde una perspectiva amplia, la escuela cognitiva centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo.

“[...] Desde una perspectiva más específica, la investigación cognitiva estudia las actividades cerebrales durante el proceso de escritura. [...] El resultado de tales investigaciones es el modelo del proceso cognitivo.” (Flower, L. y Hayes, J, 1981)



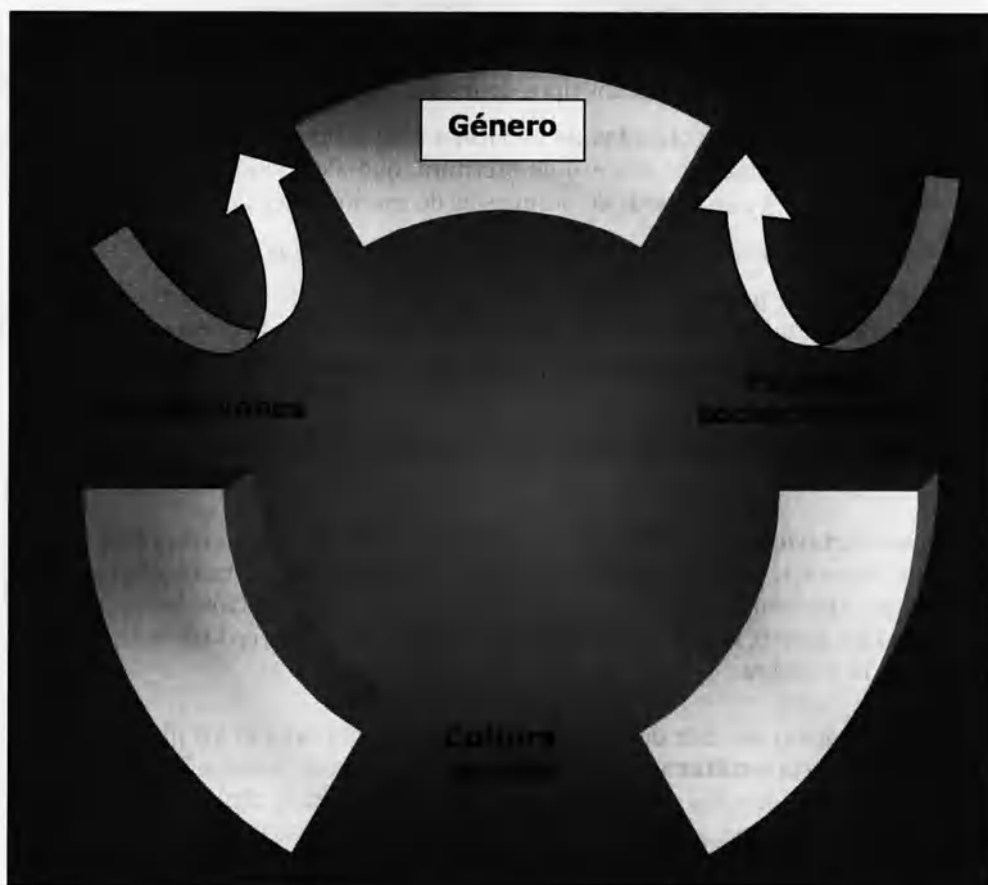
La corriente neorretórica

“La tercera gran corriente de la investigación y de la pedagogía de la escritura, la neorretórica, estudia la escritura como comunicación entre individuos. Entre otras cosas, ello implica un mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género.”



La corriente sociocultural

“Como se ha mencionado con anterioridad, resulta muy difícil trazar líneas divisorias claras entre las diferentes escuelas, tanto desde el punto de vista del contenido como de la cronología. Dicho solapamiento se hace particularmente evidente en cuanto al concepto de género, puesto que desde la perspectiva sociocultural – así como desde el punto de vista de la nueva retórica- el concepto de género desempeña un papel muy importante, si bien por razones ligeramente diferentes, mientras que la nueva retórica considera el género como una entidad más o menos dada, desde la orientación sociocultural se destacaría que el género es producto de ciertas convenciones, que a su vez vienen determinadas por factores socioculturales. El género se convierte en un concepto menos estático, más relativo y flexible. Tal como nos recuerda Gunther Krees (1982), un escritor o una escritora pueden dar una estructura determinada a lo que escribe, pero la elección se circunscribe a las estructuras existentes «en los géneros establecidos dentro de una cultura escrita dada».”



Rescatamos de las cuatro corrientes aquellos conceptos que pudieran colaborar en la construcción de nuestra propuesta

Así, de acuerdo con la concepción que **la corriente expresiva** hace de la escritura como medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal del alumno o la alumna, la incorporación de la producción de autobiografías se establece como un instrumento que no solo contribuirá a un mejor uso del código escrito, sino que también nos permitirá mejorar la dimensión personal del alumnado en tanto que escritor.

Asimismo nos apropiamos con **la corriente cognitiva** del modelo del proceso cognitivo (Flower, L. y Hayes, J, 1981) y lo aplicamos en los trabajos de producción de textos con los alumnos y alumnas. Recurrimos para ello a:

- **La memoria a largo plazo del alumnado como escritor** o sea a los conocimientos que tiene almacenados en su memoria sobre distintos temas, sobre los receptores posibles, sobre los tipos de textos, sobre autores y estilos.
- La utilización de **protocolos de escritura** para saber qué ocurre en el cerebro del escritor durante el proceso de escritura, qué elecciones realiza, qué decisiones toma, y ello a partir de propuestas de escritura hechas al grupo.
- **La consulta** de diferentes materiales de lectura mientras se escribe.
- La noción de **principio constructivo del texto**, vale decir, advertir el procedimiento textual dominante ello posibilitará comprender la puesta en arte de la palabra y los modos en que se trabaja con el lenguaje para priorizar un uso estético.
- **La escritura** de distintas versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.

La **neorretórica**, que estudia, como indicamos, la escritura como comunicación entre individuos y, por ello, implica un mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género, nos permitirá ahondar con los estudiantes en la dimensión pragmática de la escritura.

Desde el punto de vista del desarrollo de la interculturalidad los planteamientos de la **corriente sociocultural** se convierten en un importante andamiaje al mostrarnos los textos como productos culturales. También nos permite, de alguna manera, incluir la cuestión de las «deudas»: cuál es la función social de la escuela hoy, cómo se hace cargo de las demandas sociales y cómo se coloca frente a las «nuevas desigualdades». Se trata de poner el foco en la equidad y de abrir la concepción de la cultura y el conocimiento escolares hacia otras preguntas y direcciones.

¿Y cuál es el espacio de la intertextualidad?

Desde una perspectiva intertextual, la cuestión radica en no pensar en un texto como un elemento aislado, estanco sino en observarlo como un **intertexto**, en descubrir que cada lectura se hace con el propósito de una futura escritura, y como esto supone la aparición en todo texto de diferentes rastros –más o menos tenues, pero nunca indescifrables– de escrituras previas.

Se trata de que los estudiantes aprendan a rendir tributo a la voz original, pero también de que verifiquen en una obra, en cualquier obra, su verdadera condición de avatar, de forma, o de eco de otra obra.

Si, como dice Borges, los textos "son un espejo que invierte o revierte historias ya contadas, imágenes invertidas ya advertidas" el quehacer del escritor estará íntimamente ligado a esas huellas que se convertirán en elementos precursores de su inminente escritura.

Leer para escribir, intertextualmente hablando, significa iniciarse en el desvarío laborioso de indagar en el laberinto infinito de los textos literarios, en este caso en español y en inglés, y comenzar a interpelarlos como metáforas que se interpretan a sí mismas con sus falsas o verdaderas pistas y sus tramas superpuestas.

Lo que nosotros proponemos es una forma "sistemática" de mirar los textos desde lo intertextual y por consiguiente de percibir la posibilidad de analizar la escritura como un diálogo de otras escrituras en el interior de una escritura, la *concienciación* de que cada texto que se escribe es el **hipertexto** de un más o menos remoto **hipotexto**.

Si es nuestra intención que los estudiantes se conviertan en lectores y escritores cada vez más autónomos y eficaces, es necesario también que entiendan que lectura y escritura son actividades complementarias y que siempre debe tenerse en cuenta tanto **el propósito de lectura como el de la escritura**.

Sin duda, será muy difícil escribir una noticia o un cuento policial respetando las características del tipo de texto en cuestión si no se han leído previamente noticias o cuentos policiales. De ahí, la necesidad de **leer para escribir**. El punto de partida didáctico debe, por ello, como punto de partida, referir a las distintas prácticas de lectura y escritura; no para plantear el estudio de una u otra clasificación genérica en sí misma, sino para tratar de reflexionar con los alumnos sobre los requerimientos del género y su aplicación al análisis de aquellos textos concretos que se están trabajando, con la idea, además, de que es posible recuperarlos como claves de interpretación o **guías de producción de textos posteriores**.

Los que están aprendiendo a escribir —aun en instancias superiores de los niveles educativos— necesitan encontrar y asimilar multitud de cuestiones que van desde la ortografía de cada palabra hasta la organización correcta de textos complejos. ¿Dónde pueden encontrar los estudiantes resueltas todas estas cuestiones si no forman parte de la oferta que se les propone en el aula? La respuesta es tan evidente que, a veces, la ignoramos: los modelos están en lo que otros escribieron eficazmente, en los textos que circulan socialmente.

La enseñanza prescriptiva, la formulación de definiciones, las descripciones, resultan poco efectivas en el momento de escribir si no ha habido el tipo de lectura adecuado al fin propuesto. Brindar los modelos apropiados, y proponer un tipo de lec-

tura que se adecue al propósito de **leer para escribir** es la tarea que el docente debe proponerse para facilitar el complejo proceso del aprendizaje de la escritura.

El trabajo con “las gramáticas” y con la normativa – sobre todo puntuación y ortografía- trazará un recorrido que comenzará con el uso, avanzará hacia la sistematización y retornará al uso. Pero las normas, las definiciones, las descripciones se tornan esquivas cuando se trata de describir cuestiones tan complejas como el estilo o el registro que debe adecuarse al tema, la situación comunicativa y el destinatario. Solo la lectura atenta proveerá de las competencias pragmáticas necesarias.

Queda por verificar la delicada hipótesis de que se aprende a *escribir escribiendo*. Si bien creemos que hay mucho de cierto en esta idea, el problema se evidencia cuando observamos lo poco que se escribe dentro de las instituciones educativas, las pocas situaciones de real necesidad de comunicación escrita que se proponen, y la pobre devolución que existe. ¿Con qué frecuencia aquellos que más necesitan de la corrección examinan atentamente una devolución y actúan en consonancia?

La respuesta a todos los interrogantes que plantea el aprendizaje de la escritura no está aún dada. Únicamente podemos tener claras algunas cuestiones que tienen que ver con el hecho de que para convertirse en escritores, los alumnos deben leer como escritores y que para leer como escritores los alumnos y alumnas tienen que percibirse como escritores. Leerán ensayos, cuentos, autobiografías, viendo en esos textos ensayos, cuentos, autobiografías que ellos mismos podrían escribir. Pero también, leerán esos textos dialogando intertextualmente con ellos, *escribirán vicariamente* con sus autores.

A partir de estas ideas nos propusimos los siguientes objetivos:

- Acercarse a una concepción de escritura que la define como proceso cognitivo.
- Comprender que la escritura es un medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal.
- Llevar a cabo propuestas de escrituras correctas, contextualizadas, adaptadas a una población estudiantil bilingüe.
- Mejorar sus competencias discursivas a partir de la lectura y práctica de la escritura de diferentes tipos de textos narrativos, expositivos y argumentativos de uso frecuente en el ámbito académico.
- Producir, a partir de otros textos, nuevos textos de fácil lectura, claros y efectivos.
- Evitar el impacto negativo que genera en el destinatario una información que resulta incompleta o confusa a causa de una redacción deficiente.

- Producir operaciones intertextuales que muestren toma de decisiones en función de las relaciones que entablan entre el texto que están escribiendo y otros textos.
- Disponer de herramientas para corregir textos.

A partir de la concepción de la lectura y la escritura como procesos, y de la noción de intertextualidad, generar objetivos y planes de actividades de lectura en la tarea diaria del aula.

Construir un canon de lecturas que puedan resultar útiles en esta tarea de leer para escribir.

Partiendo, pues, de que como señalamos anteriormente asumimos que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, proponer a los estudiantes la lectura de varias autobiografías de escritores consagrados, y también de otros alumnos, con el objeto de que puedan escribir después la propia.

Prácticas

Consigna:

- Lee las siguientes autobiografías de autores consagrados.

Autobiografía

Estas escasas líneas, que supongo, algún lector generoso leerá, no integran eso que se llama autobiografía: ni siquiera insinúan su más pobre esbozo. Pretenden, a lo sumo, ofrecer datos, pocos, marcas y hábitos (manías, tal vez) de alguien que, aún, aprende el oficio de narrador.

Nací a fines de 1928, en el barrio porteño de Villa Crespo, que Borges pobló de guapos y cuchilleros, y que yo conocí habitado por trabajadores polacos, rusos y judíos. Mi padre era dirigente del gremio de obreros, sastres y costureras. Mi madre supo ganarse un jornal en una fábrica de caramelos, episodio que me permitió una legitimación ominosa de la lectura de "Emma Zunz".

[...] Ah: la palabra. Esos hombres citaban libros, nombres que sonaban como irrefutables y, a veces, líneas de un poema, "Martín Fierro" en una tosca dicción de extranjeros.

[...] Hubo un día - yo ya era un adolescente- en que un hermano de mi madre, obrero tipógrafo, me dijo: Lee esto. Y puso bajo mis ojos "Los siete locos" y "Los lanzallamas" de Roberto Arlt.

Hay muchos otros que leyeron a Roberto Arlt. Sé qué leí yo, qué Buenos Aires subterráneo me reveló; qué angustias, qué confusiones despertó en mí. Sé también que quien dijo "Lee esto" fue una noche, y en una triste plaza de Buenos Aires, el Balder del "Amor brujo", el Balder de Arlt que, dueño de las respuestas necesarias, se pregunta:

"¿En qué país estamos?" [...]

Andrés Rivera

Graciela Speranza, *Primera persona*. Grupo Editorial Norma, 1995

Autobiografía

Nací en Buenos Aires, el 29 de septiembre de 1951, y pasé la infancia en el centro de la ciudad, jugando a la pelota en veredas de no más de cinco metros de ancho, entre peatones y bocinazos. Mi padre había llegado de Bulgaria a los cinco años; mi madre era hija de un ucraniano y una polaca. Cada uno de mis tíos venía de un país diferente. Aunque todos eran judíos, los sefarditas hablaban en ladino y los ashkenazis se sacaban el cuero en yiddish.

[...] Estudié en el Nacional Buenos Aires. Estaba lleno de hijos de izquierdistas y gracias a algunos de ellos me encontré con esa cultura doctrinaria, sectaria, que sin embargo contenía a Alan Fournier y Carson McCullers: y descubrí los cine-clubs y el jazz y la gran mitología de la revolución. No diría que militar en el PC fue una pérdida de tiempo; conocí a González Tuñón e hice amigos que ya eran poetas, como Jorge Aulicino, Daniel Freidenberg o Irene Gruss. El traspie romántico fue dejar la facultad de letras porque suponía que mataba la fantasía. Fui vendedor de chocolates, cadete y después periodista. Tuve lo que se dice una mala formación. Salvó Vallejo y Pessoa, casi todo lo decisivo.

-Kafka por ejemplo- me llegó después del populismo. De los trece a los veinte años, muchas de mis mejores horas las pasé remando en el Tigre, mirando pasar los sauces.

[...] A modo informativo algunas de mis debilidades son: las novelas de Queneau y de Flann O'Brien, la música de Bill Evans, Lee Konitz y Paolo Conte los cuadros de

morandi, las películas de Terry Gilliam y, en otros planos, el agua, las empanadas salteñas y fumar. Lo que me liga a la literatura lo resumiría en una declaración del Beto Alonso, ex número 10 de River: cuando ese jugador magistral dejó los estadios, le preguntaron qué era lo que más iba a extrañar; y él contestó: "la pelota".

Marcelo Cohen

Graciela Speranza, *Primera persona*. Grupo Editorial Norma, 1995

RECUERDOS DE NIÑEZ Y DE MOCEDAD 1908

Yo no me acuerdo de haber nacido. Esto de que yo naciera -y el nacer es mi suceso cardinal, en el pasado, como el morir será mi suceso cardinal en el futuro-, esto de que yo naciera es cosa que sé de autoridad y, además, por deducción. Y he aquí como, del más importante acto de mi vida no tengo noticia intuitiva y directa, teniendo que apoyarme para creerlo en el testimonio ajeno. Lo cual me consuela haciéndome esperar no haber de tener tampoco en lo porvenir noticia intuitiva y directa de mi muerte.

Aunque no me acuerdo de haber nacido, sé, sin embargo, por tradición y documentos fehacientes, que nací en Bilbao, el 29 de Setiembre de 1864.

Murió mi padre en 1870, antes de haber cumplido yo los seis años. Apenas me acuerdo de él y no sé si la imagen que de su figura conservo no se debe a sus retratos que animaban las paredes de mi casa. Le recuerdo, sin embargo, en un momento preciso, aflorando su borrosa memoria de las nieblas de mi pasado. Era la sala en casa un lugar casi sagrado, a donde no podíamos entrar siempre que se nos antojara los niños; era un lugar donde había sofá, butacas y bola de espejo en que se veía uno chiquito, cabezudo y grotesco. Un día en que mi padre conversaba en francés, con un francés, me colé yo a la sala y de no recordarle sino en aquel momento, sentado en su butaca, frente a monsieur Legorgen, hablando con él en un idioma para mí misterioso, deduzco cuán honda debió de ser en mí la revelación del misterio del lenguaje. ¡Luego los hombres pueden entenderse de otro modo que como nos entendemos nosotros! Ya desde antes de mis seis años me hería la atención el misterio del lenguaje; ¡vocación de filólogo!

Tal es mi más antiguo recuerdo de familia. El de historia no lo recibí directamente de ella, sino a través del arte. En Setiembre de 1868, cuando cumplía yo mis cuatro años, estalló la Revolución de Setiembre, y de su repercusión en Bilbao, nada recuerdo directamente. Pero no debió ser mucho después cuando en una galería de figuras de cera llevaron a mi pueblo la representación del fusilamiento de Maximiliano y sus dos generales Miramón y Mejía, ya que el suceso ocurrió en 1867. Hirió mi

imaginación la tragedia de Querétaro representada en figuras de cera, en la forma menos artística del arte, pero en la más infantil, y aún me parece ver al pobre emperador de Méjico de rodillas, con sus largas barbas y vendados los ojos. Lo he recordado varias veces al leer el *Miramare* de Carducci, que me le sé de memoria y lo he traducido en verso castellano.

Mis recuerdos empiezan con los de colegio, como es forzoso en niño de villa, nacido y criado entre calles.

Miguel de Unamuno

Unamuno, Miguel de; Obras completas, Tomo I, Recuerdos de niñez y de mocedad, Afrodisio Aguado, Barcelona, 1958, páginas 235-236.

Autobiographical Notes

James Baldwin wrote this account of how he became a writer in his book *Notes of a Native Son* (1955). He admitted that «*the most difficult (and most rewarding) thing in my life has been the fact that I was born a Negro and was forced, therefore, to effect some kind of truce with this reality.*» As his biographer Louis H. Pratt has understood, this «truce» forced Baldwin «*into an open confrontation with his experience, enabling him to make an honest assessment of his past ... Baldwin the artist has been liberated because he has found a way to use his past and to transform those experiences resulting therefrom into art.*»

*I was born in Harlem thirty-one years ago. I began plotting novels at about the time I learned to read. The story of my childhood is the usual bleak fantasy, and we can dismiss it with the unrestrained observation that I certainly would not consider living it again. In those days my mother was given to the exasperating and mysterious habit of having babies. As they were born, I took them over with one hand and held a book with the other. The children probably suffered, though they have since been kind enough to deny it, and in this way I read **Uncle Tom's Cabin** and **A Tale of Two Cities** over and over and over again; in this way, in fact, I read just about everything I could get my hands on -except the Bible, probably because it was the only book I was encouraged to read. I must also confess that I wrote -a great deal- and my first professional triumph, in any case, the first effort of mine to be seen in print, occurred at the age of twelve or thereabouts, when a short story I had written about the Spanish revolution won some sort of prize in an extremely short-lived church newspaper. I remember the story was censored by the lady editor, though I don't remember why, and I was outraged.*

Also wrote plays, and songs, for one of which I received a letter of congratulations from Mayor La Guardia, and poetry, about which the less said, the better. My mother was delighted by all these goings-on, but my father wasn't; he wanted me to

*be a preacher. When I was fourteen I became a preacher, and when I was seventeen I stopped. Very shortly thereafter I left home. For God knows how long I struggled with the world of commerce and industry - I guess they would say they struggled with me - and when I was about twenty-one I had enough done of a novel to get a Saxton Fellowship. When I was twenty-two the fellowship was over, the novel turned out to be unsalable, and I started waiting on tables in a Village⁽¹⁾ restaurant and writing book reviews - mostly, as it turned out, about the Negro problem, concerning which the color of my skin made me automatically an expert. Did another book, in company with photographer Theodore Pelatowski, about the store-front churches in Harlem. This book met exactly the same fate as my first - fellowship, but no sale. (It was a Rosenwald Fellowship.) By the time I was twenty-four I had decided to stop reviewing books about the Negro problem - which, by this time, was only slightly less horrible in print than it was in life - and I packed my bags and went to France, where I finished, God knows how, *Go Tell It on the Mountain*.*

Any writer, I suppose, feels that the world into which he was born is nothing less than a conspiracy against the cultivation of his talent - which attitude certainly has a great deal to support it. On the other hand, it is only because the world looks on his talent with such a frightening indifference that the artist is compelled to make his talent important. So that any writer, looking back over even so short a span of time as I am here forced to assess, finds that the things which hurt him and the things which helped him cannot be divorced from each other; he could be helped in a certain way only because he was hurt in a certain way; and his help is simply to be enabled to move from one conundrum to the next - one is tempted to say that he moves from one disaster to the next. When one begins looking for influences one finds them by the score. I haven't thought much about my own, not enough anyway; I hazard that the King James Bible, the rhetoric of the store-front church, something ironic and violent and perpetually understated in Negro speech - and something of Dickens' love for bravura - have something to do with me today; but I wouldn't stake my life on it. Likewise, innumerable people have helped me in many ways; but finally, I suppose, the most difficult (and most rewarding) thing in my life has been the fact that I was born a Negro and was forced, therefore, to effect some kind of truce with this reality. (Truce, by the way, is the best one can hope for.)

One of the difficulties about being a Negro writer (and this is not special pleading, since I don't mean to suggest that he has it worse than anybody else) is that the Negro problem is written about so widely. The bookshelves groan under the weight of information, and everyone therefore considers himself informed. And this information, furthermore, operates usually (generally, popularly) to reinforce traditional attitudes. Of traditional attitudes there are only two - For or Against - and I, perso-

(1) Greenwich Village, New York City.

nally, find it difficult to say which attitude has caused me the most pain. I am perfectly aware that the change from ill-will to good-will, however motivated, however imperfect, however expressed, is better than no change at all.

But it is part of the business of the writer - as I see it - to examine attitudes, to go beneath the surface, to tap the source. From this point of view the Negro problem is nearly inaccessible. It is not only written about so widely; it is written about so badly. It is quite possible to say that the price a Negro pays for becoming articulate is to find himself, at length, with nothing to be articulate about. («You taught me the language,» says Caliban to Prospero, (2) «and my profit on't is I know how to curse.») Consider: The tremendous social activity that this problem generates imposes on whites and Negroes alike the necessity of looking forward, of working to bring about a better day. This is fine, it keeps the waters troubled; it is all, indeed, that has made possible the Negro's progress. Nevertheless, social affairs are not generally speaking the writer's prime concern, whether they ought to be or not; it is absolutely necessary that he establish between himself and these affairs a distance that will allow, at least, for clarity, so that before he can look forward in any meaningful sense, he must first be allowed to take a long look back. In the context of the Negro problem neither whites nor blacks, for excellent reasons of their own, have the faintest desire to look back; but I think that the past is all that makes the present coherent, and further, that the past will remain horrible for exactly as long as we refuse to assess it honestly.

I know, in any case, that the most crucial time in my own development came when I was forced to recognize that I was a kind of bastard of the West; when I followed the line of my past I did not find myself in Europe but in Africa. And this meant that in some subtle way, in a really profound way, I brought to Shakespeare, Bach, Rembrandt, to the stones of Paris, to the cathedral at Chartres, and to the Empire State Building, a special attitude. These were not really my creations, they did not contain my history; I might search in them in vain forever for any reflection of myself. I was an interloper; this was not my heritage. At the same time I had no other heritage which I could possibly hope to use - I had certainly been unfitted for the jungle or the tribe. I would have to appropriate these white centuries, I would have to make them mine - I would have to accept my special attitude, my special place in this scheme - otherwise I would have no place in any scheme. What was the most difficult was the fact that I was forced to admit something I had always hidden from myself, which the American Negro has had to hide from himself as the price of his public progress; that I hated and feared white people. This did not mean that I loved black people; on the contrary, I despised them, possibly because they failed to produce Rembrandt. In effect, I hated and feared the world. And this meant, not only that I thus gave the world

¹ In Shakespeare's *The Tempest*, the monster Caliban is a servant of the magician Prospero.

an altogether murderous power over me, but also that in such a self-destroying limbo I could never hope to write.

One writes out of one thing only -one's own experience. Everything depends on how relentlessly one forces from this experience the last drop, sweet or bitter, it can possibly give. This is the only real concern of the artist, to recreate out of the disorder of life that order which is art. The difficulty then, for me, of being a Negro writer was the fact that I was, in effect, prohibited from examining my own experience too closely by the tremendous demands and the very real dangers of my social situation.

I don't think the dilemma outlined above is uncommon. I do think, since writers work in the disastrously explicit medium of language, that it goes a little way towards explaining why, out of the enormous resources of Negro speech and life, and despite the example of Negro music, prose written by Negroes has been generally speaking so pallid and so harsh. I have not written about being a Negro at such length because I expect that to be my only subject, but only because it was the gate I had to unlock before I could hope to write about anything else. I don't think that the Negro problem in America can be even discussed coherently without bearing in mind its context; its context being the history, traditions, customs, the moral assumptions and preoccupations of the country; in short, the general social fabric. Appearances to the contrary, no one in America escapes its effects and everyone in America bears some responsibility for it. I believe this the more firmly because it is the over-whelming tendency to speak of this problem as though it were a thing apart. But in the work of Faulkner, in the general attitude and certain specific passages in Robert Penn Warren, (3) and, most significantly, in the advent of Ralph Ellison, one sees the beginnings -at least -of a more genuinely penetrating search. Mr. Ellison, by the way, is the first Negro novelist I have ever read to utilize in language, and brilliantly, some of the ambiguity and irony of Negro life.

About my interests: I don't know if I have any, unless the morbid desire to own a sixteen-millimeter camera and make experimental movies can be so classified. Otherwise, I love to eat and drink -it's my melancholy conviction that I've scarcely ever had enough to eat (this is because it's impossible to eat enough if you're worried about the next meal) -and I love to argue with people who do not disagree with me too profoundly, and I love to laugh. I do not like bohemia, or bohemians, I do not like people whose principal aim is pleasure, and I do not like people who are earnest about anything. I don't like people who like me because I'm a Negro; neither do I like people who find in the same accident grounds for contempt. I love America more than any other country in the world, and, exactly for this reason, I insist on the right to criticize her perpetually. I think all theories are suspect, that the finest principles may

³ Robert Penn Warren (1905-1989), American novelist, poet, and critic.

have to be modified, or may even be pulverized by the demands of life, and that one must find, therefore, one's own moral center and move through the world hoping that this center will guide one aright. I consider that I have many responsibilities, but none greater than this: to last, as Hemingway says, and get my work done.

I want to be an honest man and a good writer. [1955]

James Baldwin

Consigna:

- Lee las siguientes autobiografías escritas por los estudiantes durante el curso anterior. Adjuntamos algunos ejemplos. Acude, si te parece necesario, a la lectura de otros trabajos producidos por compañeros; dichos textos se encuentran a tu disposición en la biblioteca del establecimiento.

Autobiografía

*La casa se llenó de amor; Aureliano lo expresó en versos
que no tenían ni principio ni fin. Los escribía en los ásperos
pergaminos que le regalaba Melquíades, en las paredes del baño,
en la piel de sus brazos y en todos aparecía Remedios desfigurada: Re-
medios en el aire soporífero de las dos de la tarde,
Remedios en la callada respiración de las rosas,
Remedios en la clepsidra secreta de las polillas,
Remedios en el vapor del pan al amanecer, Remedios en todas partes y
Remedios para siempre.*

G. García Márquez

Un mosquito; sí, quizás este sea mi origen. De cualquier manera estoy por completo seguro de que mi padre iba mucho más allá de la simple indicación cuando bajo la recova color gris del viejo Puente Alsina le dijo a mi madre que tenía un mosquito en el brazo. Él había llegado, años antes, desde un pueblo pequeño llamado Casbas, en la provincia de Buenos Aires, directo a trabajar en un ferrocarril pujante. Ella había venido de más al norte, de Gualeguaychú, un pueblo manso y feliz de la provincia de Entre Ríos, a trabajar como peluquera cerca del congreso.

Ese mosquito fue la excusa de un amor que parió a mi hermana María en el 67' en una casa chica, y a mí en el 72' en una más grande. Dicen que no fui llorón ni pe-

digüello, sino más bien tranquilo y de aprender la vida con calma, que caminé a su debido tiempo y que largué el chupete cuando decidí que no me servía más. A los cinco años mi madre me llevó a la cocina bajo la mirada de mi hermana que sabía lo que pasaba. Se sentó en una silla y me indicó la de enfrente; puso sus dos armas sobre la mesa: un libro Upa de tapa roja un poco ajado y una chancleta -“O esto, o esto”- me dio a elegir. Y así aprendí a leer antes de tiempo.

Por aquel entonces también había descubierto los amigos, la calle y los juegos interminables que acababan cuando las luces de la calle se encendían a las ocho.

La primaria la cursé sin sobresaltos en una escuela cercana a mi casa de barrio. Empecé la secundaria en 1986 en una escuela politizada de San Telmo, tres años después de que fuera restablecida la democracia. Todo era muy nuevo para mí: Firmenich, los militares, la JP y Franja Morada. Y no me gustó, no me adapté ni me sentí seguro. Por eso odié la adolescencia. Pero como toda mala época, se borroneó rápido en la memoria. Llegó la universidad y había que elegir la vida, la casa, la esposa, el perro, el auto y las cuentas. Ni la facultad de Filosofía y Letras ni los ruegos de mi madre para que no militara en alguna agrupación por miedo a las represalias cuando volvieran los militares me ayudaron a forjar un sendero a seguir. La fotografía, el inglés y los viajes se volvieron un refugio y una búsqueda, y en una de esas búsquedas a bordo de un tren carguero con destino a Socompa, en la frontera puneña de Argentina y Chile la conocí a Ana y a su cabello enrulado, sus ojos vivos y su sonrisa abierta. Y las cosas comenzaron a cambiar, y aunque las cosas nunca dejan de cambiar, uno a veces lo nota, pero otras veces no. A mi padre lo echaron de un ferrocarril decadente y privatizado el día de mi cumpleaños 27. Mi madre dejó de ser peluquera, mi hermana se casó con un ingeniero y me dio un sobrino, y Ana me hizo ver la vida de otra manera, me regaló el placer por la fotografía, la traducción, los domingos a la mañana y los martes a la noche, por los cuchillos y las sábanas.

Por la vida al fin y al cabo.

R. G., 2003

Autobiografía

Casi toda mi vida ha circulado entre Buenos Aires, Córdoba y Grecia. Sí, Grecia. Es que mis abuelos maternos, los de Córdoba, eran griegos y por el lado de mi viejo, también eran todos griegos, hasta él. Una mezcla interesante de melancolía, añoranza, comidas, bailes y costumbres de acá y de allá conviviendo en el seno de una misma familia. Y así fue como mis abuelos le pusieron el hombro a este querido país: uno, en YPF de Comodoro Rivadavia a principios de siglo y el otro, en la construcción de ferrocarriles, en Salta. Finalmente, uno, el paterno, se instaló en Buenos Aires

y el otro, en Córdoba. Los dos, como casi todos los griegos en Argentina, se dedicaron a las golosinas y a los helados.

Las imágenes que tengo de mi niñez se me aparecen fragmentadas, semejan un video-clip en el que todo pasa muy rápido. Recuerdo algunas anécdotas familiares, como la vez en que mis abuelos paternos me llevaron a Grecia a los cuatro años; cuando volví ya no hablaba castellano. Curioso, ¿no? Tengo la sensación de que mi vida ha estado atravesada por la traducción. Porque siempre había alguien que no hablaba el idioma y por lo tanto había que traducirle lo que se estaba diciendo y hasta lo que estaba sucediendo.

Supongo que habrá más, pero si tengo que bucear en mí, diría que hay un par de cuestiones esenciales que me hacen ser quien soy, como el concepto de amistad, el interés por mi país, la furia ante la injusticia, la convicción de que no debo ni quiero acostumbrarme a ella.

Quienes tienen un lugar de privilegio en mi vida son los amigos. Significan grandes amores. A veces un acierto, otras un error. Pero aun en el error creo que es una de las relaciones más placenteras que uno pueda tener. A fin de cuentas, podemos cambiar de marido con mucha más facilidad que de amigos. Pienso en ellos y me emociono. Cada uno con sus particularidades, pero ahí, siempre ahí. Solidarios, desinteresados, dispuestos a poner la oreja. También perdí algunos y confieso que esas pérdidas me resultaron más dolorosas que mis separaciones. Es que un amigo es para toda la vida, ¿o no? Uno comparte todo. Y es mucho.

Ahora, estoy viviendo muy intensamente una nueva etapa; y es que no tengo de qué quejarme: tengo trabajo, tengo mi carrera, tengo una linda familia, tengo un buen compañero a quien amo y tuve mi primer hijo hace tres meses... y tengo a mi gata, Samy, que acaba de sentarse encima del teclado. O sea, más no puedo pedir. Pareciera que me dieron el recreo que estuve pidiendo a gritos y lo quiero aprovechar al máximo. Pero como me conozco, siempre estoy atenta, ya que muchas veces me hice trampas y muchas más entré en el juego de la queja eterna. El tema es que desde ese lugar de queja a la insatisfacción como modo de vida, diría que hay bastante menos que un paso. Por lo que, la intención y hasta pretensión en esta etapa es recuperar-me. Es decir, recuperar a esa que era famosa por la risa poco discreta, por los proyectos casi siempre increíbles, la pasión puesta en todo.

Por suerte y a pesar de los treinta y ocho siento que aún estoy a tiempo. Veremos, veremos...

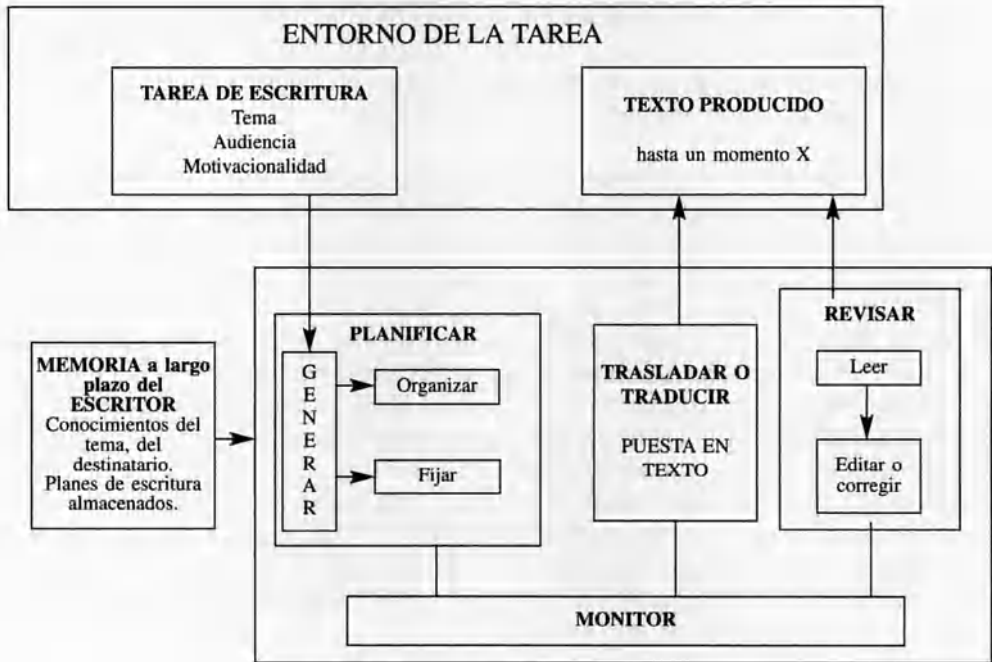
J. N., 2003.

Leídas las autobiografías de autores consagrados y de diversos estudiantes, se propuso a los alumnos la revisión del esquema de Flower y Hayes

Consigna:

- Revisa el esquema de Flower y Hayes a fin de aplicarlo en futuras producciones textuales.

El proceso y las estrategias de escritura



Tras el recorrido de lectura, se revisó el esquema de Flower y Hayes y se trabajó con la primera versión de escritura de las narraciones autobiográficas. En todos los casos se elaboró un **protocolo**. ¿Por qué? Porque consideramos que “Sin duda la mejor manera de analizar la composición del texto escrito, así como de construir un modelo teórico, es observar el proceso en acción, o sea ver autores que escriben textos. Pero una buena parte del proceso de composición ocurre en el cerebro del escritor y, por lo tanto, es interno y no observable”. (Casany, 1987)

El instrumento que usan Hayes y Flower para obtener datos acerca de las acciones que realiza, las estrategias que usa, las dudas que se le presentan, las elecciones que hace cualquier escritor mientras escribe, se llama **protocolo**. Los autores a medida que escriben van verbalizando lo que hacen y piensan. Lo que dicen los escritores se graba y luego la grabación se transcribe y se analiza. A esa transcripción se la llama protocolo y resulta un material riquísimo para el análisis de los procesos redaccionales.

Casi el 60% de los estudiantes eligieron narrar cronológicamente, en muchos casos a partir de la llegada de sus abuelos a América como inmigrantes. En la mayoría de los casos la "story line" resultó atractiva.

La corrección demandó bastante tiempo, sobre todo en lo que refiere a uso de conectores, especialmente los lógico-causales y al uso abusivo de los pronombres posesivos (según los alumnos a causa de transferencias con la lengua inglesa). Las sustituciones léxicas fueron resueltas con menor dificultad.

La segunda versión de escritura fue contrastada con los protocolos del plan y se llevó a cabo el protocolo de recuerdo que refirió fundamentalmente a la memoria de recursos extraídos de la lectura de autores literarios conocidos. Aparecieron comentarios tales como: "...cuando era chico, mi papá me obligaba a leerlo y a que le hiciera un resumen, yo odiaba ese libro, pero volví a leerlo y me gustó" o "Upa, mi primer libro de lectura" o "si no hubiera sido la primera vez una lectura obligatoria del Traductorado nunca lo hubiera conocido; me gustó y me condujo a otras lecturas" o "ahora leo literatura por placer" o "haber leído a Borges hace que nunca termine de corregir mis trabajos" o "cuando escribo siempre aparece García Márquez". También surgen alusiones a las lecturas realizadas en clase: "Porque mis abuelas, mis padres cada vez que cumplía años repetían el cuentito de mi nacimiento y cómo había sido. A mí me pasó lo que decía Unamuno, ¿te acordás?: "Y he aquí como, del más importante acto de mi vida no tengo noticia intuitiva y directa, teniendo que apoyarme para creerlo en el testimonio ajeno". Todo esos cuentos familiares me suenan a leyenda; yo no me acuerdo de eso".

Hubo terceras, cuartas y, aún quintas versiones, en las cuales se llevó a cabo el protocolo referido a las decisiones de escritura. Seleccionamos algunas, a manera de muestreo, y consideramos que son realmente valiosas. Las adjuntamos.

Consigna:

- **Trabajo en pareja.** Uno de los integrantes registrará por escrito la narración oral de la autobiografía del compañero (puede utilizar un grabador). Los elementos paralingüísticos deben ser tenidos en cuenta..

Autobiografía

Protocolo de escritura

—MA: ¿Cómo empiezo? (duda)

—La idea es que armemos el texto entre las dos y que se escriban todas las tontearías que decimos. (Sostiene una lapicera negra en la mano izquierda).

—Bueno... (se acomoda el pelo detrás de la oreja)
(Comienza a hablar sobre su nacimiento, como Unamuno – mueve las manos).

—I: Nunca le preguntaste a tu familia cómo fue.

—MA: No, pero me gusta imaginarme que fue en un día de lluvia (no deja de mover las manos mientras arma una frase).

MA: ¡Dale, escribí, nena! (Alguien interrumpe, pero el mensaje no era para nosotras).

—MA: ¿Qué estaba diciendo?

—I: Que tu infancia fue feliz.

(Retoma el relato, mueve las manos, aprieta la lapicera. Sigue hablando de su niñez).

(Cada tanto espía una composición que tuvo que escribir en inglés sobre su vida, y que le sirve como ayuda memoria)

—MA: Ah,... (se acomoda el pelo, sostiene su frente como haciendo un esfuerzo para encontrar la mejor manera de expresar sus pensamientos).

—MA: Dejame pensar. Tendría que hablar de mis padres, ¿qué puedo decir?

—I: ¿Son argentinos?

—MA: Sí, son hijos de inmigrantes.

(Se refiere a ella como una extraña mezcla. Habla de su madre).

(Cuenta cómo se conocieron sus padres).

—MA: Mmm,... (describe las diferencias entre sus padres y se asombra de que dos personas tan distintas hayan sostenido una relación estable y sólida).

(Aparece Estrella, pero el clima no se altera).

(Cuenta que no le gustaba ir al colegio, prefería leer en su casa los libros de su padre).

—I: ¿Te aburrías en la escuela?

—MA: Sí, (sigue su relato)

(Suenan el timbre, se escuchan puertas que se abren y se cierran)

—MA: No sé qué estoy diciendo, ¡estoy diciendo cada pavada! —(Ahora se refiere a su vida adulta).

—MA: Es difícil, cuando uno empieza a escarbar, encontrar una forma de decir las cosas de manera simple y breve. (Mientras dice esto mueve las manos como si estuviera buscando algo en un baúl invisible).

—MA: ¿Qué fue lo último que dije? —(Irene le recuerda su última frase).

(Habla de la carrera que siguió y dice que fue una decisión errónea. Habla del futuro)

—MA: No sé cómo terminarlo... a ver.

—MA: No sé, no me gusta lo que escribí. ¿Qué más?. ¿Qué puede ser?.

—MA: Esto es un asco. Hay que mejorarlo.

—I: Andá diciéndome los cambios mientras lees y yo anoto.

—MA: Bueno. Empecemos. (Pausa) El principio puede quedar así. Poné coma después de Bahía Blanca. Esta que sigue hay que arreglarla. Podemos decir “quizás” en vez de “imagino que...” ¿no? Eso de la lluvia es invento mío. Acá no es “tarde”, es “mañana”: nací a las 7 de la mañana.

—I: ¡Ah!

—MA: Después, punto. (Continúa la narración. Tiene un borrador, lo consulta)

—I: ¿Por qué “leyenda”? “Historia” o “relato” suenan mejor.

—MA: Porque mis abuelas, mis padres cada vez que cumplía años repetían el cuentito de mi nacimiento y cómo había sido. A mí me pasó lo que decía Unamuno, ¿te acordás?: “*Y he aquí como, del más importante acto de mi vida no tengo noticia intuitiva y directa, teniendo que apoyarme para creerlo en el testimonio ajeno*”. Todo. Esos cuentos familiares me suenan a leyenda: yo no me acuerdo de eso.

—I: Entonces “leyenda” va. Eso de las gotas “golpeando y tejiendo” no me gusta....

—MA: ¿Y si fueran manos o dedos los que tejen?

—I: Pero nos falta el sonido, el ruido.

—MA: Los dedos de la lluvia golpean / hacen ruido... No. ¿Tamborilean? Son dedos nerviosos.

—I: En vez de “ventana”, pongamos “vidrios”.

—MA: Pongamos “vidrios empañados” para decir que hace frío. (Continúa la narración, se detiene, corrige la frase) Se me ocurrió algo... Este Borges siempre aparece. Podríamos poner algo sobre libros, usarlos como hilo. —I: Sí, la idea está desparrramada por el esquema. Habría que darle fuerza.

—MA: Podría decir que crecí rodeada de libros, pero me gustaría hacerlo en forma graciosa. Ya sé: como era fea, —otra vez Borges— me encerraron en una biblioteca. El monstruo de la familia. (risas)

—I: En vez de en el altillo de las películas de terror.... Me parece un poco exagerado.

—MA: Dale, ponélo. Es divertido. (Irene escribe todo, lo lee en voz alta) Genial. (Ponelo va sin tilde) Ahora, me parece que tendría que hablar de mis viejos, en vez de seguir con la niñez.

—I: Y enganchar la infancia con la escuela.

—MA: Ahí está. (Habla de sus padres, describe sus diferencias y el resultado: ella) Ahora pongamos lo de la niñez, mis abuelas que ya no están. Podría agregar acá que ellas guardaban también todas mis cartas y cuentitos y de las poesías que ahora sé que se llaman jitanjáforas.

—I: Y ampliar más el tema de la lectura y la escritura. }

—MA: Sacá esa parte triste, esa de que ya no están. Parece una telenovela. (Se refiere a sus abuelas)
(Alguien interrumpe)

—MA: Sigamos. ¡Cómo molestan! La escuela no me gustaba, era aburrida. (Habla de sus experiencias escolares y con la literatura) Sacá eso de “la escuela sirve para socializar bla, bla” Suena a maestra ciruela. Ojo con los géneros discursivos, ¡¡¡ ja, ja !!!

—I: Faltaría poner algo de la adolescencia. (Pregunta si siguió escribiendo)

—MA: No, me enojé conmigo misma y dejé de escribir. Empecé a hacer otras cosas, más físicas. (Cuenta que destruyó cuentos y textos propios, como Sábado, si se le perdona la soberbia. Practicó deportes y otras actividades). Hagamos una enumeración rápida para dar color y variedad y contraste con la ratita de biblioteca. (Anota todo)

—I: Llegamos a la universidad. ¿Cómo sigo?

—MA: No estaba muy segura. Descarté el Traductorado. Eso hay que ponerlo, representa los libros. (Relata experiencia universitaria, graduación, desilusión laboral. Crisis y reflexión sobre vida. Decide volver a escribir) Gracias a Dios, antes de que mi jefe cerrara el estudio empecé con esto, si no.... (Relata ingreso al Traductorado, satisfacción personal)

—I: ¿Cómo lo terminamos?

—MA: Para mí esta carrera es una esperanza, una puerta que se abrió después de que otra se cerró.

—I: El tema del futuro es bueno para redondear. ¿Cómo lo enganchamos con el hilo de los libros?

—MA: El traductor trabaja con libros. Veo libros en mi futuro, algo así. ¡Qué ridícula!

I

Autobiografía

Nací en Bahía Blanca, acaso en una mañana lluviosa y fría de mayo de 1966. Aunque la leyenda no lo dice, me gusta imaginar que ese preciso día llovió y que, cuando llegué al mundo, finos dedos de agua tamborileaban una sinfonía sobre los vidrios nebulosos. No era muy bonita, pero como mis padres eran buenas personas, en vez de esconderme en un alfiler, me acompañaron siempre, me llevaron a la biblioteca y me rodearon de libros. (Las reminiscencias borgeanas son pura coincidencia). Ellos, mis padres, fueron, y siguen siendo, mi perdición.

Soy una mezcla impensada, un cóctel extraño. Mis padres, aunque argentinos, provenían de inmigrantes italianos, españoles, dinamarqueses y franceses. Mi madre, una mujer vital, alegre, ama los deportes y la vida al aire libre. Mi padre, en cambio, es serio e intelectual, gusta de la lectura, del estudio y de la vida en familia. A pesar de las diferencias, siguen juntos hace más de treinta años. Y yo soy el resultado de esas naturalezas divergentes.

Creo que tuve una niñez feliz. Los minutos de felicidad están muy presentes en mi mente, aunque también debo haber vivido muchos segundos de tristeza. Mis abuelas eran las guardianas de las memorias de mi infancia, de las pequeñas anécdotas y travesuras, y las destinatarias principales de mis primeros pasos en la escritura. La lectura había despertado en mí el anhelo de escribir y, cuando apenas tenía siete años, comencé a realizar pequeños experimentos privados, escribiendo cuentos de hadas, poemas con sonoridad pero sin sentido y hasta una colección de novelas de misterio.

La escuela me parecía aburrida. Prefería pasarme la mañana en la biblioteca de mi casa y aprender sobre el mundo por mi cuenta. Leta cualquier cosa que encontraba en los estantes sobre mitología griega e historia antigua y cuando tenía deseos de variedad, estiraba mi mano y tomaba al azar cualquier tomo de la enciclopedia. Me acostumbré tanto a la presencia de los libros en mi vida que cada vez que iba de visita a una casa y la encontraba desnuda de libros, sentía un gran vacío, como si ese lugar no tuviera alma.

No sé la razón, pero durante mi adolescencia, en un ataque de rebeldía, dejé de escribir y destruí casi todos mis escritos, todos los que estaban a mi alcance, porque los consideraba detestables y pésimos. Los únicos sobrevivientes al cataclismo fueron algunos papeles y papelitos garabateados con tinta rosa y dibujitos, conservados con cariño por mis abuelas.

Y comencé a dedicarme a un sinnúmero de actividades para olvidarme de las letras. Me obligaron a aprender los rudimentos de las danzas clásicas. Me obligué a ejercitar mis músculos perezosos con la esgrima, aprendí inglés, japonés y a leer jeroglíficos egipcios, actué en una olvidable obra de teatro para aficionados, viajé, tuve un accidente y asistí a la Universidad.

Nunca estuve muy convencida de la carrera elegida: la arquitectura representaba solo la mitad de mis aspiraciones, todo aquello relacionado con la estética y con la belleza. Mi segunda opción había sido el Traductorado de Inglés, pero la descarté sin muchos miramientos, ante las deslumbrantes perspectivas de ser arquitecta. (Mis antepasados inmigrantes me jugaron una mala pasada.) Terminé los estudios gracias a mi fuerza de voluntad y empeño. La carrera, mientras duró, fue hermosa y demandante, pero al salir me encontré con un abismo. Sentí que no tenía el carácter emprendedor y dominante que se necesitaba para lidiar con los obreros de la construcción y que siendo mujer, me iba a resultar doblemente difícil. Pero los dioses fueron bondadosos conmigo y, al poco tiempo de graduarme, conseguí trabajo en una empresa como dibujante de planos. La bendición no duró más de seis meses. Le siguieron algunos cortos períodos intermitentes de trabajo y desempleo. Entre unos y otros, me dediqué a reflexionar acerca de por qué me sucedía todo esto y comprendí que debía volver a escribir. Me anoté en algunos talleres de escritura para revivir esa parte olvidada: las letras, el idioma inglés, las escrituras. Y el hechizo funcionó de nuevo. Al poco tiempo entré en un estudio de arquitectos y allí trabajé durante tres años, al cabo de los cuales volví a quedar sin empleo. Pero mi necesidad de estímulo intelectual me había llevado a darle una segunda oportunidad a la carrera que había descartado porque no parecía tan esplendorosa. Y, si bien estoy sin trabajo, ya no hay un abismo: hay una puerta y un futuro rodeado de libros y letras.

M.M.A

Consigna:

- **Redacta la biografía de alguien importante para ti y tu comunidad. Realiza previamente una investigación acerca de la vida de esa persona.**

Autobiografía**EL ESCRITOR**

En Palermo, mi barrio, refieren la historia. Allá por mil novecientos y tantos, un matrimonio y su hijito de dos años se mudaron desde el centro a una casa de dos plantas en la calle Serrano. La familia no pertenecía a la alta sociedad ni eran acaudalados, pero sus orígenes, tanto por línea paterna como materna, eran distinguidos. Al año siguiente, nació una niña con cara de ángel para atenuar la soledad de su hermano. La casa de la calle Serrano, más que el barrio (según he leído y, seguramente, ustedes también), se convirtió en el centro del universo para el niño, ya que la reputación de barrio de cuchilleros que Palermo tenía por ese entonces afligía a la madre. Confinado irremediablemente a la seguridad del hogar, las únicas puertas que podían ser abiertas sin peligro estaban en los libros exóticos de la biblioteca y, a través de ellas, pudo escapar hacia territorios de leyenda donde se animó a vivir las aventuras más inverosímiles. El patio, con la parra umbría y el aljibe lleno de cielo, fue el lugar preferido por él y su hermana para crear un mundo mágico y secreto que solo ellos entendían. Eran felices. La luna vivía enfrente y la Cruz del Sur titilaba sobre la palmera de hojas inalcanzables.

Un día gris de 1914, la familia cruzó el mar en busca de alivio para la enfermedad del padre. Una guerra inútil y sangrienta los retuvo en Europa y la casa quedó solitaria y vacía. Pero, al cabo de siete años, él regresó a Palermo; ya era un hombre que había decidido su suerte. Ahora podía recorrer y conocer a sus anchas ese barrio prohibido de la infancia. Le contaron historias inquietantes acerca de hombres de destino trágico y nombre sonoro que vivieron y murieron más allá de la verja erizada, la frontera infranqueable de la casa paterna. Conmovido por el coraje de estos varones de la orilla, escribió versos llenos de fervor y nostalgia, ficciones laboriosas en las que el barrio ya no era un lugar cotidiano sino un universo fantástico en el que convergían los sueños y la vigilia.

Con el paso de los años, poco a poco se fue alejando hacia el sur, hacia el centro donde había nacido. Y cuando se sintió enfermo de muerte, cruzó el mar buscando acaso el mítico Asgard. Pero hay algo que yo quisiera saber, ahora que está lejos y duerme en su tumba nórdica, ¿soñará Borges con Palermo? ¿Lo recordará siquiera? El barrio, la calle y la casa de la palmera en el patio susurran todavía su nombre.

M. M. A., 2003

A continuación, mostramos también un protocolo que permitirá registrar puntualmente las decisiones de escritura.

Consigna:

- Trabaja con un compañero. Nárrale oralmente tu autobiografía.
- Un segundo estudiante la registra por escrito (puede utilizar un grabador); debe incorporarse la descripción de elementos paralingüísticos.
- Redacta tu autobiografía.
- En el momento de la corrección del texto, las decisiones de escritura deben ser registradas por ambos en un nuevo protocolo.

Autobiografía

Uno de los primeros recuerdos que viene a mi memoria es el de dormir en los brazos de mi padre, en una reunión familiar, en la vieja casa. Era de noche. Primos y hermanos ya habían sucumbido al sueño. Mi padre me tenía en su regazo mientras conversaba con mis tíos y yo sentía la vibración de la voz en su pecho. Por alguna razón, aquel abrazo fortuito le dio un significado muy especial a la palabra contención.

Así veo mi vida, como una sucesión de postales, imágenes detalladas que describen objetos, personas y acontecimientos que reflejan quién soy en realidad.

Recuerdo.

Llegar del colegio y ver a mi abuelo que nos preparaba polenta.

Jugar con mi hermano a la guerra de almohadas en la cama de mis padres.

Esconderme debajo del acolchado durante las noches de mi niñez, por miedo a que me atrapara el monstruo de la oscuridad.

Escuchar la voz cálida de mi madre que sorteaba feliz el obstáculo del analfabetismo propio de mi edad y me leía el libro de cuentos *Los Josecitos*, de Elsa Borneman.

Turnarnos, tiempo después, para leer los distintos párrafos de un mismo libro, sentados en los sillones, unos, en la alfombra, otros, junto al ventanal del living, en una noche de invierno.

Oír los llamados desesperados de mi madre y el silencio mortal de mi abuelo, la sirena ensordecedora de la ambulancia y una voz fría e indiferente que informaba

desde la clínica que mi ángel protector me había abandonado. Llorar en la cama desconsoladamente y sentir el aguijonazo del arrepentimiento de no haberle dicho cuánto lo quería.

Compartir con mis hermanos la tristeza por la inminente y sorpresiva separación de mis padres.

Abandonar el que había sido mi hogar. Ver la casa vacía. Dejar el barrio de mi niñez, las calles de tierra donde aprendí a andar en bicicleta, los árboles a los que nos trepábamos para jugar a las escondidas.

Aprender a convivir en la nueva casa, en el nuevo barrio, rodeados de nuevos vecinos. En definitiva, apostar a una nueva vida.

Reír a carcajadas junto a mi mejor amiga cuando intentamos fumar a escondidas, en una travesura que terminó con mi tos virulenta y con sus pestañas quemadas por la hornalla con la que encendió el cigarrillo.

Señalar con pétalos de rosas las páginas más significativas de la obra de Shakespeare *Romeo y Julieta*.

Lucir el vestido blanco de los quince años, impactante por su sencillez y confeccionado por una amiga de mi madre bajo mi estricta supervisión. De raso italiano, el corsé revelaba mi paso de niña a mujer en tanto que la falda, de un voile etéreo y construida enagua sobre enagua, me hacía sentir la protagonista de una antigua película romántica.

Asistir a la fiesta en la que encontré a mi compañero y mi amor. Aunque no era la primera vez que nos veíamos, era definitivamente el momento de conocernos.

Comprometernos luego de una cena romántica en El Molino, uno de mis restaurantes preferidos. En esa oportunidad, brindamos con champaña, nos pusimos los anillos y nos juramos amor eterno. Hoy somos dos chicos que juegan a ser grandes y que creen en un sentimiento verdadero.

V. G., 2º A, 2004

PROTOCOLO DE LA AUTOBIOGRAFÍA (Registra K. D., 2º A, 2004)

A) Registro

Bueno, empezamos con me gustaría contar mi vida a través de una serie de imágenes significativas para mí. Poné algo así como una de las primeras imágenes de mi vida que recuerdo es estar dormida en brazos de papá en una reunión con mis tíos

en mi antigua casa. Era de noche y ya todos los chicos se habían ido a dormir. Recuerdo que mi papá me abrazaba mientras conversaba con mis tíos y yo sentía la vibración de sus palabras en el pecho (pasa las manos sobre sus piernas varias veces y luego las cruza). Bueno eso sería algo así como la introducción, después podemos seguir con algo así como mi vida la recuerdo así, con imágenes, imágenes características, determinadas, que reflejan los momentos más importantes en ella (se queda callada unos segundos), bueno, ya podríamos empezar la enumeración con llegar del colegio y ver a mi abuelo en la cocina preparándonos polenta; mi hermano y yo jugando, no, esperá, mejor, jugar con mi hermano a la guerra de almohadas en la cama de mis padres; dormir en la cama de mis padres hasta que mi papá termine de comer y me lleve a mi cama; dormir tapándome la cabeza con el acolchado por miedo a que me atrape algún monstruo en la oscuridad (se ríe nerviosamente) y bueno, sí, le tenía miedo a la oscuridad...

¿Dónde estábamos? Ah, sí, estar en el living de mi antigua casa..., ya dije antigua casa ¿no? Bueno, dejalo así, después vemos, estaba junto al ventanal, con mi papá, mi mamá, mi hermano y mi hermana, en una noche de invierno, sentados en círculo, algunos en los sillones y otros en la alfombra leyendo un libro. Creo que no recuerdo cuál, pero sí recuerdo que leíamos un rato cada uno. En mi casa siempre fue muy estimulada la lectura. Me encantaba que mi mamá nos leyera los cuentos de «Los Josecitos», de Elsa Borneman...

Ahora me acuerdo de algo más triste. Pone algo así como escuchar a mi mamá pidiéndole a mi abuelo que le conteste, la sirena de la ambulancia y la llamada de la clínica diciendo que mi abuelo había muerto. Llorar en la cama sin que mi papá pueda consolarme, arrepintiéndome de no haberlo dicho todo lo que lo quería. Bueno, otra cosa. Estar en la cocina reunidos, con un clima muy triste, cuando mis padres nos contaban que se estaban separando y la mudanza, la casa vacía, dejar el barrio de mi niñez, las calles de tierra donde aprendí a andar en bicicleta, los árboles donde nos trepábamos cuando nos escondíamos para jugar a las escondidas con el resto de los chicos del barrio...

Y después viene la casa nueva, el barrio nuevo, los nuevos vecinos, la nueva familia, la nueva vida. Salir a pasear a distintos lugares con mi papá. También refiere a carcajadas con mi mejor amiga la vez que intentamos fumar a escondidas y terminamos tosiendo a morir y ella con las pestañas quemadas por querer prender el cigarrillo con la hornalla de la cocina. También me acuerdo de poner pétalos de rosas como señaladores en el libro «Romeo y Julieta»...

Otra cosa importante para poner es el recuerdo del vestido blanco de mis quince años, hecho a mano por una amiga de mi mamá. Era muy sencillo, tenía apenas una línea de strass en el escote y otra donde empezaba la pollera en la cadera. El escote era cuadrado y apenas dejaba ver el cambio de mi cuerpo de niña a mujer. Las mangas eran transparentes y largas, se iban ensanchando al acercarse a la mano y

aquí culminaban con un ojal en el dedo anular. Sobre la cabeza tenía una tiara, era una línea delgada de strass y terminaba con una gota que caía en medio de mis ojos...

Otra imagen importante que me viene a la mente ahora es aquella fiesta en la que conocí al que sería mi compañero y mi amor hasta el día de hoy y mucho tiempo más. Era una noche distinta y estaba totalmente destinada a que pasara algo. No era la primera vez que nos veíamos pero sí era el momento de conocernos. Me sentía feliz, radiante y no porque estaba él sino porque era la fiesta de quince años de mi mejor amiga, que tanto trabajo me costó convencerla para que lo festeje...

Bueno, ya que estamos en este punto, podés escribir algo de cuando nos comprometimos con Mariano. Pongamos algo así como el día que nos comprometimos yo tenía un vestido largo y negro, con un escote en la espalda que pasaba la cintura y él tenía un traje negro con una camisa también negra sin corbata. Preparó una cena romántica en el restaurante del molino que siempre me gustó y tomando dos copas de champaña nos pusimos los anillos jurando amor eterno. Éramos dos chicos creyendo ser grandes y lo único real que existía en aquella noche era nuestro amor...

Y creo que podríamos terminar con los nervios que nunca hasta ese momento había sentido por un examen y la felicidad de estar adentro del Lenguas Vivas, con todo lo que esto significaba.

PROTOCOLO DE DECISIONES DE ESCRITURA

B) Registro

En el primer párrafo hay un uso abusivo del pronombre posesivo «mi» y fue necesario reemplazarlo con otras palabras para evitar la repetición. Además, cambiamos el sustantivo «imágenes» por «recuerdos» y el verbo «recordar» por la expresión perifrástica «venir a mi memoria». Especificamos quiénes son los «chicos» que a los que la autora se refiere y reemplazamos al sustantivo por la construcción nominal «primos y hermanos». Modificamos la frase verbal «ir a dormir» por el giro «sucumbir al sueño». Evitamos repeticiones del verbo «recordar» y «abrazar». En su lugar, colocamos «tener en el regazo». El término «palabras» se repetía dos veces y, en una oportunidad, lo reemplazamos por «voz». La autora decide agregar unas palabras relacionadas con la vivencia de aquel recuerdo («Por alguna razón...»).

En el segundo párrafo, antepone el adverbio de modo «así» y planteamos una referencia endofórica y catafórica, ya que luego se explica el significado del adverbio («una sucesión de postales...»). Evitamos la repetición del sustantivo «imágenes» por «postales» y ampliamos su significado con el agregado de una proposición subordinada adjetiva especificativa («...imágenes detalladas que describen...») y cam-

biamos la construcción nominal del objeto directo del verbo «reflejar» por la proposición subordinada sustantiva objetiva interrogativa («...quién soy...»).

En el tercer párrafo, cambiamos los dos puntos por punto y aparte para introducir una enumeración de imágenes y recuerdos encabezados por verbos en infinitivo (verboides) de acción, de percepción, de pensamiento y de sentimiento, para darle fuerza al texto y mantener la cohesión y la vivacidad del relato.

En el cuarto párrafo, reemplazamos el uso del gerundio «preparándonos» por el infinitivo «prepararnos». Tratamos, en general, de no emplear el gerundio, tan frecuente en la oralidad, para evitar confusiones y un cierto empobrecimiento del lenguaje.

En el quinto párrafo, cambiamos el gerundio del verbo «jugar» por su uso en infinitivo para mantener la lógica de la enumeración.

En el sexto párrafo, evitamos la repetición del verbo «dormir» por «esconder» y agregamos el complemento circunstancial «durante las noches de mi niñez» para hacer referencia al momento de la vida evocado por la autora. Reemplazamos el pronombre indefinido «algún» por el artículo definido «el» para reflejar más fielmente el miedo de la autora a la oscuridad.

Los párrafos séptimo y octavo contienen dos ideas que originalmente habían sido redactadas juntas. En primer lugar, nos referimos a la lectura materna de los cuentos infantiles de Elsa Borneman y agregamos la construcción nominal «la voz cálida de mi madre» para darle una mayor vivacidad a ese recuerdo. Además, redactamos el circunloquio «...que sorteaba feliz el obstáculo...» para aludir al período en que la autora aún no había aprendido a leer. En el octavo párrafo, por otra parte, la autora ya comparte la lectura con su familia y marcamos esa evolución con el circunstancial temporal «tiempo después». Depuramos la narración de detalles que para la autora son, en una segunda instancia, insignificantes.

En el noveno párrafo, cambiamos el verbo «escuchar» por el verbo «oír» debido a que tienen significados diferentes. La autora decide agregar algunos adjetivos calificativos que contribuyen a recrear el clima vivido, tales como «desesperados», «mortal», «ensordecedora», «fría e indiferente». Reemplazamos el gerundio «diciendo» por la proposición subordinada adjetiva «que informaba...». Reformulamos también la proposición subordinada sustantiva objetiva «...que mi abuelo había muerto» por «...que mi ángel protector...» para reflejar mejor los sentimientos de la autora hacia su abuelo. En este mismo párrafo leímos un fragmento nuevamente: «Llorar en la cama desconsoladamente y sentir el agujonazo del arrepentimiento de no haberle dicho cuánto lo quería». Contrastamos el *loísmo* propio de Argentina con el uso del *leísmo* en el texto de Unamuno: «Lo he recordado varias veces al leer el *Miramare* de Carducci, que me le sé de memoria y lo he traducido en verso castellano». Mantuvimos nuestra decisión inicial.

Asimismo, omitimos algunos detalles considerados innecesarios y evitamos el uso abusivo de gerundios por verboides en infinitivo seguidos de un objeto directo, como por ejemplo «sentir el aguijonazo del arrepentimiento», en lugar de «arrepintiéndome». Para terminar, reemplazamos el núcleo pronominal «todo» en el objeto directo del verboide «haber dicho» por la proposición subordinada sustantiva objetiva interrogativa «...cuánto lo quería».

En el décimo párrafo, eliminamos el complemento circunstancial de lugar «en la cocina», que no aportaba información sustancial, y reemplazamos la construcción nominal «un clima muy triste» por el sustantivo «tristeza». La autora decide agregarle los adjetivos calificativos «inminente y sorpresiva» al sustantivo «separación» para dar una idea más clara del momento aludido.

En el decimoprimer párrafo, cambiamos las oraciones unimembres «La mudanza» y «La casa vacía» por otra estructura sintáctica integrada por el núcleo verboidal «abandonar» seguido de la proposición subordinada sustantiva objetiva «el que había sido mi hogar», con el objetivo de mantener la cohesión textual y darle una mayor carga afectiva al relato. También agregamos el verboide «ver», seguido del objeto directo formado por la construcción nominal «la casa vacía». Después, unificamos tres oraciones separadas por punto y seguido por una estructura unimembre encabezada por el verboide infinitivo «dejar» acompañado de tres objetos directos coordinados por comas.

En el duodécimo párrafo, reemplazamos una serie de construcciones nominales por dos oraciones unimembres: la primera, encabezada por la frase verboidal infinitivo «aprender a convivir» seguida de tres complementos circunstanciales. La oración que la sucede sintetiza el contenido de lo dicho anteriormente. El adjetivo «nuevo» se reitera a lo largo de las dos oraciones para dar una mayor fuerza afectiva.

En el décimo tercer párrafo, corregimos el uso del pronombre enclítico «me» y en lugar de «reírme» escribimos «reír». Cambiamos la preposición «con» por el giro preposicional «junto a». Incorporamos el sustantivo «travesura», que funciona como una referencia endofórica y anafórica que sintetiza la información anterior e introduce la consecuencia de ese comportamiento.

En el decimocuarto párrafo, reemplazamos el sustantivo «señaladores» por el verbo «señalar» y hacemos recaer en él la fuerza expresiva. La autora propone agregar la construcción nominal «las páginas más significativas» para aclarar el sentido de la oración.

Decidimos reformular el decimoquinto párrafo y desechar algunos detalles que, en una segunda lectura, a la autora le parecieron secundarios, tales como la descripción de la tiara, las mangas y el escote del vestido. Entre otros cambios, reemplazamos el adjetivo «sencillo» por la expresión «impactante por su sencillez» y agre-

gamos el complemento circunstancial «bajo mi estricta supervisión». Adicionamos una oración integrada por dos proposiciones coordinadas que relacionan las características del vestido con los cambios físicos y los rasgos psicológicos de la autora.

Una vez más, reformulamos el párrafo decimosexto. Prescindimos de la última oración «Me sentía feliz...» y reemplazamos «aquella fiesta en la que conocí...» por una oración encabezada por el verboide «asistir» para, de esa forma, mantener la cohesión y la coherencia textuales. En la segunda oración de este párrafo incluimos una proposición subordinada adverbial concesiva que subraya la importancia del «momento de conocernos».

En el principio del último párrafo, reemplazamos el circunstancial de tiempo «el día que nos comprometimos» por el verboide con pronombre enclítico «comprometernos». La autora propone descartar la descripción del vestuario de ambos para hacer hincapié en el lugar del compromiso. A la mención del nombre del establecimiento, le agregamos la aposición «...uno de mis restaurantes preferidos».

Agregamos en la segunda oración un complemento circunstancial temporal («en esa oportunidad») que introduce una referencia endofórica y anafórica. Redactamos la última oración en el tiempo presente del modo indicativo en lugar de utilizar el pretérito imperfecto para expresar que el camino de la autobiografía llega hasta la actualidad. Enfatizamos esta idea a través del uso del adverbio o pronombre indefinido «hoy» y reemplazamos el gerundio «creyendo» por las proposiciones subordinadas adjetivas «...que juegan a ser...y que no dudan...». Además, cambiamos la proposición coordinada «...lo único real que existía...» por el complemento régimen «...por un sentimiento verdadero».

Finalmente, la autora propone omitir el último párrafo del registro de escritura («los nervios que nunca hasta ese momento...») porque no contribuye al sentido de la autobiografía.

K.D. y V.G.

PROTOCOLO DE LA AUTOBIOGRAFÍA DE D. M.

A) Registro

No sé, me da vergüenza (*risa*). Nací en diciembre del 76'. Siempre me llamó la atención el hecho de no estar al tanto de lo que sucedía en esa época, no recordar una frenada de auto, gritos, algo que era tan característico en aquella época (*se detiene, piensa y agrega*). Me pasa igual que a Unamuno, ¿cómo era que decía? Ah, sí: " Tal

es mi más antiguo recuerdo de familia. El de historia no lo recibí directamente de ella, sino a través del arte". Aunque, de todos modos, no se daba en todos lados y yo era muy chico para recordarlo. En mis años de revolucionario (hace gestos de comillas con las manos), la facultad, le reprocharía a mis padres el hecho de no haberlos escuchado nunca hablar acerca de lo que sucedía en aquella época. (Se acomoda y continúa). Me llama la atención haberme enterado de lo que sucedía recién a eso de los doce años cuando vi el film "La noche de los Lápices".

De mi infancia recuerdo mucho haber sido muy cercano a mi madre. Posteriormente me pregunté si aquello era complejo de Edipo (*sonríe un instante pero luego se pone serio, pasa sus manos por sus cabellos*). Tengo una imagen muy débil de mi padre. (*Se detiene y piensa*). En realidad, la mía fue una infancia común y corriente, al menos en la superficie. Mis traumas y obsesiones aparecieron recién en mi adolescencia (*Sonríe*). Tal vez podría catalogarme como un "pendejo" retraído, introvertido... Nada del otro mundo (*risa*). Los traumas y obsesiones fueron un proceso que se fue gestando callada y progresivamente en mi interior y que explotó en el momento en que empecé a leer (*Se detiene como pensando las palabras, se pasa la mano por la barbilla y aclara*). En realidad no tanto a leer sino a mirarme un poco a mí mismo y a mi interior (*hace una pausa*). Tampoco fui un adolescente conflictivo. (*sonríe y continúa*). No es que haya explotado y haya empezado a romper paredes o a asaltar viejitas en los subtes (*se ríe efusivamente*). Se trata más bien de un destape bastante pasivo, interno (*reflexiona*). En realidad, toda mi vida fue más activa internamente que en el exterior. O. K. En fin, Eh... Bueno. Volvamos a la infancia. Me parece que no dije mucho de la infancia. Tal vez porque no sea algo digno de contarse (*me mira dubitativamente*), eh... Recuerdo que a los once tenía problemas de integración con la gente; mi timidez era bastante considerable (*se detiene abruptamente, me mira y dice*). En realidad esto parece más una sesión de psicoanálisis que una biografía, ¿no? (*sonríe y se acomoda*).

Cuando empecé a leer es como que descubrí mi vocación por todo lo que tenga que ver con el pensamiento humano y por el autoconocimiento (*reflexiona un momento*). Comienza a darse paralelamente, por un lado, el hecho de que empiezan a sucederme las cosas típicas de un adolescente; y, al mismo tiempo, me molesta a un nivel obsesivo no entenderlo: «¿Por qué actúo así, por qué hago esto así?» (*se ríe*). El nivel de lengua es altísimo (*nueve la cabeza*). En esta época tengo mi primer amor en serio, desafortunadamente. A los catorce, quince, dieciséis años, a esa edad los años son todos más o menos iguales (*se ríe*). Dije «desafortunadamente» porque la chica resultó ser una Alejandra Vidal Olmos cualquiera. No te puedo explicar cuando leí "Sobre Héroes y Tumbas" lo identificado que me sentí con el mogoliquito de Martín. De hecho, la primera parte del libro la tengo toda subrayada (*hace gestos con las manos como que subraya obsesivamente y exclama*). «Claro, así me siento», pensaba. En esta época estaba cursando el secundario en un colegio técnico. Estaba aproximadamente en tercer año cuando descubrí que la técnica no era lo mío ni a palos...

y seguimos con el nivel de lengua "altísimo". Y es como que busco en las letras, los libros... (*piensa*). ¡Ah! Me acordé. También tocaba en una banda, bah, en dos, y ¡qué loco!, ambas se separaron por un accidente automovilístico. Fue muy enfermiza esa época, muy enfermiza. A la chica que me hacía acordar a Alejandra la conocí porque tocábamos en la misma banda. Empezamos a salir y también empezaron los problemas en la banda. Y empezaron los problemas en mi vida. ¿Dije que estaba loca? (*se ríe*). O. K. Esta relación me llevó a recluirme en mí, a buscar una respuesta a lo que me pasaba, a lo que pasaba con mi relación, a lo que le pasaba a ella, al mundo. Fueron autores como Dostoievski, Kundera, Kafka, Cortázar, todos que... (*se queda callado*) bueno, un poco me ayudaron a ver o a creer que lo mío era dentro de todo normal; ¿Qué sé yo?! En definitiva estos tipos estaban más locos que yo, que ella, que mi relación y que el mundo. Y ahí terminé de darme cuenta de que lo técnico no era lo mío, de que lo mío era la filosofía. Y por otro lado, es como que (*piensa*) todo lo de loco, de enfermo que tenía mi relación empezaba a adquirir otro brillo. No sé cómo explicártelo (*piensa, juega con el vaso de café*). Era algo así: si yo lo evaluaba con parámetros normales para gente de diecisiete años digamos, llegaba a la conclusión de que lo que tenía que hacer era huir de allí. Pero como estaba tan inmerso en esa locura de los libros, de ver el mundo desde otra óptica, la relación adquiría algo de oscuro y romántico... Y eso me cerraba bastante. O.K.: «Esta es la verdadera vida y la vida normal (*hace gestos con las manos indicando comillas*) apesta».

Termino el secundario, continúo con mi relación patológica en los mismos términos. Sigo tocando en la banda, empiezo filosofía. (*Se detiene un momento*). En la banda empieza a haber encontronazos de intereses porque estábamos todos enamorados de la misma chica. Así que, por un lado, tenía que luchar contra mí mismo, contra ella, dragón y princesa (*nuevamente indica comillas con las manos*), y con la gente de la banda. Pero llegó un punto en que me harté y me abrí de todo. Prácticamente no volví a ver a nadie de la banda y capítulo cerrado (*se detiene, prende un cigarrillo*).

Seguí estudiando filosofía hasta que tuve que dejarla para empezar a trabajar porque no me daban los horarios (*piensa y fuma*). Ahí es como que la vida empieza a hacerse monótona. Formo otra banda, también se termina esa banda. En parte porque algunos de los chicos emigran y en parte porque después del accidente empezamos a distanciarnos. Se empezó a estancar todo. El trabajo es una mierda, no me gusta trabajar (*acota con una sonrisa*). En ese momento, cuando empecé a trabajar, al fin pude entender a Kafka. Tuve un año de locura en el cual dije: «Bueno, si voy a tener que trabajar toda mi vida, mejor que sea en algo que me reditue y me deje buen dinero. Y ¿qué es eso hoy en día? Sistemas. ¿Y cuál es la forma de trabajar en sistemas? Estudiar». Así que de un día para el otro rendí el examen de ingreso de la Universidad Tecnológica Nacional. Y al poco tiempo estaba estudiando sistemas (*sonríe*). Hasta que una mañana en una clase me estaban hablando de cosas tales como organización de empresas y dije: «What the hell am I doing here? I don't belong here».

Así que, como había empezado, dejé (*hace gestos con las manos*). Se terminó mi idilio con ingeniería en sistemas (*piensa y prende un cigarrillo*). Pero no soy una persona que se sienta cómoda sin estudiar, sin hacer nada, que se conforma con la vida así como viene. Entonces decidí que tenía que estudiar algo. Filosofía, que es lo que realmente me gusta, sigue siendo prácticamente imposible para la realidad de un joven argentino con necesidad de trabajar. Me gustan las letras, sé inglés, y ahí me cayó la ficha: «¿Cómo no me di cuenta antes? Esta es mi carrera». Y acá estoy.

Vic. G., 2004

PROTOCOLO DE LAS DECISIONES DE ESCRITURA

B) Registro

Fue necesario cambiar el nivel de lengua a la hora de hacer la puesta en texto, ya que el nivel que se había utilizado en la oralidad era bastante bajo. Recurrimos a oraciones más largas y complejas, buscando elevar el registro. Nos pareció interesante el uso de metáforas y comparaciones en el relato, con las que buscamos mejorar el estilo.

El primer párrafo de la autobiografía coincide en el relato con el primer párrafo del protocolo. Sin embargo, lo que en el segundo está descrito en cuatro oraciones completas, es decir, las circunstancias de la época, en la puesta en texto lo cambiamos, en algunos casos, por circunstanciales. Diego nació en noviembre y escribe el mes con minúscula; lo subrayamos porque tenemos miedo de la transferencia con el inglés en el que los meses se escriben con mayúscula, o será tal vez que surge un uso arcaizante porque recordamos que Unamuno había escrito Setiembre con mayúscula en su texto de 1908. ¡Misterios de la diacronía!

El segundo párrafo de la autobiografía, que narra la etapa de la infancia, correspondería al segundo párrafo del protocolo; aunque en este también se adelantan algunos hechos de la adolescencia. En la puesta en texto se agregó la figura del hermano, ya que es importante para el relato, pero había sido dejado de lado en el protocolo, posiblemente debido al ritmo de la oralidad. Al incluir el nombre, omitimos la aclaración de que tal nombre correspondía al hermano, porque consideramos que podía desprenderse del contexto.

La etapa del colegio secundario en el protocolo está narrada a partir del tercer año, cuando el autor ya había descubierto que aquella no era su vocación; mientras que en la puesta en texto se describen los motivos por los cuales el autor se decidió por esa carrera y se incluye una comparación (*...Elegí estudiar el secundario en un colegio*

técnico, como quien se decide por un pulóver rojo en lugar de por uno azul...) que permite prever que los motivos de tal decisión no fueron del todo sólidos y que funciona como indicio de que el autor se cansará pronto de esa carrera. De alguna manera, el tercer párrafo actúa como una puerta que cierra una etapa y abre otra. A su vez, la metáfora de la puerta es explicitada en el mismo párrafo para describir el ingreso del autor al mundo de la literatura, indicando también algunas lecturas tempranas.

Para darle una introducción a la etapa de la adolescencia en la autobiografía recurrimos a dos paralelismos:

Me sumergí en la literatura con una avidez que no recuerdo haber experimentado anteriormente, al tiempo que la edad y las hormonas me sumergían en la adolescencia. Autores como Dostoievsky, Kafka, Cortázar y Kundera comenzaron a guiarme en el nuevo mundo que se abría delante de mí, camino plagado de extraños y novedosos interrogantes sobre la vida; y la vida comenzaba a traerme de vuelta hacia mí mismo, hacia lo más profundo de mi ser.

El primero entre el ingreso a la literatura y el ingreso a la adolescencia, y el segundo entre el descubrimiento de un nuevo mundo en las letras y el descubrimiento del propio mundo interior.

Por medio de una reflexión personal acerca de los libros en general, se introduce en la autobiografía el libro "Sobre Héroes y Tumbas", del cual el autor se valdrá para identificar la historia de amor desafortunado de Martín y Alejandra con su historia personal. La intención es puesta de manifiesto cuando se utiliza el verbo "vivir" en lugar de "leer": ... Viví aquel libro apocalíptico... Por otro lado, tanto la inclusión del adjetivo calificativo "apocalíptico" como el recurso de la metáfora del fuego, funcionan como indicios de que la relación amorosa del autor llegará a su fin.

En el octavo párrafo, la utilización de un oxímoron ayuda a describir un rasgo característico de la personalidad del autor: la inconstancia.

... la verdad es que el idilio social resultó ser en mí bastante menos constante que mi propia inconstancia...

Para explicar el hecho de haber dejado la banda, el autor utiliza en el noveno párrafo una comparación con la leyenda de Newton. Ambos acontecimientos se unen en el sustantivo "golpe" de la próxima oración con el cual, a su vez, se hace un paralelismo entre el fin de la banda y el fin de la relación amorosa. Nuevamente, se recurre a la metáfora del fuego como fin.

El décimo párrafo es una reflexión en la que se hace una personificación de la vida y que busca de alguna manera poner de manifiesto cómo evaluará el autor su vida a partir de ese momento. Esta evaluación es retomada en el párrafo que le sigue, donde hay un cambio de tiempo verbal deliberado (del pretérito perfecto simple, predomi-

nante en toda la narración, al presente) para transmitirle al texto la sensación de monotonía del autor frente a su propia historia. Es por esto que los hechos se suceden uno a uno en presente y sin mucha descripción, y cinco años de la historia personal son abarcados en un solo párrafo.

En los dos últimos párrafos de la autobiografía se incluye información omitida en el protocolo que sirve para dar un panorama de la realidad actual del autor.

Vic, G. y D. M.

Autobiografía

D. M., 2º A., 2004

Nací en Buenos Aires a fines de un año difícil, en diciembre de mil novecientos setenta y seis, probablemente entre gritos desesperados y ruidos lejanos de autos que frenaban abruptamente en la oscura y calurosa noche, o tal vez completamente al margen de aquella realidad que, sospecho, habría vivido muy de cerca si hubiera nacido unos veinte años antes. Lo cierto es que, hecho que siempre me pareció curioso, no guardo recuerdo alguno de aquella época tan agitada. Quizás se deba a que la memoria a esa edad sea un poco perezosa; quizás a que la verdadera realidad de la ciudad se desarrollaba lo suficientemente alejada del apacible barrio de Martínez como para que sus agónicos murmullos no alcanzaran a mis oídos.

Lo que sí recuerdo es haber vivido una infancia tranquila, entre una relación cariñosa con mi madre y una acaso sospechosamente lejana imagen paterna. Podría decirse que fui un niño común y corriente, un poco retraído, que encontró en su hermano cinco años mayor que él lo que tempranamente se había cansado de buscar en su padre: un modelo a seguir. De Hernán heredé algunos gustos musicales, ciertos gestos, una visión algo pesimista de las cosas, un poco de mal carácter. El tiempo se encargaría de agregar toques personales a estas características, así como también de alejarme cada vez más de ellas y del modelo.

Los trece años me encontraron cerrando una etapa de mi vida, la del colegio primario, que había transcurrido a un ritmo normal y parejo y con algún que otro hecho trascendente, como el primer beso o las primeras salidas con amigos. Los trece años también me enfrentaban a una nueva perspectiva de mi vida, en la que aparecían novedades tales como la de tener que tomar algunas decisiones. Elegí estudiar el secundario en un colegio técnico, como quien se decide por un pulóver rojo en lugar de por uno azul; y elegí que fuera en el Instituto Segundo Fernández porque sí, o porque era un edificio amplio, o porque me gustaba la idea de tener que concurrir vestido con uniforme. No fue hasta el siguiente año que comencé a darme cuenta de lo apresurado de estas decisiones. Le debo a mi profesor extranjero de Literatura el haber despertado en mí cierta curiosidad por el mundo de las letras. Le debo a Edgard Allan

Poe el haber terminado de abrir esa puerta, que había permanecido cerrada para Dumas, para Verne y para Salgari, tal vez por haber sido descubiertos antes de tiempo.

Me sumergí en la literatura con una avidez que no recuerdo haber experimentado anteriormente, al tiempo que la edad y las hormonas me sumergían en la adolescencia. Autores como Dostoievsky, Kafka, Cortázar y Kundera comenzaron a guiarme en el nuevo mundo que se abría delante de mí, camino plagado de extraños y novedosos interrogantes sobre la vida; y la vida comenzaba a traerme de vuelta hacia mí mismo, hacia lo más profundo de mi ser. Por ese entonces comencé a definir mi personalidad en clara oposición a mis raíces. También descubrí la filosofía. Y comencé a tocar el bajo eléctrico en una banda de rock, dándole expresión a un sentido musical que había ido adquiriendo desde pequeño, al principio escuchando furtivamente los cassetes de mi hermano y luego tratando de reproducir o traducir lo que escuchaba con los pocos medios que iba encontrando a mi alcance: primero una cítara oriental que mis padres tenían en casa nunca supe bien para qué; después un órgano electrónico que me regalaron cuando cumplí doce años; más tarde una guitarra que se había cansado de esperar que mi hermano aprendiera a tocarla. Fue en esa misma banda que también descubrí lo que es sufrir por amor.

Mis experiencias románticas hasta entonces podían reducirse a unos pocos besos, algún paseo por Palermo procurando estar de vuelta en casa antes de que anoheciera, los "asaltos" y el juego de la botellita; pero todo enmarcado en una profunda y completa ignorancia de lo que es el amor. Mi ingreso en la banda me encontraba, sin embargo, cambiado; con, si bien no experiencia, algo más de noción acerca de ese apasionante misterio de la vida. Fue inevitable que me enamorara de la chica que tocaba la guitarra con nosotros: su imagen de princesa rusa pensante y su personalidad oscura se adecuaban perfectamente a mi ánimo deseoso de nuevas emociones. Y, como las experiencias dolorosas parecen ser obligatorias a esa edad, ella correspondió a ese amor.

Es misteriosa la relación que muchas veces guarda la propia vida con los libros que uno lee. En todo caso, nunca tuve del todo claro su naturaleza: puede ser tanto que uno tienda a querer vivir como los personajes de las novelas que está leyendo en un preciso momento, como que las novelas lo alcancen a uno en el preciso momento en que está viviendo acorde a lo que ellas narran. O puede ser un poco de cada cosa; o tal vez no exista relación alguna. Lo cierto y curioso es que me tocó descubrir *Sobre Héroes y Tumbas* en aquel momento de mi vida, cuando me encontraba despertando a los misterios del amor, cuando sufría aquella intensa relación con mi propio dragón – princesa. Viví aquel libro apocalíptico con una sensación de sobresalto, con una urgencia y un vértigo semejante a los que sentiría quien pudiera leer su vida escrita en papel, pero temiera llegar hasta las últimas páginas. El fuego del final, sin embargo, tardaría todavía algunos cuantos libros en llegar.

Mi vida continuó transcurriendo en los mismos términos durante unos dos años, entre la ansiedad por terminar una carrera de la cual hacía tiempo que me sentía ale-

jado, las dificultades de aquella relación amorosa, acorde a mi personalidad más bien oscura, pero realmente conflictiva, y una atmósfera cada vez más insostenible en un grupo de músicos compuesto por cuatro chicos, una chica y un cúmulo de celos, envidias e intereses personales previsiblemente encontrados. Hasta que el momento tan esperado llegó. El haber terminado el colegio secundario trajo consigo aparejados la visión de una vida por delante y un primer trabajo, como cadete administrativo, al que, gracias a que la realidad no me planteaba en ese entonces grandes problemas económicos, podría renunciar unos meses después, porque por fin empezaba la carrera de filosofía y no iba a poder manejarla con los horarios, sobre todo teniendo en cuenta que también estaba decidido a ingresar en el Conservatorio de La Lucila.

Aquel primer año como estudiante universitario fue todo lo que había esperado: por primera vez en mucho tiempo sentía que estaba en el lugar donde realmente pertenecía. Las primeras materias me brindaron las bases necesarias para sumergirme en ese apasionante universo que es el pensamiento humano, y los más "revolucionarios" de entre mis compañeros de curso me pusieron al tanto de la existencia de Marx y de su filosofía. Debo admitir que al principio me impactó fuertemente descubrir que la idea de un mundo mejor pudiera desarrollarse y realizarse en otro ámbito más concreto que aquel de mis fantasías idealistas. Pero la verdad es que el idilio social resultó ser en mí bastante menos constante que mi propia inconstancia, por lo que no llegó más allá de unas pocas marchas a favor o en contra de no recuerdo bien qué, o de algún que otro concepto que todavía atesoro.

Mi paso por el Conservatorio fue bastante fugaz, ya que tuve que abandonarlo a fines del primer año porque comenzaba a superponerse con las materias de la facultad. También decidí por entonces abandonar la banda, ya que el nivel de saturación al que había llegado comenzaba a interferir con toda esperanza que pudiera tener de un futuro mentalmente sano. Un poco como en la famosa leyenda de Newton y la manzana, la idea genial me alcanzó luego de un choque automovilístico que sufrimos cuando salíamos de tocar en un bar. Y así como la música sufrió este golpe importante en mi vida, también lo sufrió el amor: después de cuatro años de desencuentros, el fuego final nos había encontrado.

Creo que existe un momento en la historia de todo hombre en que debería pararse bien firme frente a su vida, mirarla a los ojos y firmar un pacto de sangre con ella. Forzarla a comprometerse a que, si es que está realmente tan convencida como parece de tomar en adelante las decisiones que irán formando nuestro futuro, al menos tenga la deferencia de consultarnos. De ser cierta mi creencia, es en aquel momento cuando, tal vez por irresponsabilidad o por ignorancia, dejé pasar mi oportunidad para hacer ese pacto.

A partir de ahí, mi vida tiene un poco del sabor de lo ajeno. Cual espectador desinformado, contemplo mi propia historia como una serie de acontecimientos que su-

ceden como suceden porque es imposible imaginar que pudiesen suceder de otra manera. Continúo estudiando filosofía durante dos años más, hasta que tengo que abandonar la carrera porque me veo en la desafortunada necesidad de tener que trabajar, y la realidad del joven argentino y la de la Universidad de Buenos Aires parecen correr por senderos diferentes. El trabajo me brinda, además de una cierta independencia económica y un hartazgo considerable, la posibilidad de comprender un poco mejor el universo kafkiano, sin que esto resulte consuelo alguno. Comienzo a tocar en una nueva banda con algunos amigos. Pero un tiempo después nos separaríamos, en parte porque algunos de ellos se sumaron a la moda de aquel entonces que era emigrar, y en parte porque los pocos que quedamos comenzamos a distanciarnos después de otro accidente automovilístico (hecho curioso que, de creer en el destino, supongo que me impulsaría a buscar algún tipo de relación o explicaciones). La realidad laboral me lleva por ese entonces a tomar la incoherente decisión de estudiar por el lapso de un año la carrera de Ingeniería en Sistemas, aunque finalmente abriría los ojos a lo inadecuado de mi presencia en aquel lugar.

En aquella misma época regida por la monotonía, en un feliz campamento con amigos en el pueblo de San Pedro, descubro el amor por segunda vez. Pero ahora lo encuentro cambiado: es comprensivo, cariñoso y alegre. Me brinda la paz y la tranquilidad que había buscado durante tiempo y sin saberlo.

Y aquí me encuentro, viviendo con mi novia desde hace un año, estudiando una carrera en la que creo haber encontrado mi vocación, trabajando por la noche y mirando hacia el futuro con las ganas y la esperanza de que no sea demasiado tarde para sentirme dueño y protagonista de mi propia vida.

D. M., Buenos Aires, 2004

Algunas observaciones acerca de las producciones de los alumnos

En las producciones de los estudiantes se pueden observar que en algunos casos la **isotopía estilística**, es decir la pertenencia de un discurso o una lengua, a un lector, a un determinado estilo o género, se quiebra a menudo por la irrupción de fragmentos que remiten a variedades distintas. Su presencia en un mismo espacio textual genera por contraste diversos efectos de sentido y pone de manifiesto los juicios de valor asociados a las variedades en juego. Al referirse a dos lenguas en un texto literario, Bajtin señala que “este subraya y objetiva precisamente el concepto *concepción del mundo* de una y otra lengua, su forma interna, el sistema axiológico que le es propio.”

Dice Diego: *Hasta que una mañana en una clase me estaban hablando de cosas tales como organización de empresas y dije: «What the hell am I doing here? I don't belong here».*

Los efectos específicos de estas rupturas, cuyas marcas pueden ser rasgos fónicos, prosódicos, gráficos, sintácticos o léxicos, dependerán del funcionamiento global del texto considerado, del entorno verbal en el que aparecen. En algunos textos narrativos —como el citado— apuntarán a caracterizar al personaje, en otros una situación, en algunos discursos argumentativos funcionará como símbolo de prestigio o como índice de una pertenencia cultural. En este caso, el estudiante lo desecha en la edición final de su autobiografía.

En los trabajos de los alumnos también aparecen evidentes ejemplos de intertextualidad en el sentido restringido de que la relación se establece puntualmente entre dos textos —en este caso no isótopos— a partir de la inclusión en las autobiografías de fragmentos de novelas en forma de **cita** en un caso y de **alusión** en el otro.

A modo de **cita** en R.G.:

La casa se llenó de amor; Aureliano lo expresó en versos que no tenían ni principio ni fin. Los escribía en los ásperos pergaminos que le regalaba Melquíades, en las paredes del baño, en la piel de sus brazos y en todos aparecía Remedios desfigurada: Remedios en el aire soporífero de las dos de la tarde, Remedios en la callada respiración de las rosas, Remedios en la clepsidra secreta de las polillas, Remedios en el vapor del pan al amanecer, Remedios en todas partes y Remedios para siempre.

Gabriel García Márquez

A modo de **alusión** en el protocolo y en el texto definitivo de D. M.:

Por medio de una reflexión personal acerca de los libros en general, se introducen en la autobiografía alusiones a la novela **Sobre Héroes y Tumbas** de Ernesto Sábato; el estudiante se valdrá de ellas para identificar la historia de amor desafortunado de Martín y Alejandra, personajes protagónicos de la obra, con su historia personal.

La intención identificatoria es claramente puesta de manifiesto cuando se utiliza el verbo “vivir” en lugar de “leer”: *...Viví aquel libro apocalíptico...* Por otro lado, tanto la inclusión del adjetivo calificativo “apocalíptico” como el recurso de la metáfora del fuego, funcionan como indicios de que la relación amorosa del joven llegará a su fin.

*Lo cierto y curioso es que me tocó descubrir **Sobre Héroes y Tumbas** en aquel momento de mi vida, cuando me encontraba despertando a los misterios del amor, cuando sufría aquella intensa relación con mi propio "dragón – princesa" (título del primer capítulo de la novela). Viví aquel libro apocalíptico con una sensación de sobresalto, con una urgencia y un vértigo semejantes a los que sentiría quien pudiera leer su vida escrita en papel, pero temiera llegar hasta las últimas páginas. El fuego del final, (referencia al desenlace trágico en la novela de Sábato) sin embargo, tardaría todavía algunos cuantos libros en llegar.*

El juego intertextual de la **alusión** apela, particularmente en sus formas menos explícitas, a la competencia cultural e ideológica de los receptores.

En los casos en que la alusión remite a universos culturales más restringidos, la recuperación del enunciado puede plantear dificultades e incluso se puede llegar a no percibir la alusión como tal. Por ejemplo, el diálogo intertextual que propone el título del cuento de García Márquez "*Muerte constante más allá del amor*" al evocar, permutando sus términos el soneto de Quevedo, solo puede ser percibido por un lector informado acerca de la literatura española.

CONCLUSIONES

El análisis de las producciones de los estudiantes y el éxito obtenido nos permite pensar que la intertextualidad colabora para que los alumnos aprendan a "leer como escritores para poder ser escritores". Para que los niños aprendan a hablar, los adultos y los padres más competentes actúan como colaboradores involuntarios para que los pequeños puedan hacer su aprendizaje sobre la lengua hablada; los niños aprenden vicariamente, siempre que "escuchen como lo hace un hablante". De la misma manera, para llegar a ser escritores competentes, las personas pueden usar de esa misma forma y desde muy temprano a los autores de textos. Para aprender a escribir como un escritor, hay que leer como un escritor. No hay posibilidades de adquirir de otro modo la intrincada complejidad que la buena escritura implica.

En los protocolos vemos cómo alguien se detiene para hacer una corrección ortográfica y se dice a sí mismo después de consultar: "Ah, así se escribía", o cuestiona el uso de un pronombre, o modifica el conector. Eso significa que mientras lee, presta atención a diversos aspectos técnicos de la escritura, es decir, podemos decir que está leyendo como escritor.

Observamos también como en el recuerdo de nuestros alumnos y alumnas aparecen, a veces, distintos escritores; está claro que algo escrito que produce cierta fascinación puede hallar un lugar en la memoria y despertar la ilusión de que uno mismo

lo podría haber escrito. Un aprendizaje se había producido en ese encuentro, un aprendizaje tal vez vicario pero fundante. En ese momento nuestros alumnos y alumnas están leyendo como escritores y la importancia de la intertextualidad se ha instalado en ellos definitivamente.

Bibliografía

- BERTONI, Alicia, POGGI, Margarita, TEOBALDO, Marta (1997): *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- CASSANY, Daniel (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- FLOWER, L. y HAYES (1981), J, *Modelo de producción escrita*.
- LENNART, Björk e BLOMSTAND, Ingegerd, (2000): "La enseñanza de la escritura basada en el proceso". En: *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- MARRO, M. y DELLIAMEA, A. (1993), *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del Idioma*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- MARTÍN VIVALDI, G. (1992). *Curso de redacción*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- PAMPILLO, Gloria(1981). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- PASUT, Marta (1993.). *Viviendo la Literatura. En busca del lector perdido*. Buenos Aires: Aique.
- SPERANZA, Graciela (1995), *Primera persona*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- SOLÉ, Isabel (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

PROPUESTA CUARTA

CUENTOS EN DOS LENGUAS E ÍNTERTEXTUALIDAD

CUENTOS EN DOS LENGUAS E INTERTEXTUALIDAD

PRIMERA ETAPA

APROXIMACIÓN POR RASGOS TEMÁTICOS

Pecado de omisión, de Ana María Matute, *La espera*, de Daniel Moyano, *Araby*, de James Joyce y *Tomorrow*, de William Faulkner

La intertextualidad, los textos en lenguas diferentes y la progresiva aproximación a una lectura activa

La incursión en el trabajo intertextual entre textos escritos en lenguas diferentes requiere, antes que nada, seguir una progresión capaz de superar las dificultades que con más frecuencia muestran en este terreno los alumnos.

Dado que a los estudiantes les cuesta, por lo general, pensar desde estrategias sistemáticas de muestreo, inferencia y construcción, creemos que la mejor fórmula, a la hora de plantear un trabajo intertextual, es seguir la siguiente progresión. En primer término, de acuerdo con las indicaciones de Teun Van Dijk, quien señala que el cuento es “el tipo de discurso más conocido que ilustra esta interacción entre macroestructuras y tipo de discurso”¹, trabajar con textos narrativos breves, y, en un segundo momento, proponer una línea de avance gradual en los procesos de análisis e interpretación de los textos, que conduzca desde la identificación de rasgos comunes más evidentes (temáticos), a rasgos más complejos (específicos de la construcción literaria ficcional), para finalmente plantear actividades de aula. Estos trabajos estarán destinados a reforzar las estrategias lectoras que han de poner en juego los alumnos y alumnas cuando se aproximan a textos literarios con diversidad de formatos textuales, tanto en inglés como en español, y realizan una traducción.

¹ Teun Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo veintiuno, 1980, p. 53.

Soporte teórico

Un aspecto central para el desarrollo de este proceso pedagógico es la aplicación de las *macrorreglas operacionales* que propone Teun Van Dijk ² como mecánica para la proyección semántica desde las *microestructuras* del texto, hacia las *macroestructuras*, es decir, desde lo más pequeño significativo hacia la significación más global.

Así, en el grupo de los cuatro relatos que se proponen (dos en lengua española y dos en lengua inglesa) la línea de relaciones se pone en evidencia la similitud desde el punto de vista de los rasgos temáticos y las circunstancias de vida que afectan a los personajes.

De acuerdo con esto, a lo largo de las páginas siguientes se abordará la configuración de los universos literarios sobre los que se proyectan las obras elegidas,

Los autores que escriben en lengua española

Daniel Moyano y Ana María Matute

En el universo narrativo de Daniel Moyano, escritor argentino nacido en Buenos Aires, pero tempranamente trasladado al interior del país, como en el de Ana María Matute, escritora catalana, los niños constituyen personajes principales. Ambos autores pertenecen al mismo momento histórico (nació ella en 1926 y él en 1930) y, aunque separados geográficamente, muestran también una similitud en cuanto al tipo de *realismo* que imprimen a sus textos, rasgo que se desprende de la creación de un ambiente opresivo en el propio lugar donde se vive, del que por diferentes causas no se puede salir. En este sentido, el *realismo* es la descripción de una existencia confinada en un punto específico, la Artámila creada por Matute, o el interior provinciano y argentino, opuesto a la opulencia de la gran ciudad, de Moyano, símbolos de una situación humana universal que distorsiona el verdadero sentido del crecimiento infantil.

El adulto que habita ambos mundos narrativos es un ser escindido, partido en dos, porque está desdoblado entre el impulso infantil, lo que quiere ser de niño, y lo que llega a ser realmente, y este es un proceso de pérdida que eclipsa la efímera vida de

² Vid. Van Dijk, T. et al. *Essais de sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, 1973; y *Estructuras y funciones del discurso*; México, Siglo XXI, 1984. *Pragmática de la comunicación literaria*. Compilación de José Antonio Mayoral, Madrid, Arco libros, 1987.

La espera. Matute define en estos términos la infancia propia del universo cerrado: «Es un gran error decir que el niño es un proyecto de hombre; yo pienso que es al revés: que el hombre es un trocito del niño que fue, porque a lo largo de la vida si cambiamos, siempre es para empeorar». ³

Los niños de los cuentos contenidos en libros como **Los niños tontos**, de 1956; **Historias de la Artámila**, de 1961, y **Algunos muchachos**, de 1968, de Ana María Matute, así como los que transitan las colecciones **Artistas de variedades**, 1960, **La lombriz**, 1964 y **El fuego interrumpido**, 1967, del escritor argentino, se comprometen con su condición de marginalidad, y desde esa perspectiva se plantean la disyuntiva entre la búsqueda de una meta que permitiría la huida y la tendencia interna o externa a destruirla. En este clima viven, especialmente, los personajes de los cuentos *La espera*, de Daniel Moyano, perteneciente a **El fuego interrumpido** y **Pecado de omisión**, de Ana María Matute, incluido en **Historias de la Artámila**.

Los autores que escriben en lengua inglesa

James Joyce

El mundo de James Joyce gira sobre dos temas obsesivos: la ciudad y el artista. La metrópoli moderna carece de belleza y el escritor contemporáneo no encuentra una comunidad. El artista es un exiliado en la ciudad, y debe esforzarse por crear un orden propio, imponer un patrón de significación sobre el caos de su experiencia.

Un buen punto de partida para acercarse a **Dubliners** es un conjunto de citas tomado de **Letters of James Joyce**, editadas por Stuart Gilbert en 1957. En 1904, escribe a Constantine P. Curran: "I am writing a series of epistles - ten - for a paper. I have written one. I call the series **Dubliners** to betray the soul of that hemiplegia or paralysis which many consider a city." *Derived from epiclesis (invocation) (p. 55)

Más tarde, el 26 de abril de 1906, James Joyce, negándose a introducir cambios sugeridos por su editor en los textos de los cuentos, escribe a Grant Richards: "You cannot really expect me to mutilate my work" (p. 60) "If I eliminate them (*words objected to by his printer*) what becomes of the chapter of the moral history of my country? I fight to retain them because I believe that in composing my chapter of moral history in exactly the way I have composed it I have taken the first step towards the spiritual liberation of my country." (p. 62) "It is not my fault that the odour of asphalts and old weeds and offal hangs round my stories. I seriously believe that you will

³ Entrevista concedida a Julia Arroyo, *Ia*, 1972.

retard the course of civilisation in Ireland by preventing the Irish people from having one good look at themselves in my nicely polished looking-glass." (pp. 63-4)

Sin duda, entonces, el tema central de **Dubliners** es la parálisis que se revelará paulatinamente a sus víctimas, es decir, a los personajes que reconocen los síntomas de esa parálisis en sí mismos, o a los lectores, que la reconoceremos en los dublinenses, parálisis que finalmente se reflejará en nosotros mismos, sus semejantes.

En **Dubliners**, James Joyce trata de poner lado a lado y organizar una serie de epifanías, fragmentos de experiencia revelada, en forma de libro. **Dubliners** ha sido definida por Henry Levin en su **James Joyce: A Critical Introduction** como «annals of frustrations.» Hay desilusión, desgracia, demoras; las cosas *casí* ocurren, «The slow-motion narrative is timed to the paralysed subject. The author merely watches; the characters are merely revealed, the emphasis is on the technique of exposure.»

En los tres primeros cuentos, los narradores y personajes principales son niños. Aunque el momento histórico que Joyce retrata en sus cuentos precede al de Matute y Moyano en unos treinta años, el ambiente opresivo, paralizado y paralizante, de Dublín baña con su color marrón opaco todos los cuentos.

William Faulkner

La obra principal de William Faulkner en su conjunto es generalmente descrita como una saga, una reconstrucción de la vida en "Yoknapatawpha County", el nombre ficcional que da al condado de Lafayette en el norte de Mississippi, Estados Unidos, donde vivió en la ciudad de Oxford – la "Jefferson" de sus novelas. Faulkner escribe sobre las vidas de varias familias, los clanes de McCaslin, Snopes, Supten, Compson, Sartoris, de Spain, y tantos otros.

Faulkner es un escritor consistentemente experimental en el uso del idioma. También altamente idiosincrásica es su forma de urdir sus argumentos en el tiempo. En su narrativa hay siempre distorsión o ruptura del orden cronológico y permutaciones abruptas del tiempo ficcional. Faulkner se mueve sin cesar hacia atrás y hacia adelante. Irving Howe escribe que lo que encontramos en Faulkner es «something quite rare in American Literature: a deep sense of the burdens and grandeur of history»...«the past clings to the present like a habitual lover, neither relinquished nor enjoyed.» Un profundo sentido de la influencia del pasado sobre el presente atraviesa su obra. El pasado vive en el presente. Malcolm Cowley dice que es «the imaginative effort to understand the present in terms of the past that led William Faulkner to elaborate a legend of Southern history.»

El cuento elegido, *Tomorrow*, aparece en una colección de seis historias, **Knight's Gambit**, en las que el personaje principal es Gavin Stevens, un abogado que oficia de detective y cuya sagacidad le permite descubrir recónditos motivos en los hechos violentos que investiga. El narrador en este cuento en particular es su sobrino Chick, un joven que lo llama "Tío Gavin", y que va aprendiendo sobre la naturaleza humana mientras trata de comprender a sus vecinos de Yoknapatawpha County junto a su tío y mentor. Los años treinta en el Sur Profundo de los Estados Unidos son el mundo histórico-social en donde se desarrolla la historia.

En todos estos ámbitos, el hecho de crecer implica el reconocimiento de la dualidad antitética como base constitutiva no solo del ser interior, sino también del cuerpo social. En palabras de uno de los personajes de Matute: «*Los hombres están divididos en dos grupos: los que se aguantan y los que viven*». ⁴



Propuestas de trabajo con los textos

Una vez ubicados los textos en sus respectivos marcos, se trata de que los alumnos y alumnas se enfrenten a la lectura de los textos mencionados. Para ello, se les ofrecerá llevar a cabo la aproximación a los universos literarios señalados a través de la

⁴ Los hijos muertos. Barcelona: Planeta, 1954.

identificación de rasgos micro y macroestructurales, organizados en guías de lectura como la siguiente:

- Identificación del tipo de personajes protagónicos que incluye cada uno de los relatos.
- Situación histórica y espacial de los relatos.
- El *realismo*: ambiente geográfico y situación existencial:
 - la lucha entre voluntad y predestinación;
 - el espacio, la atmósfera y la importancia de los indicios;
 - macroestructuras, superestructuras.
- El *expresionismo*: procedimientos visuales a través de los cuales se logra la transformación.
- Rasgos intertextuales:
 - posibles procesos de *reformulación de secuencias textuales*;
 - *mecanismos de apropiación interculturales* explícitos e implícitos;
 - construcciones sintácticas con estructura y sentido equivalente.
- Reflexión final. Aspectos metaficcionales:
 - la autonomía del lector y la construcción de hipótesis de lectura;
 - los parámetros de relación entre la realidad y la ficción. El sentido de la creación de los universos estéticos y literarios.

Sistematización de los rasgos observados

Tras debatir las cuestiones anteriores dentro del aula, se tratará de sistematizar los aspectos temáticos relevantes que comparten los relatos leídos.

Los dos relatos en español

Pecado de omisión es la historia del joven Lope, un «recogido», luego de la muerte de su madre. La situación de abandono, involuntario, pero abandono, al fin, lo pone bajo el cuidado de un lejano pariente, Emeterio, quien supuestamente «lo hace hombre» enviándolo a trabajar como pastor en condiciones durísimas. Lope es un

muchacho inteligente, según reconoce el propio maestro: «Si tuviera medios podría sacarse partido de él». Pero la realidad contraria y anula la posibilidad abierta: Lope no tiene medios, ni los tendrá. Al cabo de cinco años, se encuentra con un antiguo compañero de escuela, que «le iba a la zaga», y Lope ve en él el reflejo de lo que pudo haber sido y no fue: simplemente un hombre. Huye del encuentro, y entonces toda su frustración se convierte en odio hacia Emeterio, el culpable de su ruina. El desenlace es abrupto. Lope toma una piedra y mata al viejo. Ante el reproche de los testigos cuando lo llevan detenido, solo responde: «Sí, sí, sí...» en actitud ambigua entre el arrepentimiento y la ironía.

La espera es también la historia de un joven «recogido», que ha quedado en casa de un viejo y dos personas jóvenes. La causa del abandono paterno es explicada con absoluta crueldad por el viejo: «Vos eras muy chico entonces y te recogimos cuando a él lo llevaron a la cárcel». El niño, que no tiene nombre, espera la llegada de su padre, a quien ha conocido a orillas del río, sin saber de quién se trataba. Después de varios encuentros, el hombre decide ir a hablar con la familia que ha «cuidado» al niño para llevárselo. Durante la espera, el niño recuerda y revive la fealdad de las condiciones que afectan a la casa y a sus habitantes. Evoca también el encuentro con su padre, a quien ve como la figura liberadora. Pero la espera será infructuosa.

En ambos relatos se ha construido un infierno infantil. En la *Artámila* creada por la autora española, como en la zona suburbana separada de la ciudad por el río, presentada por Moyano, los niños padecen los efectos despiadados de una doble marginalidad. Son marginales sociales que sufren también la soledad del abandono afectivo.

En medio de su soledad construyen identidades deformadas de sí mismos y producen el desplazamiento de la atmósfera realista a un *expresionismo* que privilegia los rasgos monstruosos del universo que los rodea y que los devora. En el límite de su degradación, Lope se ve a sí mismo como un ser incapaz de hablar y muy tosco, casi animal: «- ¡Eh! - dijo solamente. O algo parecido.» Para el niño de *La espera*, a su vez, la construcción de la propia identidad es un complejo rompecabezas que se corresponde con la imagen visual fragmentaria del monumento que ve a la distancia, siempre parcialmente. El monumento constituye para él el límite del mundo y aspira a verlo íntegramente porque para hacerlo debe salir de su propio infierno y llegar a una meta que le permita cambiar el enfoque de la vida. Obviamente, no alcanza este objetivo, y sus propias lágrimas se convierten en lentes deformantes que cercenan la visión integradora: «Todo se mutilaba, todo se le daba en horribles mitades inconclusas. 'Si viniera, si viniera', se dijo muchas veces...»



Los dos relatos en inglés

Araby es la historia de un niño-adolescente que, experimentando sus primeros ensueños amorosos, no puede distinguir entre sus fantasías y la realidad, entre el glamour de un “nombre mágico” y la sordidez de un prosaico bazar de pueblo grande. Este adolescente es también un “recogido”, ya que está viviendo con sus tíos, sin que medie ninguna explicación o un porqué en el texto. Mientras la tía le presta alguna menguada atención, el tío olvida por completo su promesa, lo hace esperar largas horas, y cuando finalmente regresa a casa, está alcoholizado. Al analizar al narrador, podemos reconocer la voz de un narrador de primera persona ya adulto, que está recordando y reorganizando significativamente su experiencia pasada. El cuento está elaborado sobre oposiciones binarias entre la luz y la oscuridad, entre el observar y

el ver. Culmina cuando la frustración de llegar al bazar en el momento en que ya están apagando las luces hace que los ojos del adolescente ardan "con angustia y rabia".

El cuento *Tomorrow* comienza con el recuerdo de un único juicio en el que el Tío Gavin ejerció como defensor de un granjero, esposo y padre, llamado Bookwright, quien había matado a un matón presuntuoso, Buck Thorpe. Aunque se suponía que el juicio era una mera formalidad y se esperaba que los doce jurados liberarían al acusado en menos de diez minutos, ya que aquel había actuado con razón, uno de los jurados, un tal Fentry, vota en contra y el juicio debe declararse nulo. El resto de la historia es un viaje hacia el pasado, una búsqueda de razones por las cuales Fentry no pudo dejar libre al que mató a Thorpe. El Tío Gavin y Chick visitan a vecinos que conocieron a Fentry veinte años atrás y descubren que Fentry había cobijado a la madre de Thorpe y había criado al bebé hasta los tres años, momento en el que los parientes del niño lo habían reclamado y se lo habían arrebatado. Los detalles de la historia que se va develando marcan cuán insondable es la capacidad de amor del ser humano, aun del más pobre y mísero de los mortales. Y Chick aprende que es parte de la condición humana – de "los pobres e invencibles de la tierra – resistir y resistir y luego resistir, mañana y mañana y mañana." "The lowly and the invincible of the earth – to endure and endure and then endure, tomorrow and tomorrow and tomorrow." La razón por la que Fentry no puede perdonar a Bookwright es por la memoria de ese niño que Buck Thorpe una vez fue. ("It wasn't Buck Thorpe, the adult, the man.... It was because somewhere in that debased and brutalized flesh which Bookwright slew there still remained, not the spirit maybe, but at least the memory, of that little boy, ... even though the man the boy had become didn't know it, and only Fentry did.")

Las condiciones incumplidas del cambio, expresadas en los relatos en español por las construcciones condicionales, *Si viniera*, *Si tuviera medios*, son las que marcan la adscripción inequívoca del personaje a su entorno.

En los cuatro casos, la evasión se dispara como un mecanismo alternativamente activo o pasivo e inevitablemente conduce a la derrota.

El niño de Moyano se frustra y anticipa su humillación en la actitud pasiva de la espera. No escapa ni agrade; no actúa.

Lope, el personaje de Matute, en cambio, reacciona y mata; estalla ferozmente al final del relato y conmociona su mundo antagónico, pero, a su vez, se autodestruye al intensificar el encierro en el propio destino condenado.

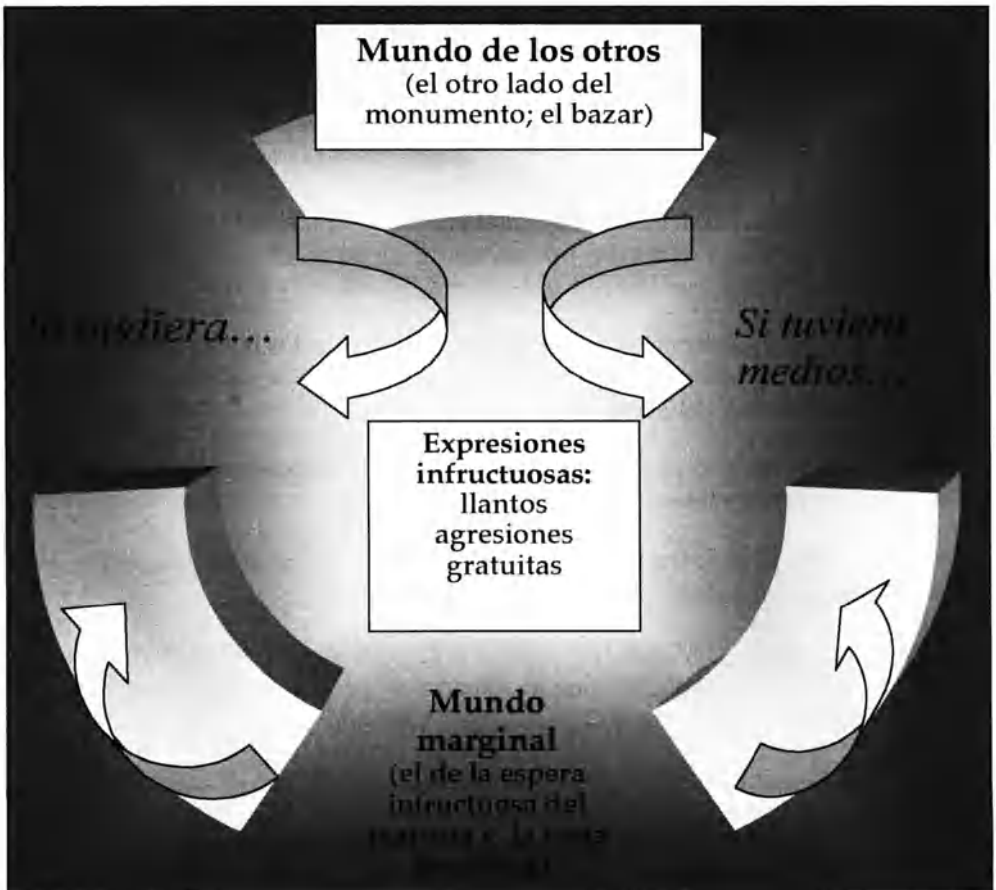
Ambos personajes son acusados de *desagradecidos*. Es que *desagradecer* es rebelarse y este es el acto prohibido. Allí radica la mayor gravedad del problema. Si el niño no puede destruir el esquema sin autodestruirse, si el entorno sostiene el esquema perverso, el proyecto de modificación futura se aborta y el cerco se hace más firme.

En la paralizada Dublín de *Araby*, el llanto contenido es la única reacción posible para el niño frustrado.

Chick aprende en *Tomorrow* que es parte de la condición humana – de “los pobres e invencibles de la tierra – resistir y resistir y luego resistir, mañana y mañana y mañana.”

En última instancia, el proceso de pérdida de la esperanza que el niño Thorpe representaba para Fentry es el tema del cuento, la memoria del niño que fue y el presente del hombre que no pudo ser, es decir, el mismo concepto expresado por Matute de que “*el hombre es un trocito del niño que fue, porque a lo largo de la vida si cambiamos, siempre es para empeorar*».

En definitiva, todos los personajes quedan atrapados dentro de un cerco expulsor e inmodificable.



Conclusiones parciales

A partir de este momento y a través de discusiones grupales y generales, se intentará avanzar en el propósito de autonomía del lector. Los estudiantes deberán pasar progresivamente de ser alumnos-lectores a ser personas capaces de recurrir a la lectura para sostener sus hipótesis y de llevar a cabo este proceso con eficacia.

La autonomía creciente se observará en la construcción del sentido del texto leído, en la toma de una posición independiente de la del profesor o de la del propio autor, y en el autocontrol de la coherencia del significado que se irá construyendo, así como en la autocorrección de interpretaciones.

A su vez, las conductas observables de los alumnos mostrarán que esta autonomía se proyectará también en la búsqueda y elección de los textos – posibilidad de localizar y seleccionar aquellos que son pertinentes para resolver un problema, de optar por tal o cual libro en función del conocimiento previo que se tiene del autor o del género.

Bibliografía

Las referencias a las obras literarias corresponden a las siguientes ediciones:

- FAULKNER, William (1977). *Knight's Gambit, Six Mystery Stories*. New York: Vintage Books, Random House.
- JOYCE, James (1967). *Dubliners*. New York: The Viking Press.
- MATUTE, Ana María (1961). *Pecado de omisión*. En *Historias de la Artámila*. Madrid: Ediciones Destino.
- MATUTE, Ana María (1981). *Los hijos muertos*. Madrid: Ed. Destino.
- MOYANO, Daniel (1982.). *"La espera" y otros cuentos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

SEGUNDA ETAPA

EL TONEL DE AMONTILLADO de E. A. Poe y A LA DERIVA de Horacio Quiroga

Una vez perfilada la propuesta de trabajo intertextual a través de rasgos temáticos, se plantea una línea de acercamiento a los textos desde un ángulo más complejo, que permita abordar los mecanismos de reformulación a partir de los principios de construcción literaria concebidos como determinantes por los autores y planteados expresamente en sus formulaciones teóricas.

Presentación. Delineación de principios literarios

Poe y el cuento

Aunque existieron autores de cuentos cortos antes de Edgar A. Poe, generalmente nos referimos a él como el que originó el cuento corto moderno. Escritor de cuentos, también teorizó sobre la forma. Dos son las fuentes principales para acceder a sus pensamientos teóricos sobre el género narrativo: su reseña crítica a la colección de cuentos escrita por otro grande (aunque muy diferente) escritor americano, **Cuentos contados dos veces** de Nataniel Hawthorne⁵, y su ensayo **La Filosofía de la Composición**.

De su Reseña de los cuentos de Hawthorne, publicada en 1842, seleccionamos dos conocidos párrafos en los que E.A. Poe expresó algunos preceptos generales de indudable utilidad:

"... Si se nos pidiera, sin embargo, que designáramos esa clase de composición, que, [...] mejor cumpliera con las demandas del genio superior, y ofreciera el campo de esfuerzo más ventajoso – hablaríamos sin dudar del cuento en prosa, tal como el Sr. Hawthorne lo ha ejemplificado aquí. Aludimos a la narración corta en prosa, que requiere de una media hora a una o dos horas de lectura. La novela común es objetable por su extensión, por razones ya expresadas en esencia. Como no puede ser leída de una vez, se priva a sí misma, por supuesto, de la inmensa fuerza que se deriva de la *totalidad*. Los intereses mundanos que intervienen durante las pausas en la lectura, modifican, anulan o contrarían, en un mayor o menor grado, las impresiones del libro. Pero la simple discontinuidad en la lectura sería, por sí misma, su-

⁵ *The American Tradition in Literature*, Third Edition, Ed. by Bradley, S., Beatty, R.C. and Long, E.H., W.W. Norton and Company, 1967, U.S.A., Volume 1, p.881

ficiente para destruir la verdadera unidad (*de efecto o impresión*). En el cuento corto, sin embargo, el autor tiene la posibilidad de cumplir con toda su intención, sea cual fuere. Durante la hora de lectura el alma del lector está bajo el control del escritor. No hay influencias externas o extrínsecas – que resulten del cansancio o la interrupción.

Un artista literario habilidoso ha construido un cuento. Si es también sabio, no ha manipulado sus pensamientos para adaptarlos a sus incidentes, sino que habiendo concebido, con cuidado deliberado, la producción de un cierto único o *solo efecto*, luego combina tales hechos como mejor le ayuden a establecer este efecto preconcebido. Si su primera oración inicial no tendiera a producir ese efecto, entonces ha fallado en su primer paso. En toda la composición no debería haber ni una palabra escrita, de la cual la tendencia, directa o indirecta, no fuera hacia ese único diseño preestablecido. Y por tal medio, con tanto cuidado y habilidad, una imagen es pintada al final de tal forma que deja en la mente de aquel que la contempla con un arte semejante, un sentido de la mayor satisfacción. La idea del cuento ha sido presentada sin daños, porque no ha sido perturbada; y este es un fin que no es alcanzado por la novela. La brevedad desproporcionada es tan criticable aquí como en el poema; pero la extensión desproporcionada debe ser evitada aun con más empeño. ...” (*paréntesis agregados*)

De **La Filosofía de la Composición**, publicado en 1846, elegimos unas pocas líneas que tienen más relación con el cuento corto que con el poema, que es en realidad la preocupación central del ensayo:

“... Nada es más claro que cada argumento, que merezca el nombre de tal, debe ser elaborado para su *dénouement* antes que sea utilizada la lapicera. Es tan solo con el *dénouement* constantemente a la vista que podemos darle a un argumento su aire indispensable de importancia, o de causalidad, haciendo que los incidentes, y especialmente el tono en todos los puntos, tiendan a desarrollar la intención...”

... Prefiero comenzar por considerar un efecto. ...

...*La consideración inicial fue la de la extensión. Si cualquier obra literaria es demasiado larga para ser leída de una sola vez, debemos contentarnos con dejar de lado el inmensamente importante efecto que se deriva de la unidad de impresión – porque, si hay que sentarse dos veces a leerla, los intereses del mundo interfieren y cada cosa, como la totalidad, es de inmediato destruida. ...*”⁶

⁶ *The American Tradition in Literature*, Third Edition, Ed. by Bradley, S., Beatty, R.C. and Long, E.H., W.W. Norton and Company, 1967, U.S.A., Volume I, p.887

Quiroga, un discípulo paciente y apasionado

No podemos hablar de los cuentos de Horacio Quiroga sin detenernos en su “Decálogo del perfecto cuentista”. En su primer mandamiento reconoce a Poe como uno de sus grandes maestros de quien aprendió el manejo del suspenso, de la doble trama y del horror, y a medida que avanza en su decálogo, recomendará la paciencia para resistir a la imitación y desarrollar la propia personalidad y el ardor para desear el triunfo.

Pero no solamente se detiene en consideraciones destinadas a moldear la actitud del que escribe sino que también se ocupa de la técnica y de la destreza narrativa: “No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las tres primeras líneas tienen casi la importancia de las tres últimas.” Y más adelante: “Toma a tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste. No te distraigas viendo tú lo que ellos pueden o no les importa ver. No abuses del lector. Un cuento es una novela depurada de ripios. Ten esto por una verdad absoluta, aunque no lo sea.”

Y ahora, la clase

Una vez que hemos fijado un marco teórico de aproximación, pasamos al análisis de los cuentos por separado primero y en forma transversal después. Aunque con diferentes metodologías, la línea común de trabajo será la siguiente:

PROPUESTAS DE TRABAJO CON LOS TEXTOS

- Identificación del **efecto unitario** en cada uno de los relatos.
- El sentido de **totalidad** y los procedimientos de construcción narrativa puestos en juego para alcanzarlo en cada caso
 - el rol del narrador;
 - el tiempo;
 - el espacio, la atmósfera y la importancia de los indicios;
 - macroestructuras, superestructuras.
- Rasgos intertextuales
 - posibles procesos de *reformulación de secuencias textuales*;
 - *mecanismos de apropiación interculturales* explícitos e implícitos.

El Tonel de Amontillado en la asignatura de Inglés

Tras pedir a los alumnos que lean *El Tonel de Amontillado*, se plantea la siguiente secuencia de trabajo

1. Presentar a los alumnos y alumnas una síntesis de la teoría literaria de Poe sobre el cuento corto para que comprendan la importancia que él da al efecto unitario y al sentido de la totalidad.
2. Realizar un análisis detallado del cuento en sí. Los alumnos se guiarán por las siguientes preguntas para que pudieran identificar los distintos elementos:

Questions on *The Cast of Amontillado*

- A) Identify the following elements in the narrative text:
 - How is the plot organised? (plot **structure** and **development**)
 - Where is the story set? When does it take place? (Setting in **time** and in **place**) Are these details relevant to the plot?
 - Which is the **tone** or **atmosphere**? How is it created?
 - Who is the **narrator**? Who is he speaking to? Whose **point of view** is he following?
 - What is the **theme**?
- B) Does Poe the author try to put his own ideas on the short story into practice?
 - Is there a unique or single effect, and is there totality of effect? (Or, in other words, is there coherence and design, or compression and intensity of effect?) Which is the “single effect” Poe tries to create, and how does he “totally” achieve it throughout the whole story?
3. A continuación, proponer a los alumnos y alumnas que realicen una construcción del significado total del cuento. Como guía se les plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es el interés principal del cuento? ¿Cómo lo logra el autor? En otras palabras, ¿lleva Poe a la práctica su teoría literaria? Aquí los alumnos deben identificar el famoso efecto unitario y el sentido de la totalidad.

El propósito de esta secuencia de actividades es el de colaborar con los alumnos y alumnas para que establezcan relaciones entre este cuento y el de Horacio Quiroga.

El rol del narrador

Los estudiantes deben delinear un retrato de Montresor, el narrador, ya que cuanto más lo conozcan, mejor. Montresor planeó fríamente su crimen, eligió la cripta y preparó los materiales de albañilería; escogió el momento del encuentro con su víctima, y se aseguró de que sus sirvientes no estuvieran en el “palazzo”; se aseguró de no ser reconocido; y usó el mejor de los cebos para atraer a su víctima, el Amontillado – la única verdadera debilidad de Fortunato es su conocimiento real sobre vinos, su vanidad por algo que sabe, y su rivalidad con Luchesi.

También es importante definir a quién está contando su historia Montresor, una historia que no contó nunca en 50 años, ya que está hablando a alguien que lo conoce bien, en quien él confía y con quien quiere jactarse.

El tiempo de la narración

El tiempo en el relato se puede marcar desde distintos ángulos: toda la historia es un “flash back”, ya que Montresor le cuenta a “alguien” lo que hizo 50 años atrás. Este detalle lo conocemos solo al final de la historia (el acceso secreto a la recóndita cripta no ha sido nunca re-abierto, y por supuesto Montresor nunca ha sido alcanzado por la mano de la justicia). El momento de la narración es el siglo XVIII (así lo marcan detalles de ropas como el “roquelaire”, capa usada en ese tiempo histórico) y hay un lapso de 50 años entre el momento del crimen narrado y el momento de la narración. El tiempo en que se desarrolla el acto de venganza es “la locura del Carnaval”. El encuentro entre Montresor y Fortunato se produce al anochecer, el descenso a las catacumbas de la familia Montresor culmina a la medianoche, la hora final, cuando Fortunato es finalmente encadenado a la pared de la escondida cripta y enterrado vivo.

El espacio, la atmósfera y la importancia de los indicios

El lugar no es nombrado nunca, pero podemos conjeturar que es Venecia, por su Carnaval, los trajes de disfraz (el arlequinesco Fortunato vestido de payaso y la capa y el antifaz negros de Montresor). De la calle pasan al “palazzo” de los Montresor, descendiendo a la bodega y a las catacumbas, al centro de la tierra – “debajo del nivel del mar”.

La atmósfera es de locura y muerte. La locura del Carnaval (tiempo en que todo está permitido, en que los principios cristianos del amor al prójimo no se respetan) preside el relato. La fría e irónica voz de Montresor nos va adentrando en este estado

de locura que culminará con la muerte. El recorrido desde el exterior (la calle) al interior (el palazzo, la bodega, las catacumbas) es el recorrido de la vida hacia la muerte.

El uso de la ironía por parte de Montresor es constante. Su dominio sobre su víctima se exterioriza a través de ella.

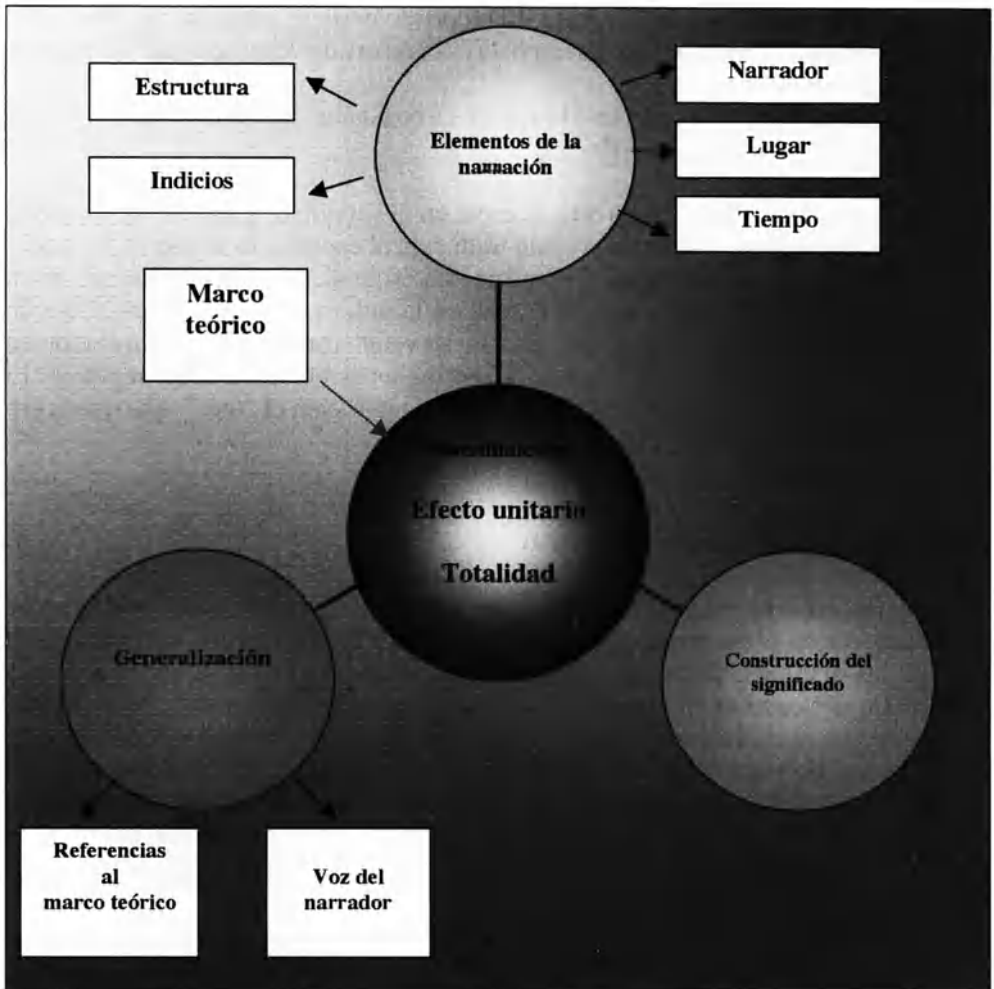
Otra marca lingüística que es muy notable en la versión original en inglés, y que está bastante bien reflejada en la versión traducida al español, es el uso de las voces activa y pasiva. Cuando todavía Montresor está escondiendo sus intenciones de su interlocutor, las formas pasivas predominan en la descripción de la cripta. Cuando Montresor da cumplimiento a la parte final de su venganza, las formas activas toman control de la narración. El pronombre "I" en inglés es obsesivamente repetido. El "yo" llena todo el espacio de la narración, no hay lugar para el "otro", que queda encerrado en la cripta secreta, enterrado para siempre.

Macroestructuras, superestructuras

La estructura del relato interior (lo que Montresor cuenta) está basada en ese viaje. Las etapas están marcadas muy claramente: el encuentro, la caminata hasta la casa, las distintas "paradas" para embriagar cada vez más a la víctima, la llegada al fin del camino, el comienzo de la construcción de la pared, cómo Fortunato se recupera de su embriaguez y va reconociendo a Montresor como su vengador, cómo Fortunato pasa de un estado de incredulidad, a otro en que espera ayuda exterior, cómo comprende los motivos de Montresor y le ofrece una salida como si todo fuera un chiste, y finalmente cómo se humilla y suplica, sin obtener piedad, la finalización del "trabajo de albañilería" y la falta absoluta de remordimientos de Montresor.

A la deriva en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura

Como punto de partida se solicitará a los alumnos y alumnas que lean el "Decálogo del perfecto cuentista", de Horacio Quiroga, y, por lo menos, cuatro de los **Cuentos de amor, de locura y de muerte** y especialmente *A la deriva*, del mismo autor. Se les pedirá que "lean para aprender", por lo tanto la lectura deberá ser lenta y repetida a fin de poder profundizar en las ideas y estructuras. Se enfocará el análisis en la identificación de secuencias superestructurales, es decir la aplicación de las *macrorreglas operacionales* (supresión, generalización y construcción) que T. Van Dijk propone como mecánica para la proyección semántica desde las *microestructuras* del texto, hacia las *macroestructuras*, es decir desde lo más pequeño significativo hacia la significación más global. Desde allí se procederá a analizar cómo se



construye esta significación global del texto a partir de los campos semánticos que se irán identificando y de la interrelación entre secuencias, que se plantea con diferentes procedimientos narrativos. A su vez, las relaciones planteadas con los principios teóricos de E. A. Poe, permitirán la identificación de aspectos hipertextuales e hipotextuales.

He aquí una breve muestra de cómo puede desarrollarse el trabajo en clase, con marcas de los soportes teóricos a los que es posible acudir o a las conclusiones a las que se puede llegar en el proceso de interacción pedagógica:

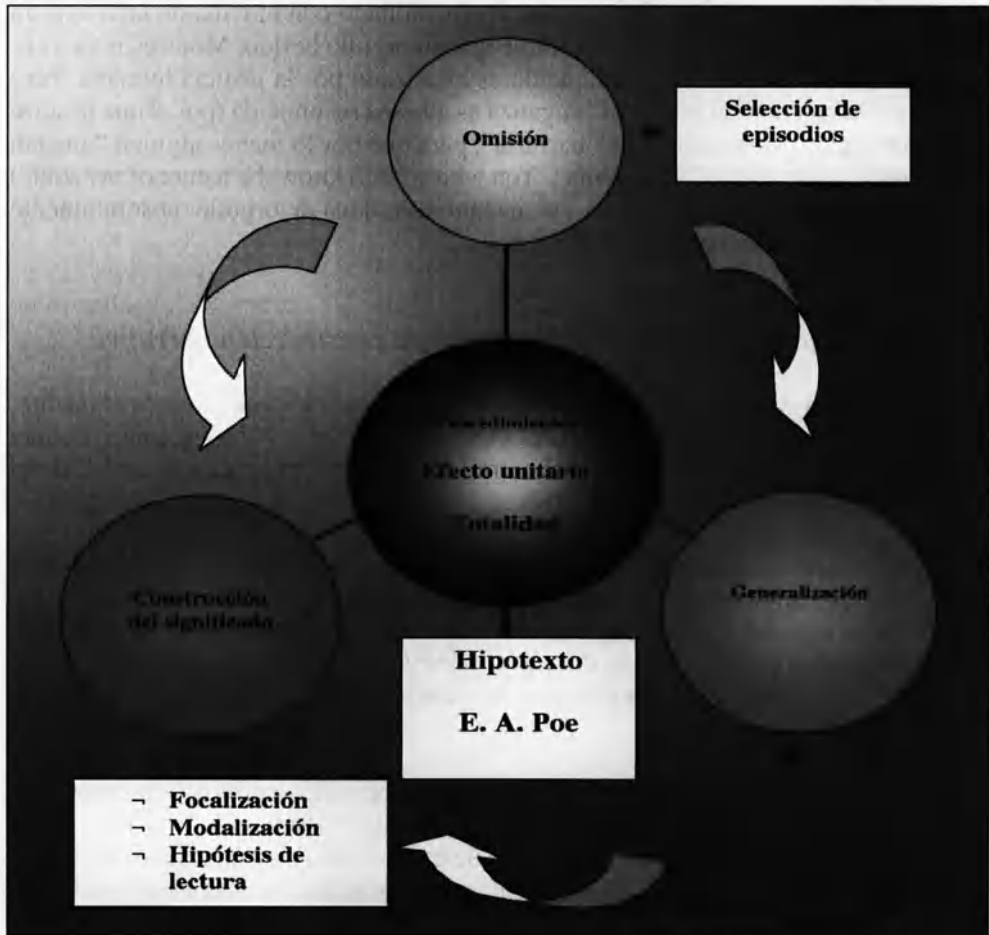
Profesora (P), Alumnado (A).

- P: Para que este trabajo tenga sentido dentro de la asignatura vamos a analizar la estructura del cuento y a observar los procedimientos de construcción textual, para llegar al significado.
- ¿Cuántas secuencias narrativas señalaron?
- A: Solo hay una.
- P:: Bien, entonces, ¿qué marcaremos?
- A: Episodios, por ejemplo la picadura de la víbora, la pierna que se va hinchando, ir a buscar a la mujer...
- P: Lo completamos y lo organizamos. ¿Quién puede?
- A: Picadura, progresión del envenenamiento, búsqueda de ayuda duplicada: a la mujer y después al compadre, a la deriva, muerte. (PROCEDIMIENTO DE OMISIÓN)
- A: También la naturaleza se pone oscura...
- P: ¿Hace a la secuencia? ¿A los episodios?
- A: No, es un indicio.
- P: Hablamos por lo tanto, en este cuento, de una secuencia narrativa única y de cinco episodios.
- A: Responde al efecto unitario del que hablaba Poe. Todo conduce a *la muerte por envenenamiento del personaje*. (PROCEDIMIENTO DE GENERALIZACIÓN) (HIPOTEXTO EXPLÍCITO DESDE LA TEORÍA). (CONCEPTO DE SUPER-ESTRUCTURA)
- P: Retomemos, ahora sí, los indicios.
- A: Desde "...pisó algo blancuzco" hasta "cesó de respirar" los indicios relacionan a la naturaleza con los estados de ánimo del personaje, "negros bloques de basalto", "el Paraná encajonado fúnebremente" porque siente que empeora; "efluvios de azahar" porque experimenta la mejoría de la muerte.
- P: ¿Cómo notaron esto?
- A: Porque la secuencia única hace un recorrido en dos planos: el de lo que le pasa al personaje y el de lo que le pasa a la naturaleza.
- P: ¿Y cómo se muestra la naturaleza? Antes dijeron que la naturaleza se relaciona con los estados de ánimo del protagonista a lo largo del proceso de envenenamiento, si aseveramos esto es porque todo el relato está mirado desde los ojos del protagonista y nos remitimos entonces a un procedimiento importante en la escritura de un texto.
- A: A la focalización.
- P: ¿Cómo se llega a esta focalización desde el punto de vista del personaje en un texto narrado en tercera persona?
- (Los alumnos vuelven a leer partes del cuento; buscan marcas lingüísticas que les

permitan resolver el problema).

- A: Cuando aparece: "El veneno comenzaba a irse, no había duda", ese no había duda lo piensa el propio personaje.
- A: "El hombre pensó que no podía llegar jamás. él solo a Tacurú-Pucú". Se insiste en la inmersión en el pensamiento del personaje.
- P: Bien, por lo tanto, Quiroga logra este tipo de focalización por medio de modalizadores en la enunciación.
- A: Quiroga, me parece, insiste en dar cuenta del pensamiento del personaje porque le interesa describir estados psicológicos. Llama la atención la sucesión de preguntas inconexas como las que formula cuando dice: "¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio?". Modaliza con *acaso*, me doy cuenta, pero con las preguntas, ¿intenta un fluir de conciencia? (La profesora no responde. Hace silencio y mira al grupo en espera de una respuesta para la compañera).
- A: Creo que no, ya que hay respeto por la normativa, signos de interrogación, estructuras sintácticas canónicas.
(El grupo acuerda en que no hay fluir de conciencia)
- A: El párrafo en el que el personaje hace las preguntas comienza con una descripción de la naturaleza. Leo: "Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor..." Me parece que las preguntas tienen más que ver con el borbollón de un remolino, en cuanto al dar vueltas sobre sí mismos la canoa y el pensamiento del hombre. Aparece clara la identificación del hombre con una naturaleza en la que se manifiesta el proceso que lo llevará a la muerte.
- P: Retomemos esta última idea y analicémosla palabra por palabra. ¿Recuerdan cómo se llama el protagonista? ¿Por qué ustedes se refieren siempre al *hombre*?
- A: Porque Quiroga lo denomina siempre el hombre y sólo su mujer, en una oportunidad, lo nombra y nos enteramos de que se llama Paulino.
- A: Es evidente que el autor lo quiere convertir en genérico. Representa a todos los hombres del monte misionero.
- P: Las otras dos palabras sobre las que me gustaría reflexionar por lo reiteradas son *naturaleza* y *muerte*. Nosotros decimos muerte pero Quiroga dice: "Y cesó de respirar".
Nosotros hablamos de la naturaleza pero... ¿esa palabra la usa el autor?
- A: No, nombra al río, a la costa, al Paraná, a los guacamayos.
- P: ¿Qué construye?
- A: Un campo semántico que refiere a la naturaleza sin nombrarla. Usa muchos sustantivos y pocos adjetivos según su teoría del cuento. (VINCULACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO Y LA ESCRITURA DEL AUTOR)

- P: Creo que estamos ya listos para poder asignarle un sentido global al texto. Escuchó...
- A: El personaje vive su experiencia junto, con, por y a expensas de la naturaleza.
- A: El conflicto del hombre con el ambiente natural.
- A: La lucha desigual entre el hombre y la naturaleza.
- P: Bien, cada uno ha construido el significado del texto (MACROESTRUCTURA). Vimos la funcionalidad de las descripciones en las que el hombre se involucra con el paisaje, observamos cómo el hombre se proyecta en el ambiente. Ahora con más lectura y análisis de cuentos de Quiroga, a cargo de ustedes, bajo la forma de trabajo grupal, vamos a poder ir reconociendo el camino que, desde Horacio Quiroga, conduce hacia el realismo mágico.



La clave de relación intertextual. Conclusiones

A partir de los procedimientos analizados en cada uno de los textos, estamos en disposición de profundizar en los modos en que se produce la relación intertextual que los une, considerando sus diferentes componentes y las conclusiones parciales a las que se ha llegado en cada caso, haciendo hincapié en la consecución del efecto unitario y del sentido de totalidad del que ambos participan.

La profundización teórica mencionada puede plantearse en los siguientes términos:

Identificación del efecto unitario en cada uno de los relatos

En *El Tonel de Amontillado* el efecto unitario está centrado en el estudio de la personalidad obsesiva-perversa de Montresor, obsesionado con el tema de la venganza (que tiene que ser perfecta). Para lograr vengar su orgullo herido, Montresor va a cometer el "crimen perfecto", aquel que no es alcanzado por la justicia humana. Pero como una de las condiciones de la venganza es que sea reconocida (por el que la sufre en primer lugar), Montresor debe "narrarla", para que por lo menos alguien "que tan bien conoce la naturaleza" de su alma ("You who so well know the nature of my soul") lo admire, reconozca su proeza. La voz jactanciosa, llena de orgullo, absolutamente fría del amoral Montresor domina el relato.

El sentido de totalidad y los procedimientos de construcción narrativa

El rol del narrador de primera persona es absolutamente dominante en el cuento, su voz es la que produce la totalidad del efecto único. No hay desviaciones, no hay "cabos sueltos", no hay palabra que el narrador emita que no sirva a la totalidad del develamiento de su propia personalidad.

Desde el comienzo del cuento, cuando Montresor expresa la decisión de tomar venganza, (*Lo mejor que pude había soportado las mil injurias de Fortunato. Pero cuando llegó al insulto, juré vengarme.*) hasta el final, cuando anuncia la conclusión del acto de venganza (*Durante medio siglo, nadie los ha tocado. In pace requiescat!*) no ocurre nada más que esa venganza, y la secuencia narrativa sigue paso a paso su concreción.

Esta única secuencia narrativa está construida por varios episodios internos, que podrían enumerarse de la siguiente manera: encuentro "afortunado", camino al palazzo, descenso a las catacumbas (en etapas de cada vez mayor embriaguez de la víctima), encadenamiento a la pared, construcción de las hiladas (con episodios internos de reconocimiento del vengador por parte de la víctima), muerte, y rápido desenlace.

Si hubiera que elegir una figura para esta estructura narrativa, podría representarse con el dibujo del caracol, que se va cerrando hasta focalizarse en un punto, que es la muerte.

En *A la deriva*, la naturaleza se relaciona con los estados de ánimo del protagonista a lo largo del proceso de envenenamiento. Esto es posible porque, en realidad, buena parte del relato está mirado desde los ojos del protagonista y se vale para ello del procedimiento de focalización interna.

Nos enfrentamos entonces a un texto narrado en tercera persona, que sin desplazar la voz, desplaza la mirada hacia las vivencias del personaje central.

Este desplazamiento se produce con particular intensidad en el momento inmediatamente anterior a la muerte, cuando el personaje, ya *A la deriva*, en un estado de confusión entre la apariencia y la realidad, siente (imagina) que su estado mejora notablemente. El narrador dice entonces: *El veneno comenzaba a irse, no había duda*. La certeza del modalizador no había duda, sin embargo, corre por cuenta del propio personaje.

Este procedimiento se hace mucho más notorio cuanto más vertiginoso es el avance de la canoa que no conduce hacia ningún punto abierto, sino al remolino que enrosca al personaje en el viaje interior hacia la muerte: *Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor...*

Se suceden entonces preguntas inconexas con poco consistentes respuestas tentativas: *¿Llegaría pronto? Y luego: ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio?*

Las preguntas refuerzan la imagen del remolino natural, y se ve cómo el pensamiento del hombre da vueltas sobre sí mismo igual que la canoa que lo lleva. Aparece clara la identificación del hombre con una naturaleza en la que se manifiesta el proceso que lo llevará a la muerte.

En cuanto al **lugar**, *A la deriva* hace un recorrido en dos planos: el de lo que le pasa al personaje y el de lo que le pasa a la naturaleza.

Los referentes espaciales son explícitos: el Paraná y la precipitación de su marcha al atravesar la selva misionera.

Pero lo más importante es la fictivización de las particularidades geográficas, que se acoplan a la situación del personaje. Así, en esta **atmósfera** los rasgos descriptivos se convierten en claros indicios de muerte. No hay descripciones al margen del proceso central, sino que están directamente involucradas en él.

El cuento contiene dos secuencias descriptivas referidas al marco del Paraná, que complementan los estados antagónicos de empeoramiento y mejoría a través de los cuales el personaje avanza hacia su muerte.

Inmediatamente después de fracasar en sus intentos de encontrar ayuda, cuando la canoa y el hombre quedan *A la deriva*, aparece la primera, la configuración en imágenes de la tumba natural: *El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas, bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incansables borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría cobra una majestad única.*

El campo semántico que se construye a través de sustantivos, verbos, adjetivos y modalizadores, es el de la muerte violenta y agresiva.

Cuando el personaje siente que el *El bienestar avanzaba*, en cambio, el panorama se modifica totalmente: *El cielo, al Poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su fresca crepuscular en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio el Paraguay.// Allí abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma, ante el borbollón de un remolino.*

La naturaleza acompaña la sensación de alivio, la apertura. Sin embargo, no deja de agitarse en medio de los **borbollones** que le marcan al lector la línea definitiva del itinerario.

Los indicios descriptivos, asociados al marco de la naturaleza, se complementan con las descripciones absolutamente realistas de los síntomas del envenenamiento y con la brevísima situación narrativa dialogada que pone en boca del protagonista la evaluación del proceso evolutivo: - *Bueno, esto se pone feo*, dice Paulino, después de haber comprobado la pérdida del sentido del gusto al tomar por agua la caña que en dos oportunidades le ofrece su esposa.

El texto permite entonces construir un significado, que podría enunciarse de varias maneras, coincidentes con las enunciadas por los alumnos:

- El conflicto del hombre con el ambiente natural.
- La lucha desigual entre el hombre y la naturaleza.
- Las experiencias de un personaje junto, con, por y a expensas de la naturaleza.

El viaje hacia la muerte

La situación en la que el personaje queda *A la deriva*, destacada desde el título, es la clave semántica del relato, y permite ampliar el nivel de proyección semántica: *Para el viaje «a la deriva», no hay otra meta que la muerte*. El prototipo del personaje misionero se convierte entonces en un prototipo del hombre enfrentado a su destino y con un tránsito inmediato e ineludible hacia la muerte. En *A la deriva*, desde la primera frase: *El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie*, todo conduce a la muerte por envenenamiento del personaje, porque en realidad en el cuento no pasa nada más que esa muerte, y la secuencia narrativa, concentradísima, alcanza la extensión del breve lapso que media entre la picadura y la muerte. Desde que el hombre "...pisó algo blancuzco" hasta que "cesó de respirar".

Esta única secuencia narrativa está construida por varios episodios internos, que podrían enumerarse de la siguiente manera: picadura, progresión del envenenamiento, búsqueda de ayuda duplicada (a la mujer y después al compadre), mínima permanencia *A la deriva*, muerte.

A modo de conclusión general

En el acuerdo de criterios metaficcionales, las coincidencias se manifiestan más allá de las diferencias que tienen que ver con los hechos específicos de cada relato.

En ambos casos, se emprende un viaje hacia la muerte. Mientras *El Tonel...* es un relato de viaje hacia la muerte a través de galerías cerradas, *A la deriva* es un relato de viaje hacia la muerte a través de un espacio abierto que se convierte en tumba y que pierde la apertura cuando se arremolina en borbollones que tiran hacia abajo y hacia adentro.

Mientras que *El Tonel...* se crea a través de la palabra de su personaje principal, fiel reflejo de su perturbación mental y de sus obsesiones, *A la deriva* desplaza la voz del narrador principal para incluir la del personaje que anticipa su final y para mirar y vivir con él las últimas proyecciones de su muerte, antes de que cese de respirar.

El Tonel... es un ámbito de locura y muerte, como el contexto de los cuentos en los que se inserta *A la deriva*.

En *El Tonel...* la muerte es consecuencia de la voluntad del personaje principal; en *A la deriva*, el personaje principal muere como consecuencia de la acción de una naturaleza que lo supera en fuerzas y en designios.

Pero en ninguno de estos textos hay cabos sueltos: las dos premisas del crimen de *El Tonel...* cumplidas al final son equivalentes narrativos de la linealidad irreversible que afecta a Paulino desde que “...pisó algo blancuzco” hasta que “cesó de respirar”.

Bibliografía

Las referencias a las obras literarias corresponden a las siguientes ediciones:

QUIROGA, Horacio. *A la deriva*, en **Cuentos de amor, de locura y de muerte**. Buenos Aires, Losada, 1970.

POE, Edgar Allan. *The Cask of Amontillado*, in *The American Tradition in Literature*, Volume 1, ed. (editores) Bradley, S., Beatty, R.C. and Long, E.H., W.W. Norton & Company, New York, 1967. pp. 869-874.

PROPUESTA QUINTA

NOVELAS EN DOS LENGUAS E INTERTEXTUALIDAD

RAYUELA de J. CORTÁZAR
y *POSSESSION* de A. BYATT

NOVELAS EN DOS LENGUAS E INTERTEXTUALIDAD RAYUELA, DE J. CORTÁZAR Y POSSESSION DE A. BYATT

Como continuidad del trabajo propuesto con los textos narrativos breves (cuentos), se plantea este análisis comparativo entre dos novelas representativas de la literatura rioplatense y de la literatura inglesa, respectivamente. Se trata de **Rayuela**, de Julio Cortázar y **Possession**, de Antonia S. Byatt.

Dado que la lectura es el resultado de una transacción entre el texto y el lector (Rosenblatt, Goodman) y, desde la Teoría de la Recepción, consideramos al lector como coautor del texto por su activa implicación en la atribución de significados durante el acto de lectura, pensamos que el trabajo sobre las relaciones intertextuales entre las novelas podría servir para que nuestro alumnado perciba con claridad que “leer” no es sólo decodificar signos sino “construir significados”.

Ya habíamos observado a través del trabajo con los cuentos que la perspectiva intertextual nos permite acercarnos a los diversos tipos de conexiones culturales, explícitas e implícitas, que nutren la obra literaria: cuestiones referidas tanto a la forma (tipología textual, géneros, estructura) como al contenido (temas, tópicos, recursos semánticos) y también nos permite amplias posibilidades de análisis de la producción literaria.

En este capítulo se ofrecerá un proceso completo de investigación para el abordaje literario y pedagógico de las novelas.

Etapas de la investigación-acción centradas en las novelas

ETAPA A

En esta etapa, correspondiente a la indagación teórica, se trata de realizar un detenido análisis de las posibilidades de aproximación al diálogo intertextual que se abre entre las novelas elegidas.

De entre las diferentes conclusiones a que dicha investigación puede llevarnos, veamos algunas.

Rayuela y Possession: aproximaciones a un diálogo intertextual

La intertextualidad y los cronotopos

El marco teórico de la **intertextualidad** ya ha sido trabajado a través de las propuestas de lecturas activas en textos breves, aun cuando pertenezcan a contextos idiomáticos diferentes y no respondan a una intencionalidad en su intercomunicación.

En los contextos literarios propios de las novelas en cuestión puede observarse que una base central de diálogo entre ambas es proporcionada por la configuración del **cronotopo**, una unidad indisoluble de tiempo y espacio, según el propio Bajtin, que se constituye a partir de la mirada de un ojo constructivo.

En un solo punto del espacio, la mirada cronotópica descubre una sincronía que involucra una diacronía esencial, formada por residuos del pasado más gérmenes de futuro. De esta manera, cada imagen cobra su forma y su sentido dentro de la totalidad del mundo observado y, en última instancia, creado por la mirada.

Un espacio y un tiempo de palabras

Si el cronotopo se entiende como un conjunto de relaciones complejas entre dos polos, el tiempo y el espacio, se puede adelantar la hipótesis de que habrá tensión entre los dos términos de la oposición, y predominio de uno sobre el otro en diferentes obras literarias.

Además, si hay relaciones “dialógicas” entre los cronotopos, puede existir una relación de esta naturaleza entre los mundos representados en **Rayuela** y **Possession**. Podemos afirmar entonces que si en **Rayuela** el cronotopo se construye y se comprende a través del predominio de imágenes geográficas que ponen en primer lugar el espacio, en **Possession** el cronotopo se construye y se comprende a través del predominio de referencias históricas que ponen en primer lugar el tiempo.

Los géneros literarios y la metaficción

Pero además, discutir acerca de esos cronotopos en particular debería llevarnos a plantear una discusión acerca de los géneros literarios.

De hecho, ambos autores, Cortázar y Byatt, hacen afirmaciones específicas en relación con los géneros con los que desean trabajar.

La metaficción como eje vinculante

Resulta evidente que, construyendo los cimientos sobre los que se vuelven funcionales los cronotopos, el eje que vincula ambas novelas es la **metaficción**. La **metaficción** es una estrategia que consiste en hablar de la relación entre ficción y realidad desde la ficción, en analizar la posible ficcionalidad del mundo más allá de la ficcionalidad del texto literario. Así, el lector construye significados del mismo modo que en el “mundo real” a partir de múltiples datos, provistos por múltiples observadores en múltiples momentos.

La **metaficción** explora y construye una teoría acerca de cómo se escribe una novela a partir de escribirla.

En términos de Genette¹, **Rayuela** podría ser considerada un *hipotexto* de **Possession** en el sentido de que plantea toda la problemática artística de los años sesenta en los que no bastaba hacer; había que hablar de lo que se hacía, mostrar los procesos de producción, insistir en que lo que se está haciendo es ficción y de ese modo romper la ilusión de realidad. La idea de “obra” (pieza acabada, estática) es reemplazada en estos años por la de “hecho artístico”. Por ser acción, el arte se fusiona con la vida.



¹ Genette, G., *Palimpsestos*, Madrid, Taurus, 1989.

Postulados metaficcionales

Rayuela y el objetivo de describir la novela

"Toda *Rayuela* fue hecha a través del lenguaje", dice Cortázar. Por eso, Morelli, el profesor palabrero que crea en el apéndice de la novela para expresar algunas ideas acerca de la literatura, habla en su nombre cuando propone una novela que no debería ser "escrita" en el sentido corriente de la palabra, sino *desescrita*. Podemos tomar este grano de morelliana como punto de partida para un Cortázar que se esfuerza por establecer los circuitos de un "contralenguaje". En *Rayuela* ese contralenguaje se vincula con la noción de *figura* o *constelación*, que representa un enfoque muy diferente del habitual en cualquier novela o narración donde se tiende a individualizar a los personajes y a darles una psicología y características propias. Hay una especie de superación de las figuras formadas por constelaciones de personajes; esas figuras constituyen una ruptura y un desmentido de la realidad individual, y un personaje puede servir para que algo se cumpla por fuera de él, sin que tenga la menor noción de esa actividad, de que es uno de los eslabones de esa especie de superación, de superestructura. Para esto Cortázar tiene que descalabrar las nociones convencionales del tiempo y el espacio. Es el mismo Morelli quien señala "el error de postular un tiempo histórico absoluto" y sugiere que el autor no debe "apoyarse en la circunstancia". También propugna "una raza de escritores que se coloquen al margen del tiempo superficial de su época, y desde ese otro tiempo donde todo accede a la condición de *figura*, donde todo vale como signo y no como tema de descripción, intenten una obra que puede ser ajena o antagónica a su tiempo y a su historia circundantes, y que sin embargo los incluye, los explica, y en último término los orienta hacia una trascendencia en cuyo término está esperando el hombre".

Possession y el Romance

Casi treinta años después de Cortázar, Byatt llama a su novela *un Romance* y entonces apela a la tan bien conocida cita de Nathaniel Hawthorne en el epígrafe, para reclamar la vasta libertad que esta forma va a permitirle: *el derecho de presentar esta verdad bajo circunstancias que en gran medida pueden ser del capricho o la invención del escritor*. En el desarrollo de la narración sus personajes discuten el género y usan conceptos propios de él para explicarse a sí mismos, para explicar sus vidas, sus propósitos, sus metas, sus deseos y sus obras. El *Romance* es puesto en primer plano y en la forma más apropiada por Sabine de Kercoz, una aspirante a escritora, en su diario. Al hacerlo establece un fuerte lazo de unión entre las escritoras mujeres, Christabel, Sabine, Antonia: *Ella (Christabel) dice que el romance es una forma muy propia para la mujer. Dice que el romance es un país donde la mujer puede ser libre de expresar su verdadera naturaleza, como en la Ite de Sein o en el Síd, y no como en este*

mundo. (pág. 400). Más adelante, Roland, que casualmente descubre su vocación de poeta, acordará con Sabine y Christabel: *Todo eso era la trama de un Romance. Roland estaba en un Romance, un Romance vulgar y exaltado a la vez; un Romance era uno de los sistemas que le controlaban, como las expectativas de Romance controlan a casi toda persona del mundo occidental, para bien o para mal, en un momento u otro.* (pág. 454)

Desde la desestructuración sistemática de Cortázar a la estructuración sistemática que propone Byatt media el pasaje de una metaficción-cosmovisión que intenta básicamente *romper* y liberar de controles a otra metaficción-cosmovisión, que se fija el objetivo del revisionismo para *reconstruir* según pautas expresas y sin que la figura del autor pierda las riendas del procedimiento constructivo. Si Cortázar quería que el lector volviera a escribir la novela casi borrando la figura indecisa del que la escribe, Byatt quiere que el lector se apoye en los mecanismos de deconstrucción para volver a edificar el conjunto metafictional desde la perspectiva que el autor, controlando los hilos de la ficción, le ofrece como trayecto incontrovertible. Por eso, mientras **Rayuela** necesita contar con la ampliación espacial para romper la unidad, **Possession** necesita contar con la revisión histórica para reconstituir la visión integradora.

El cronotopo "espacial" y el símbolo del viaje

El juego metafictional de intertextualidad entre enunciados "reales" de Cortázar y enunciados "fccionales" de Morelli, permite que dentro del texto de **Rayuela** y, en una de las "transcripciones" de sus teorías, Morelli explicita la concepción que nosotros llamaremos **cronotópica** de la novela. En efecto, él plantea que: *Hay tiempos diferentes aunque paralelos. [...] Y ese tiempo es el percibido y habitado por pintores y escritores que [...] sencillamente están al margen del tiempo superficial de su época, y desde ese otro tiempo donde todo accede a la condición de figura, donde todo vale como signo y no como tema de descripción, intentan una obra que puede parecer ajena o antagónica a su tiempo y a su historia circundantes, y que sin embargo los incluye, los explica, y en último término los orienta hacia una trascendencia en cuyo término está esperando el hombre.* (pág. 545)

En síntesis, es fundamental para Morelli-Cortázar dejar claramente establecido que leer la novela implica el acto de voluntad de adentrarse en un universo de figuras y signos auto-referenciales y, para nosotros, lectores, es imperativo aceptar las reglas de funcionamiento del sistema.

Rayuela es, como paso previo a cualquier configuración, un mundo de palabras. Esto significa que en ese mundo el espacio y el tiempo se convierten en signos de un sistema.

En el capítulo 71, Horacio dice: *Digamos que el mundo es una figura, hay que leerla. Por leerla entendamos generarla.* (pág. 435)

Un viaje “metaficcional”

Si no existe ningún espacio con proyección exclusivamente referencial, es decir, externo, concebido como espacio geográfico, que no esté resignificado por el juego de por sí espacial propuesto desde el título y desde las posibilidades de lectura, considerar un viaje dentro de este territorio implicará también el acto de construir su itinerario ficcional.

Según lo que manifiesta Julia Kristeva² al referirse a *El espacio de la novela*, el viaje es un procedimiento por el cual el autor dibuja la geografía del libro.

Las dos posibilidades de lectura: geometrías y significados sugeridos

Así, **Rayuela**, como estructura literaria global, comienza por dibujar el viaje de las dos posibilidades de lectura, un viaje que conmina al lector a una aventura en busca de *la construcción del sentido*, no del encuentro del sentido propuesto, sino de su construcción. *Por leer [la figura] entendamos generarla.* (pág. 435)

Este recorrido, a través del cual el autor orienta la mirada del lector, implica una primera indicación a “su cómplice” de que no va a enfrentarse con un universo estable ni rígido, sino que, por el contrario, va a desplazarse por los carriles de su propia opción productiva que podrá abrirse hasta límites inimaginables.

En realidad, solo si lleva a cabo esta especie de *big-bang* de la lectura, el lector podrá llegar a la conclusión de que ha leído la novela, porque solo si se instala ante la expectativa de las preguntas sin respuestas, habrá despertado al parpadeo de inquietud existencial al que Cortázar quiere convocarlo: *El hombre es el animal que pregunta. El día en que verdaderamente sepamos preguntar, habrá diálogo. Por ahora las preguntas nos alejan vertiginosamente de las respuestas.* (pág. 616)

La alusión al *big-bang* no es gratuita, porque la experiencia de estallido acompaña todo el trayecto del proceso de lectura.

² Kristeva, Julia. *El texto de la novela*. Barcelona. Lumen. 1974. (pp. 256-263) Título original: *Le texte du roman* (1970)

En primer lugar, la marcha por los vericuetos de las dos formas de lectura llega hasta el lector a través de un *TABLERO DE DIRECCIÓN* que dice: *A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros. El primero se deja leer en la forma corriente, y termina en el capítulo 56, al pie del cual hay tres vistosas estrellitas que equivalen a la palabra Fin. Por consiguiente, el lector prescinde sin remordimientos de lo que sigue. El segundo se deja leer empezando por el capítulo 73 y siguiendo luego en el orden que se indica al pie de cada capítulo. En caso de confusión u olvido, bastará consultar la lista siguiente: [...]* A partir de los dos puntos se propone el laberinto inicial. Se trata simplemente de una serie de capítulos, de una secuencia numérica, de un tablero, pero allí subyace la base del desafío en que el autor quiere involucrar a su lector-cómplice.

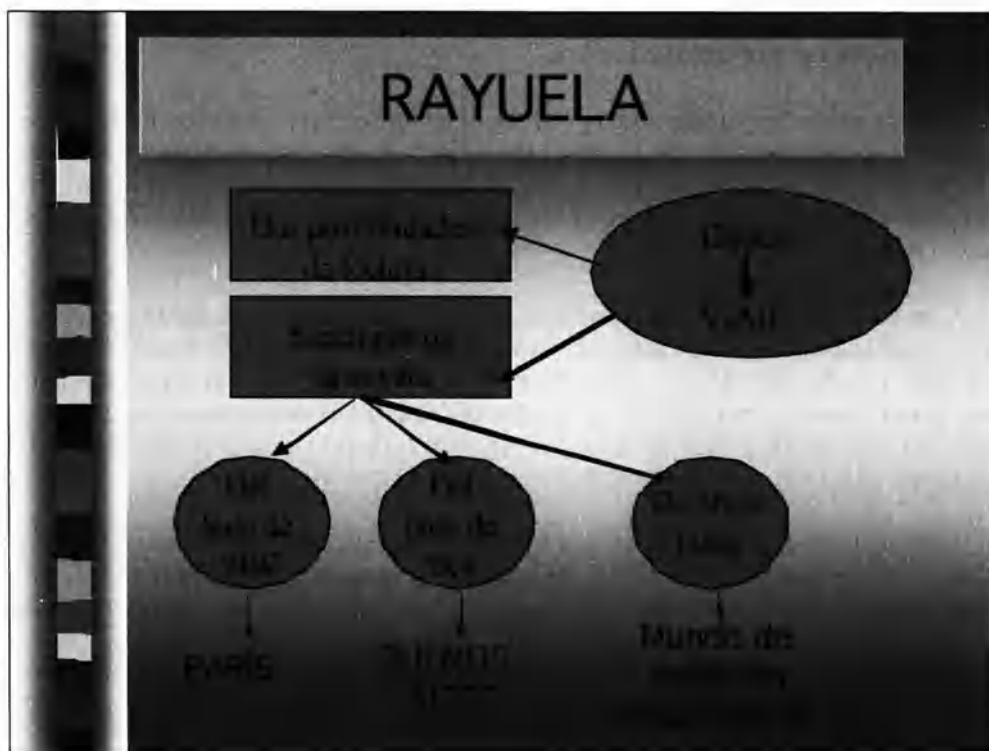
De este modo, en cuanto abre la novela, el lector se enfrenta con un universo geométrico, porque no solo visualiza el *tablero* inicial, sino que, al cruzar la línea del inicio, y cualquiera sea la secuencia de lectura elegida, se encontrará con el universo tripartito formado por las tres secciones de la novela: *Del lado de allá; Del lado de acá; De otros lados*.

Con esta tripartición, el universo geométrico se confirma y comienza a expandir sus significados. *El lado de allá* y *El lado de acá* tienen sus correlatos referenciales en París y en Buenos Aires respectivamente, mientras que los *otros lados* aluden a una geografía más abstracta, que se centra, por decirlo de manera inicialmente sencilla, en la reflexión y muy particularmente en la reflexión metaficcional, cuyo protagonista indiscutido es el admirado y apócrifo escritor, Morelli.

Los deícticos espaciales *allá* y *acá* y la presencia reiterada del sustantivo *lados* en cada uno de los títulos atribuidos a las tres partes, crean la imagen, la *figura* de una línea, por lo que se hace posible configurar la estructura del viaje como un zig-zag que atraviesa esta línea en uno y otro sentido y con diferentes consecuencias, y como un *big-bang* que expande su potencia significativa en una explosión que hace trascender el universo de la novela para proyectar la onda expansiva hacia el mundo de la vida humana.

La concepción de la explosión como modo de trasvasamiento hacia, en y desde este espacio-signo característico de la novela está claramente presentada en el cap. 61, uno de los *De otros lados*: *No podré renunciar jamás al sentimiento de que ahí, pegado a mi cara, entrelazado en mis dedos, hay como una deslumbrante explosión hacia la luz, irrupción de mí hacia lo otro o de lo otro en mí, algo infinitamente cristalino que podría cuajar y resolverse en luz total sin tiempo ni espacio. Como una puerta de ópalo y diamante desde la cual se empieza a ser eso que verdaderamente se es y que no se quiere y no se sabe y no se puede ser.* (pág. 413)

Es evidente que desde la perspectiva de Horacio, el espacio es un medio de tránsito y que este tránsito se relaciona íntimamente con la idea de búsqueda y con la tentativa de configuración de la propia identidad, pero también es evidente que para la realización completa de estos procesos, el cronotopo cotidiano debería estallar en una explosión de luz, capaz de asegurar la instauración de un nuevo cronotopo-signo, donde las categorías tradicionales de tiempo y espacio fueran sustituidas por la plenitud del instante existencial.



La constelación del viaje y los significantes del sistema

En un universo donde el espacio es signo y su significado principal es el tránsito hacia *otro lado*, los significantes pueden multiplicarse y de hecho lo hacen, permitiendo un juego de combinaciones constructivas, de rompecabezas, cuyas piezas, con formas de pequeños viajes, se acomodan solo si se miran como partes de una *constelación global de viaje* que aparece como soporte del sistema.

La rayuela

Entre todos los significantes, la rayuela es el de mayor relevancia, ya que se ajusta al sentido de viaje que realiza el personaje y particulariza una forma de recorrer su espacio, que, como vimos, es un espacio dibujado y concebido geométricamente: *La rayuela se juega con una piedrita que hay que empujar con la punta del zapato. Ingredientes: una acera, una piedrita, un zapato, y un bello dibujo con tiza, preferentemente de colores. En lo alto está el Cielo, abajo está la Tierra, es muy difícil llegar con la piedrita al Cielo, casi siempre se calcula mal y la piedra sale del dibujo. Poco a poco, sin embargo, se va adquiriendo la habilidad necesaria para salvar las diferentes casillas (rayuela caracol, rayuela rectangular, rayuela de fantasía, poco usada) y un día se aprende a salir de la Tierra y remontar la piedrita hasta el Cielo, hasta entrar en el Cielo (...)* (cap. 36 pág. 252)

Como significante, es, obviamente descontando el título, de aparición tardía en la novela, pero su imagen es la apuesta más efectiva del texto al universo significativo de la connotación. La proyección connotativa es explícita: *lo malo es que justamente a esa altura, cuando casi nadie ha aprendido a remontar la piedrita hasta el Cielo, se acaba de golpe la infancia y se cae en las novelas, en la angustia al divino cohete, en la especulación de otro Cielo al que también hay que aprender a llegar. Y porque se ha salido de la infancia (...) se olvida que para llegar al cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrita y la punta de un zapato [...], eso que la Maga había sabido tan bien, y él mucho menos bien, y el Club más o menos bien y que desde la infancia en Burzaco o en los suburbios de Montevideo mostraba la recta vía del Cielo, sin necesidad de vedanta o de Zen o de escatologías surtidas, sí, llegar al Cielo a patadas, llegar con la piedrita (¿cargar con su cruz? Poco manejable ese artefacto) y en una última patada proyectar la piedra contra l'azur l'azur l'azur l'azur, plaf vidrió roto, a la cama sin postre, niño malo, y que importaba si detrás del vidrio roto estaba el kibbutz, si el Cielo era nada más que un nombre infantil de su kibbutz.* (cap. 36 pág. 252).

Del Cielo de la rayuela al kibbutz del deseo, y, desde aquí hasta la meta del viaje en una cadena connotativa que construye progresivamente la constelación del viaje.

¿Por qué saltar?

Es decisivo para comprender el sentido del viaje observar el modo de traslado que Horacio, según la alternancia de perspectivas narrativas, focaliza y vive u observa reflexivamente. En general, la caminata de avance progresivo por territorios orientados como rutas de avance es inconcebible. Horacio solo puede moverse a través de laberintos porque no recorre caminos dibujados de antemano, sino que los construye y

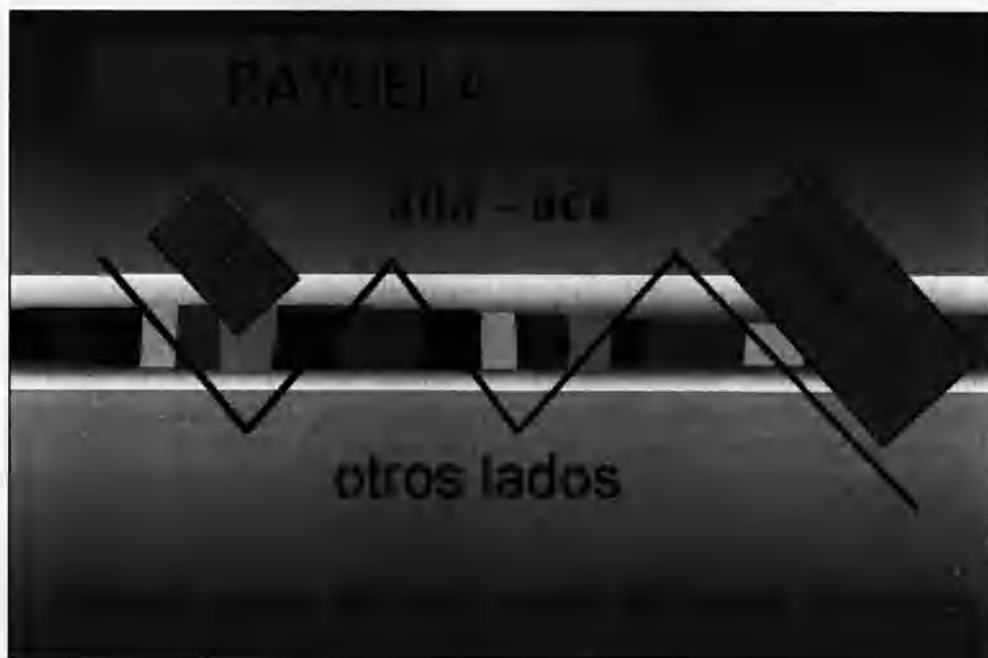
los interpreta a medida que los transita, por eso en la mayoría de los casos necesita saltar para moverse de un lado a otro de la línea, de un cuadro a otro de la rayuela y, metaficcionalmente, del lado de allá al lado de acá o, como se le propone al lector, de un capítulo al otro de la novela.

De todos modos, el salto hacia adelante es siempre un salto al vacío, porque es la búsqueda de la meta inalcanzable la que dignifica su viaje: *... su búsqueda incierta era un fracaso y [que] a lo mejor en eso precisamente estaba la victoria. Primero por ser digno de él [...], por ser la búsqueda de un kibbutz desesperadamente lejano, ciudadela sólo alcanzable con armas fabulosas, no con el alma de Occidente, con el espíritu, esas potencias gastadas por su propia mentira [...], esas coartadas del animal hombre metido en un camino irreversible. Kibbutz del deseo, no del alma, no del espíritu. Y aunque deseo fuese también una vaga definición de fuerzas incomprensibles, se lo sentía presente y activo, presente en cada error y también en cada salto adelante*, (el subrayado es nuestro) *eso era ser hombre, no ya un cuerpo y un alma sino esa totalidad inseparable, ese encuentro incesante con las carencias, con todo lo que le habían robado al poeta, la nostalgia vehemente de un territorio donde la vida pudiera balbucearse desde otras brújulas y otros nombres. Aunque la muerte estuviera en la esquina con su escoba en alto, aunque la esperanza no fuera más que una Palmita gorda [...] Se moriría sin llegar a su kibbutz pero su kibbutz estaba allí, lejos pero estaba y él sabía que estaba porque era hijo de su deseo...*, (pág. 240-241)

Lo que el personaje vive es una permanente inquietud de trascendencia que se contrapone paradójicamente a su imposibilidad de conseguir el objetivo. Independientemente de que se mueva o no, se sabe situado en un punto desde el que se proyecta hacia otro. En líneas generales puede decirse que su expectativa es alcanzar una meta, un absoluto donde las categorías de tiempo y espacio tradicionales queden abolidas simultáneamente y sean sustituidas por la plenitud existencial del cronotopo, pero su proyecto no alcanza la meta, por más diferentes que sean los sentidos de la marcha, o, si alguna vez la roza, solo será para comprobar que no valía la pena llegar.

Cuando en la instancia final de la lectura lineal, Horacio queda suspenso ante el acto de saltar al vacío, mira en sentido descendente la posibilidad de un viaje que le permitiría, por fin, desembocar en el Cielo buscado: *Fijate que si me tiro –dijo Oliveira–, voy a caer justo en el Cielo*. (pág. 398)

Allí el lector deja a Horacio, mirando por la ventana y considerando la única posibilidad de escapar de su territorio saltando sobre la rayuela y sumergiéndose en ella hasta el cuello.



Las líneas del viaje en el tiempo

Possession, en cambio, es por una parte, una historia de detectives en la que los detectives son profesores de literatura, especialistas en literatura victoriana, que investigan lo que les ocurrió más de un siglo antes, o lo que ocurrió entre dos de los autores sobre los que se especializan. Sus métodos y técnicas de investigación son los propios de la crítica literaria, y su campo de estudio es la literatura, la “palabra” escrita y el “mundo” escrito. Maud Bailey dice: *El crítico literario es detective por naturaleza* (pág. 261). Su investigación se desarrollará dentro de la obra de ficción de los autores del siglo XIX, así como en diferentes escenarios de Inglaterra y Francia. Y el biógrafo americano, Mortimer Cropper, se mantendrá en contacto con Estados Unidos por mail y por fax. Estos eruditos quedan así involucrados en una búsqueda. Si bien no es la búsqueda del Santo Grial, la búsqueda de las cartas y los papeles vinculados con Ash y con La Motte es igualmente importante porque se convierte en una búsqueda de sí mismos, de su propia identidad, en un mundo donde la subjetividad se construye por medio del lenguaje.

La novela está dividida en capítulos que conducen al lector hacia delante y hacia atrás desde el presente (los últimos años de la década del ochenta) hacia el pasado (la

segunda mitad del siglo XIX). Los paralelos y las correspondencias entre los personajes y los lugares se dan a través del tiempo. En "Choices: the writing of Possession" (1997) Byatt explica la Gestalt de su novela y señala que cuando eligió escribir un Romance histórico, lo hizo porque se adecuaba a su propósito: compartía el deseo de Nathaniel Hawthorne de *enlazar un tiempo pretérito con el presente mismo que vemos alejarse presuroso*. Una de sus metas centrales es poner en evidencia cómo el pasado tropieza con el presente.

¿Y cómo está 'representado' el pasado? Byatt pinta un siglo XIX que se identifica claramente como un constructo lingüístico, convencionalizado en formas poético-narrativas, y en ningún caso transparente, ni en términos de lenguaje ni en términos de estructura. Sus 'documentos históricos' ficcionales (diarios, poemas, cuentos, cartas,...) son intertextuales e incluyen otros textos 'reales' del pasado dentro de su propia complejidad textual en el discurso narrativo completo de la novela. Y, como fragmentos de ese discurso, son discursos transmitidos semióticamente que hacen uso de las convenciones paratextuales de la historiografía y simultáneamente inscriben y socavan la autoridad y la objetividad de las fuentes y de las explicaciones históricas. Por lo tanto, finalmente, solo pueden existir hechos definidos a través del discurso. Los eventos no tienen significado en sí mismos y son irrecuperables e irreparables.

Byatt se pregunta cuál es la línea entre la historia y la ficción —la verdad objetiva o la verosimilitud— en su epígrafe de Robert Browning: "¿Cuántas mentiras le costó hacer la majestuosa verdad con que aquí nos obsequia?" Ella pregunta, compara y establece conexiones entre la historia y el uso común de las convenciones de la narrativa, de la referencia, de la inclusión de la subjetividad, y la identidad de dichas convenciones como textualidad así como su implicancia en la ideología.

Possession apunta a los principales recursos posmodernos acerca de la interacción de historiografía y ficción: la naturaleza de identidad y subjetividad (por ejemplo, ¿era lesbiana Christabel La Motte?); la cuestión de la referencia y la representación (por ejemplo, conocemos el pasado solamente en textos, excepto en tres casos en los que la autora opta por un narrador omnisciente en tercera persona "tradicionalmente Victoriano"); la naturaleza intertextual del pasado, y su naturaleza ideológica (por ejemplo las cartas, los cuentos de hadas, los fragmentos de narraciones biográficas y los poemas, son "paródicos, no a la manera burlona o imitativa, sino como 'reescritura' o 'representación' de ese pasado"). Como escribe Byatt: *la parodia en este sentido es una de las formas de incorporar literariamente el pasado textualizado en el texto del presente — la novela Possession*).



En síntesis, **Possession**, como muchas otras novelas posmodernas, enseña que tanto la ficción como la historia refieren en verdad a otros textos: conocemos el pasado solo a través de sus restos textualizados. Esto sugiere que no hay ninguna presencia, ninguna verdad externa que confiera verdad o unicidad, sino solamente autorreferencia. La metafiction historiográfica sugiere este principio, pero luego lo usa para indicar la naturaleza discursiva de toda referencia.

De nuevo estamos ante un mundo de palabras, en donde todo se configura como figura y como signo. Solo que en la visión posmoderna queda poco sustento existencialista y ya no se trata de construir el instante cronotópico ficcional sino de discursivizar la referencia histórica, sin dejar resquicios extratextuales, de allí que la propuesta intertextual adquiera el status de soporte constructivo central. Si en **Rayuela** las citas literarias constantes apuntan a dirigir la dirección de la mirada y del salto, en **Possession** construyen el entramado del laberinto, es decir ellas son el laberinto sobre el que se traza el itinerario de la existencia ficcional, en permanente diálogo intertextual y sobre las que se avanza en recorrido ordenado, sin que haga falta saltar. En esta perspectiva es más adecuado *tejer*, unir la trama y no trasbordarla en saltos abarcadores.



La literatura: desde el salto abarcador al entretejido historiográfico

En conclusión puede decirse que el viaje de Horacio Oliveira en **Rayuela** transita cruces entre líneas limítrofes del acá y del allá, movimientos zigzagueantes, movimientos descendentes infructuosos y ascensos imposibles, movimientos circulares abiertos y cerrados para dibujar una figura sin forma precisa, desordenada y hasta de alguna manera incoherente, que se condensa en el trazado proyectivo de la rayuela.

El destino final de la novela con cielo y final abiertos es dar el salto máximo hacia la *comprensión ubicua y total* del cronotopo, es decir hacia la percepción general del espacio totalizador capaz de ser visto y, por lo tanto, construido, desde todas las miradas lectoras.

Será el lector macho el único capaz de “*Tomar de la literatura eso que es puente vivo de hombre a hombre. Una narrativa que no sea pretexto para la transmisión de un ‘mensaje’ (no hay mensaje, hay mensajeros y eso es el mensaje, así como el amor es el que ama)...*” (pág. 453)

La literatura, nos dice esta metaficción novelística, es el verdadero camino de acceso desde el túnel hacia el puente y es también la herramienta de recorrido a través

del puente de la vida humana en un salto existencial que ayude a romper definitivamente, desde los déicticos que las discursivizan, todas las odiosas dicotomías del hombre occidental. Ni acá ni allá, ni adentro no afuera, ni arriba ni abajo, ni antes ni después, simplemente todo aquí y ahora en la plenitud definitiva de estar y saberse vivo.

En *Possession* se cuestiona precisamente esa plenitud del instante presente. Por eso nos enfrentamos con dos tramas y la acción central, o el lazo de unión entre las tramas, sería entonces la *lectura y relectura* de la historia del siglo XIX por los personajes del siglo XX. Este hecho *metaficcionalmente historiográfico* pone en evidencia la posibilidad de mirar la acción desde dos diferentes perspectivas cronotópicas: la de mediados del siglo XIX y la de los años 80 del siglo XX.

Cuando R. Ash le cuenta a Christabel en una de sus cartas, una visión que es de por sí poética, le confiesa: *Y yo tenía la sensación, bastante corriente, para mí al menos, de estar saliendo del tiempo, de que aquel camino estrecho y moteado de sombra se prolongaba indistintamente por delante y detrás, y yo era lo que había sido y lo que iba a ser, todo a la vez, todo en uno; y de que avanzaba y daba igual, por ser todo uno, que fuera o viniera o me estuviera quieto. Para mí esos momentos son poesía [...] Imagínese un esquema abstracto como el que podría hacer un profesor de dibujo para corregirle una perspectiva: un abanico o túnel de líneas que se va estrechando, no hacia la ceguera, no hacia la Nada, sino hacia el punto de Fuga, hacia el Infinito. Y seguidamente imagínese esas Líneas materializadas en las hojas suaves y brillantes, la pálida luz y el azul de arriba; y los altos troncos con su suave corteza gris en disminución; y los surcos del suelo, una alfombra tan única de tonos marrones, negros, pardos, ambarinos, cenicientos, todo variado y todo uno, todo in-citante y al mismo tiempo estacionario...* (pág. 200-201)

El cronotopo del siglo XIX dibuja el centro como significante intertextual. Incorpora una cosmovisión en perspectiva, una captación del sentido global que abarca la marcha individual y le permite el objetivo de defender o salvaguardar la propia vida.

Los viajeros del siglo XX, en cambio, viajeros del espacio pero fundamentalmente del tiempo, no construyen intencionadamente un itinerario propio, repiten el camino andado para reconstruir su visión del mundo y la que tienen sobre el pasado, o bien, metaficcionalmente, releen el pasado y su presente y, por ende reorganizan sistemáticamente su vida a la par que corrigen su mirada errónea sobre el pasado.

Por lo tanto, el significado completo de la novela, que debe ser construido por el lector, no se encontrará ni en la trama de los ochenta ni en la trama del siglo XIX, sino en el **choque**, en la **tensión** – las comparaciones, paralelismos, conexiones,

puntos de contacto, oposiciones – entre los dos mundos–cronotopos. Y estamos de nuevo en el deseo de Byatt de mostrar cómo *el pasado tropieza con el presente que se aleja presuroso de nosotros...* Byatt, como Bajtin, está tratando de aprehender lo que es la historicidad, el proceso de entender la historia.

Por eso **Possession** incorpora el punto de vista pos-moderno de la subjetividad: *Roland había aprendido a verse, teóricamente como lugar de cruce de una multiplicidad de sistemas, todos vagamente relacionados. Se le había enseñado a ver su idea de su “yo” como una ilusión, que había que sustituir por una maquinaria discontinua y una red de mensajes eléctricos de distintos deseos, creencias y respuestas ideológicas, formas lingüísticas, hormonas y feromonas.* (pág. 453) Este es el nuevo toque de los ochenta: el crecimiento del personaje, su cambio en la comprensión, se produce cuando lee y relea los textos del siglo XIX.

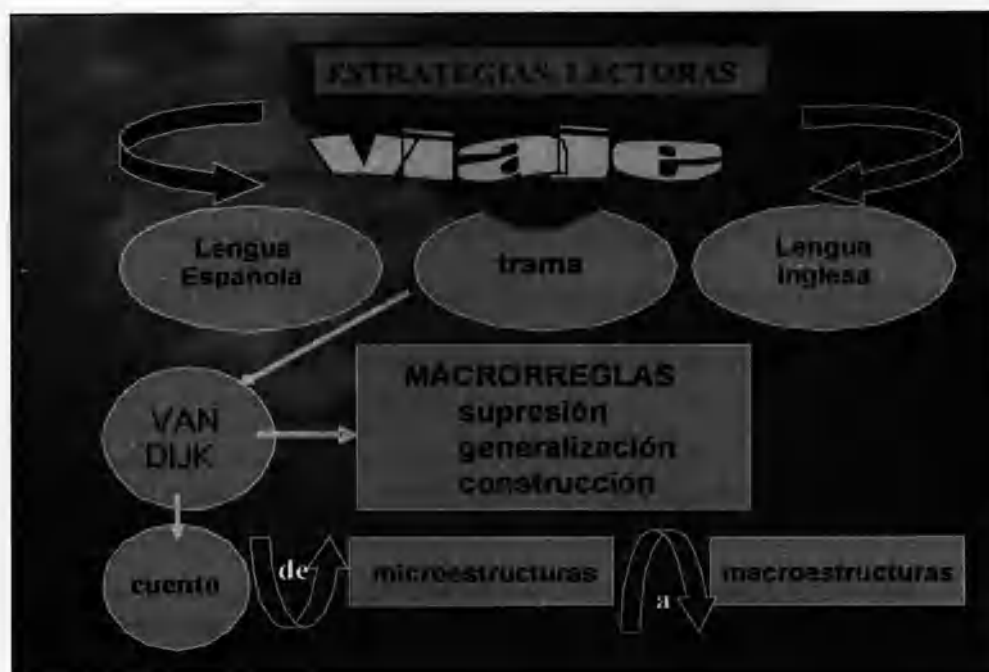
Al hacerlo renegocia el pacto de lectura autor-lector y desde la *metaficción historiográfica* propone una revisión de la identidad que valoriza la sincronía, pero abrazándose fuertemente a la diacronía, para que aporte, como quería Bajtin, los residuos de pasado significativos para la construcción del presente y, desde allí, ya sin necesidad de saltar, aunque no con menos inseguridades, la línea de proyección que encamina hacia el futuro.

Las actividades de aula

Para delinear las pautas pedagógicas de trabajo que permitan llevar a cabo el diseño de nuestra propuesta pedagógica, se planean actividades de aula que, continuando la línea de acción trabajada para la lectura de textos narrativos breves, permitan potenciar las estrategias lectoras de nuestros alumnos y alumnas.

Desde esta premisa, podemos proyectar, metafóricamente, el trabajo sobre el tema del «viaje» literario en **Rayuela** y **Possession**, a la actitud que el lector-traductor asume cuando se interna en los meandros de la trama textual, ya que, al hacerlo, inicia también un “viaje” que incluye el uso de variadas estrategias lectoras, de acuerdo con los requerimientos de la trama del texto, por un lado, y el conocimiento de las dos lenguas en juego, por el otro.

Una vez más, un aspecto central de la bajada pedagógica al aula será la aplicación de las *macrorreglas operacionales* que propone Teun Van Dyk como mecánica para la proyección semántica desde las *microestructuras* del texto, hacia las *macroestructuras*, es decir desde lo más pequeño significativo hacia la significación más global.



PRIMERA APROXIMACIÓN:

Sobre la base de las propuestas previas es posible establecer patrones comunes de lectura para ambas novelas basados en los siguientes aspectos:

1. Estructuración peculiar de las secuencias narrativas básicas. Función determinante de otro tipo de secuencias (descripciones, cartas, diálogos, autobiografías, etc.) dentro de ella: jerarquía e interrelaciones entre los diferentes tipos textuales. Los epígrafes y su relación con los temas.
2. Configuración del *cronotopo* (unidad espacial y temporal presente en cada caso) y análisis de las estrategias con las se quiebra y se rearma: saltos temporales y espaciales; idas y vueltas, etc. (Se trata de identificar la mecánica de construcción del “rompecabezas” característico de la superestructura de la novela de vanguardia).
3. Aspectos temáticos de conexión (**macroestructuras**) con cierto sentido simbólico. Se plantean como relevantes los siguientes enfoques:
 - El sentido del *viaje* como aventura y búsqueda exterior e interior.
 - El valor del *metatexto* (de presencia constante en los dos casos) y el sentido de *construcción* de la novela.

4. Revalorización y recontextualización de la superestructura de las novelas con su alternancia de secuencias y tipos textuales a la luz de estos significados básicos.
5. El narrador y la funcionalidad de su voz en las propuestas temáticas y constructivas.
6. *Conclusión:* relaciones entre los condicionamientos del marco socio-cultural en el que cada uno de los textos vive y que lo determinan como manifestación artística.

La resolución de estas guías de lectura se llevará a cabo progresivamente, trabajando de manera grupal y con dinámica de taller en la mayor parte de los casos, y en circunstancias que permitan el intercambio de interpretaciones lectoras generadas por los alumnos y alumnas y por los soportes teóricos que pueden aportarse mediante la propuesta de lectura bibliográfica y la comunicación de los resultados teóricos de la investigación llevada a cabo previamente. La visualización de los esquemas gráficos transcritos previamente colaborará en la percepción de la línea lectora que se dibujará, así, cada vez con mayor claridad.

La discusión proporcionará a su vez un excelente campo de expresión de estrategias argumentativas requeridas para la configuración de hipótesis de lectura en el terreno de la oralidad.

Sobre esta base, se apuntará una vez más a la configuración del lector autónomo:

Autonomía del lector

construcción de hipótesis de lectura

Guías de lectura sobre **Rayuela** y **Possession**

- macroestructuras, superestructuras y tramas narrativas;
- técnicas narrativas: inclusión de obras y autores en la trama; epígrafes; polifonía;
- aspectos metaficcionales;
- condicionamientos socio-culturales;
- posibles procesos de *reformulación de secuencias textuales*;
- *exposición de condicionamientos intertextuales* por el lector.

SEGUNDA APROXIMACIÓN:

Tras las primeras discusiones, se propondrá al alumando la realización de trabajos prácticos individuales, enfocados al análisis de fragmentos específicos de las novelas, para lo que se propondrán tareas de interpretación. Al llevarlas a cabo, los alumnos y las alumnas deberán desarrollar estrategias de expresión escrita, vinculadas nuevamente con elaboraciones de hipótesis, argumentos y conclusiones surgidos de su propia experiencia lectora.

Se transcribe a continuación un posible modelo de trabajo:

TRABAJO PRÁCTICO MODELO

Elabora una hipótesis acerca de los valores que se adjudican a la identidad en **Ra-yuela** y en **Posesión**. Justificala teniendo en cuenta:

- a. los siguientes bloques de fragmentos;
- b. los siguientes criterios de interpretación:
 - connotaciones espaciales y temporales de los cronotopos;
 - concepción de la *unidad coherente*, de la *sumatoria asistemática* y del *sistema integrador*;
 - modos y sentidos del descenso;
 - posibilidades de encuentro con el otro.
 - significantes espaciales y sentido simbólico del viaje;
 - satisfacción o insatisfacción de la búsqueda;
 - modos de mirada y de desplazamiento dentro del espacio y del tiempo.

1.

a. *lo malo es que justamente a esa altura, cuando casi nadie ha aprendido a remontar la piedrita hasta el Cielo, se acaba de golpe la infancia y se cae en las novelas, en la angustia al divino cohete, en la especulación de otro Cielo al que también hay que aprender a llegar. Y porque se ha salido de la infancia (...) se olvida que para llegar al cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrita y la punta de un zapato [...], eso que la Maga había sabido tan bien, y él mucho menos bien, y el Club más o menos bien y que desde la infancia en Burzaco o en los suburbios de Montevideo mostraba la recta vía del Cielo, sin necesidad de vedanta o de Zen o de esca-*

tologías surtidas, sí, llegar al Cielo a patadas, llegar con la piedrita (¿cargar con su cruz? Poco manejable ese artefacto) y en una última patada proyectar la piedra contra l'azur l'azur l'azur l'azur, plaf vidrio roto, a la cama sin postre, niño malo, y que importaba si detrás del vidrio roto estaba el kibbutz, si el Cielo era nada más que un nombre infantil de su kibbutz. (Rayuela, cap. 36 pág. 252).

b. Cuando R. Ash le cuenta a Christabel en una de sus cartas una visión que es de por sí poética, le confiesa: *Y yo tenía la sensación, bastante corriente, para mí al menos, de estar saliendo del tiempo, de que aquel camino estrecho y moteado de sombra se prolongaba indistintamente por delante y detrás, y yo era lo que había sido y lo que iba a ser, todo a la vez, todo en uno; y de que avanzaba y daba igual, por ser todo uno, que fuera o viniera o me estuviera quieto. Para mí esos momentos son poesía [...] Imagínese un esquema abstracto como el que podría hacer un profesor de dibujo para corregirle una perspectiva: un abanico o túnel de líneas que se va estrechando, no hacia la ceguera, no hacia la Nada, sino hacia el punto de Fuga, hacia el Infinito. Y seguidamente imagínese esas Líneas materializadas en las hojas suaves y brillantes, la pálida luz y el azul de arriba; y los altos troncos con su suave corteza gris en disminución; y los surcos del suelo, una alfombra tan única de tonos marrones, negros, pardos, ambarinos, cenicientos, todo variado y todo uno, todo incitante y al mismo tiempo estacionario... (Possession, pág. 200-201)*

c. *Un hombre es la historia de sus alientos y pensamientos, actos, átomos y heridas, amor, indiferencia y repugnancia; y también de su raza y nación, la tierra que le nutrió y nutrió a sus ancestros; las piedras y las arenas en lugares familiares, batallas y luchas de conciencia largo tiempo silenciadas, las sonrisas de muchachas y sentencias solemnes de mujeres viejas, accidentes y la acción gradual de la ley inexorable; de todo esto y también de algo más, una llama única que obedece a todas las leyes propias del Fuego, y que sin embargo se enciende y se apaga de un momento al siguiente, y que jamás, en toda la extensión de los tiempos futuros, podrá ser re-encendida. (R. Ash. Possession, pág. 22)*

d. *Roland había aprendido a verse, teóricamente, como lugar de cruce de multiplicidad de sistemas, todos vagamente relacionados. Se le había enseñado a ver la idea de su "yo" como una ilusión, que había que sustituir por una maquinaria discontinua y una red de mensajes eléctricos de distintos deseos, creencias y respuestas ideológicas, formas lingüísticas, hormonas y feromonas. En general le gustaba. No tenía ninguna gana de meterse en arduas autoafirmaciones románticas. Tampoco tenía gana de saber quién era esencialmente Maud. Pero se preguntaba, gran parte del tiempo, a qué podía llevar aquel placer mudo en la compañía del otro, si a algo o a nada, si se iría lo mismo que ha venido o si cambiaría, si podía cambiar. (Possession, pág. 453)*

2.

a. Pensó en ella momentáneamente como un reloj de arena, contenedor de un tiempo que estaba atrapado en su interior como un hilo de arena, de piedras, de motas de vida, de cosas que habían vivido e iban a vivir. Ella encerraba el tiempo de él, contenía su pasado y su futuro, los dos ahora apretados, con tal ferocidad y dulzura, en aquella pequeña circunferencia. [...] Éste es mi centro, pensó, aquí, en este lugar, en este tiempo, en ella, en ese lugar estrecho, donde mi deseo tiene su fin. (*Possession*, pág. 311) (Randolph Ash sobre Christabel La Motte)

b. ... su búsqueda incierta era un fracaso y [que] a lo mejor en eso precisamente estaba la victoria. Primero por ser digno de él [...], por ser la búsqueda de un kibbutz desesperadamente lejano, ciudadela sólo alcanzable con armas fabulosas, no con el alma de Occidente, con el espíritu, esas potencias gastadas por su propia mentira [...], esas coartadas del animal hombre metido en un camino irreversible. Kibbutz del deseo, no del alma, no del espíritu. Y aunque deseo fuese también una vaga definición de fuerzas incomprensibles, se lo sentía presente y activo, presente en cada error y también en cada salto adelante, (el subrayado es mío) eso era ser hombre, no ya un cuerpo y un alma sino esa totalidad inseparable, ese encuentro incesante con las carencias, con todo lo que le habían robado al poeta, la nostalgia vehemente de un territorio donde la vida pudiera balbucearse desde otras brújulas y otros nombres. Aunque la muerte estuviera en la esquina con su escoba en alto, aunque la esperanza no fuera más que una Palmita gorda [...] Se moriría sin llegar a su kibbutz pero su kibbutz estaba allí, lejos pero estaba y él sabía que estaba porque era hijo de su deseo, ... (Rayuela, pág. 240-241)

c. te quiero porque no sos mía, porque estás del otro lado, ahí donde me invitás a saltar y no puedo dar el salto, porque en lo más profundo de la *Possession* no estás en mí, no te alcanzo, no paso de tu cuerpo, de tu risa [...] me atormenta tu amor que no me sirve de puente porque un puente no se sostiene de un solo lado... (Rayuela, pág. 483)

3.

a. (Maud): - No. Yo lo que quiero es... seguir... el camino. Siento que esto me tiene dominada. Quiero saber qué pasó, y quiero ser yo quien lo averigüe. Creí que desvariabas cuando llegaste a Lincoln con tu pedazo de carta robada. Ahora estoy igual. No es codicia profesional. Es algo más primitivo.

(Roland):- Curiosidad narrativa. (*Possession*, pág. 261)

En cualquier caso, desde la llegada de Blackadder y Leonora y Cropper, había pasado de Búsqueda, una buena forma romántica, a Persecución y Carrera, otras dos igualmente válidas. (*Possession*, pág. 453-454)

b. ... eso no podía ser el mundo, la gente agarraba el calidoscopio por el mal lado, entonces había que darlo vuelta con ayuda de Emmanuele y de Pola y de París y de la Maga y de Rocamadour, tirarse al suelo como Emmanuele y desde ahí empezar a mirar desde la montaña de bosta, mirar el mundo a través del ojo del culo [...] y de la Tierra al Cielo las casillas estarían abiertas, el laberinto se desplegaría como una cuerda de reloj rota haciendo saltar en mil pedazos el tiempo de los empleados, y, [...] se entraría al camino que llevaba al kibbutz del deseo, no ya subir al Cielo (subir, palabra hipócrita, Cielo, flatus vocis), sino caminar con pasos de hombre por una tierra de hombres hacia el kibbutz allá lejos pero en el mismo plano, como el Cielo estaba en el mismo plano que la Tierra en la ucera roñosa de los juegos, y un día quizá se entraría en el mundo donde decir Cielo no sería un repasador manchado de grasa, y un día alguien vería la verdadera figura del mundo, patterns pretty as can be, y tal vez, empujando la piedra, acabaría por entrar en el kibbutz. (Rayuela, pág. 36)

c. ... la Factoría Ash, embutida en las entrañas del edificio, era el Infierno. Había un camino de bajada, por una escalera de hierro, desde la Sala de Lectura, y un camino de salida, por un portón con cerrojo, que desembocaba en la sombría necrópolis egipcia, entre faraones de mirada fija y ciega, escribas en cuclillas, esfinges de poca monta y sarcófagos vacíos de momia. La Factoría Ash era un sitio caluroso de armarios metálicos y cubículos entre tabiques de vidrio que encerraban el tableteo de las máquinas de escribir, bajo una triste media luz de neón. Las pantallas de microfilm ponían un fulgor verde en la penumbra. A veces olía a azufre, cuando en las fotocopadoras se producía un cortocircuito. Y hasta gemidos y alaridos extraños lo atravesaban. Todas las regiones inferiores del Museo Británico apestan a gato. (Possession, pág. 40)

d. Descenso a la habitación de Christabel La Motte cuando descubren las cartas escondidas en las muñecas: Caminaron largo trecho, primero por corredores enlosados y apenas iluminados por luz eléctrica, luego por sitios oscuros, con alfombras polvorientas y las ventanas cerradas; subieron por una escalera de piedra y después por otra espiral de madera, levantando nubes de polvo oscuro. (Possession, pág. 95)

Elaboración de conclusiones

La participación de los alumnos y alumnas en el proceso

Una vez desarrollada esta labor en el aula, se considera decisivo integrar la opinión de los alumnos y las alumnas para verificar las hipótesis de partida, analizar la evolución en la implementación de la propuesta y proponer a partir de allí líneas de acción para darle continuidad y ampliar su alcance. Para ello, puede llevarse a cabo una encuesta entre los estudiantes.

Tras seleccionar grupos testigos, se les propondrá que respondan a una serie de preguntas con el objetivo de analizar la efectividad de la propuesta pedagógica.

Para ello, nos interesa conocer:

- Si han hallado espontáneamente relaciones temáticas o formales entre los textos literarios leídos en Literatura en lengua española y los leídos en Literatura en lengua inglesa.
- Algunos de los textos entre los que han podido identificar esas relaciones.
- Qué tipo de relaciones son las que más les llaman la atención (aspectos temáticos, procedimientos de construcción textual, adscripción a circunstancias históricas y sociales, conciencia de pertenencia a un ámbito geográfico determinado, reflexiones sobre la ficción desde la ficción).
- Si creían que la reflexión sobre este tipo de relaciones intertextuales contribuía a una mejor interpretación de las obras leídas.
- En qué medida la consideración de esta cuestión podía ser reveladora en el proceso de traducción de un texto.
- Si la inclusión de estrategias de conexión intertextual en las clases de Literatura, había favorecido el proceso de comprensión lectora, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - facilitan la elaboración de hipótesis de lectura;
 - amplían el campo de conocimientos y de recursos requeridos en el pasaje de una lengua a la otra;
 - permiten identificar a las lenguas como *constructos* ideológicos;
 - permiten el acceso a mecanismos de apropiación y de reformulación de secuencias en el pasaje de una lengua a la otra.

ENCUESTA

1. Relaciones espontáneas (temáticas o formales)
 - 1.a. Sí
 - 1.b. No
2. Textos entre los que se han hallado las relaciones
3. Tipo de relaciones
 - 3.a. Aspectos temáticos
 - 3.b. Procedimientos de construcción textual
 - 3.c. Adscripción a circunstancias históricas y sociales
 - 3.d. Conciencia de pertenencia a un ámbito geográfico determinado
 - 3.e. Reflexiones sobre la ficción desde la ficción
4. Nivel de contribución de contribución de la intertextualidad a una mejor interpretación de las obras leídas
 - 4.a. No
 - 4.b. Mínimamente
 - 4.c. En un grado significativo
 - 4.d. Notablemente
5. Potencialidad reveladora de la intertextualidad en el proceso de traducción de un texto
 - 5.a. No es reveladora
 - 5.b. Ayuda a identificar ciertos aspectos
 - 5.c. Es altamente reveladora
 - 5.d. Es imprescindible
6. Nivel de favorecimiento del proceso de comprensión lectora por la inclusión de estrategias de conexión intertextual en las clases de Literatura
 - 6.a. No participé de esta experiencia
 - 6.b. No observé progresos
 - 6.c. Modificó mi forma de leer
 - 6.d. Enriqueció todas las potencialidades de lectura

7. Aspectos en que las estrategias planteadas abren nuevas perspectivas de traducción
 - 7.a. No abren nuevas perspectivas
 - 7.b. Facilitan la elaboración de hipótesis de lectura
 - 7.c. Amplían el campo de conocimientos y de recursos requeridos en el pasaje de una lengua a la otra
 - 7.d. Permiten identificar las lenguas como constructos ideológicos
 - 7.e. Permiten el acceso a mecanismos de apropiación y de reformulación de secuencias en el pasaje de una lengua a la otra
8. Otros comentarios

Bibliografía

Ediciones trabajadas de las novelas *Rayuela* y *Possession*:

CORTÁZAR, Julio (1977). *Rayuela*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana [1963]

BYATT, A. S (1991). *Possession, a Romance*. New York: Vintage Books, A Division of Random House, Inc..

BYATT, A. S (1992). *Poseción*. Barcelona: Anagrama, 1992.

Conclusiones Generales

Elliot³ dice que *“Gran parte de lo que hacemos en las escuelas tiene el sentido de la Investigación-Acción en la medida en que abrimos continuamente nuevos caminos por nuestros propios medios, o bien proporcionando recursos a las clases a partir de nuestros propios instrumentos, o bien afrontando la necesidad de nuevas habilidades. Esta actuación plantea continuamente elementos de evaluación, discusión de tácticas y organización.”* Esta apertura de senderos nuevos para transitar en equipo junto con los alumnos y alumnas, es quizá una de las más acertadas definiciones que puedan darse sobre nuestra propuesta pedagógica de Literatura Comparada.

Desde ahí, consideramos que nuestro hacer docente debe orientarse a profundizar en la identificación de los **mecanismos de apropiación** que permitirán al alumnado establecer conexiones intertextuales e interculturales entre diversas producciones literarias y de otras artes.

Este trabajo posibilita que los estudiantes consoliden el desarrollo de la **competencia literaria** y que reflexionen sobre sus procesos de comprensión, recepción y producción.

Conclusiones

Hipótesis de transferencia a lo intertextual

Ante el hipertexto y a los fines de su recepción, el lector:

- hipotetiza a partir de saberes literarios básicos;
- realiza relecturas parciales;
- establece conexiones entre autores;
- evoca valoraciones personales y críticas;
- identifica intenciones de los autores del hipotexto y del hipertexto
- detecta similitudes y diferencias, en especial en connotaciones y referencias;
- establece una percepción y actitud crítica y creativa.

³ J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata 1992.

La tarea consiste pues en ampliar y profundizar las posibilidades de los alumnos y alumnas como **lectores y escritores** cada vez más competentes, y por consiguiente, **autónomos y estratégicos**. Planteada desde esta base, la interacción trasciende los aspectos meramente formales de los textos literarios y se extiende a cuestiones interculturales más vastas que son las que ofrecen el punto de partida para concebir la posibilidad de adentrarse en un diálogo mayor en el cual los interlocutores puedan ser identificados por pautas de interrelación, aun cuando pertenezcan a contextos idiomáticos diferentes. Además, esta estrategia se afianza si se tiene en cuenta el nuevo modo de encarar la Literatura que trae aparejado el modo de vida del hombre contemporáneo, en el marco general de globalización social y cultural.

En nuestro doble rol de "docentes-mediadores" y "docentes-investigadores" consideramos que el camino iniciado debe ser completado con la ampliación del corpus de lecturas de trama narrativa en Español e Inglés, con focalización en cuentos y novelas de distintas clases (ciencia ficción, fantástica, realista...). Al tiempo que se indague en la extensión del concepto de "intertextualidad" con la inclusión de otras manifestaciones artísticas, como el cine y las artes plásticas, y profundizamos en el estudio del protocolo de escritura.

Esto significa que continuamos *en y con el juego de la Literatura*, pues así se nos presenta la tarea de componer y de leer o escuchar textos literarios. Seguimos en la ruta de la "metaliteratura", la "metalectura" y la "metaescritura". Así nos lo dice Julio Cortázar⁴ desde su escritura que compartimos, porque en este juego estamos involucrados todos: el narrador, los personajes y el lector.

"Ha sido cosa de empezar y ya. Primera línea que leo de este texto y me rompo la cara contra todo porque no puedo aceptar que Gago esté enamorado de Lil; de hecho sólo lo he sabido varias líneas más adelante pero aquí el tiempo es otro, vos por ejemplo que empezás a leer esta página te enterás de que yo no estoy de acuerdo [...] tampoco yo estoy aquí puesto que eso no es el tema del texto por ahora [...] rechazo este texto donde alguien escribe que yo rechazo este texto; me siento atrapado, vejado, traicionado, porque ni siquiera soy yo quien lo dice sino alguien que me manipula y me regula..."

⁴ Cortázar, J. (1979) "Maneras de estar preso" en *Un tal Lucas*, Madrid, Alfaguara.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

MODELOS TEÓRICOS LITERARIOS

- ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz. *Literatura. Sociedad*. Bs. As. Hachette. 1983.
- BAJTIN, M. M. *Estética de la creación verbal*. México. Siglo veintiuno. 1982.
- BARRENECHEA, Ana María. «Los actos de lenguaje en la teoría y la crítica literaria», *Lexis*. Vol. V, N° 2, Lima, diciembre de 1981.
- BARTHES, Bremond, Greimas et al. *Análisis estructural del relato*. Comunicaciones. Bs. As. Ed. Tiempo Contemporáneo. 1974.
- *El grano de la voz*. Siglo XXI. México. 1983.
- *S / Z*. Madrid. Siglo XXI. 1980.
- BRATOSEVICH, Nicolás. *Métodos de análisis literario aplicado a textos hispánicos*. Bs. As. Hachette. 1980.
- DELAS, Daniel y Filliolet, Jacques. *Lingüística y poética*. Bs. As. Hachette. 1973. Versión castellana de Nicolás Bratosevich y Haydée Massoni.
- DENTICH, Simon. *Bakhtinian Thought. An Introductory Reader*. Routledge. 1995.
- ECO, U. *Lector in fabula*. Barcelona. Lumen. 1981.
- ELIOT, T. *Notas para la definición de cultura*. Barcelona. Bruguera. 1984.
- ERLICH, Víctor. *El formalismo ruso* (1954) Barcelona. Seix Barral. 1974.
- GREIMAS, A. J. *Sémanique structurale*. Larousse. 1966. Traducción española: La semántica estructural. Madrid. Gredos. 1971.
- GUILLÉN, C. *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona. Crítica. 1985.
- JAKOBSON, Roman (1958) «Lingüística y poética» en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Ed. Planeta. 1985.
- JAKOBSON, Tinianov y otros. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov. México. Siglo XXI. 1970.
- JAUSS, Hans Robert. «Estética de la recepción y comunicación literaria», en *Punto de vista*, a IV, N° 12. Bs. As. Julio-oct. 1981.
- KAYSER, Wolfgang (1948) *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid. Gredos. 1972.
- KRISTEVA, Julia (1968) «La productividad llamada texto», en *Lo verosímil*. Bs. As. Tiempo Contemporáneo. 1970.
- KRISTEVA, Julia. *El texto de la novela*. Barcelona, Lumen, 1974. Título original: *Le texte du roman* (1970)
- KRISTEVA, Julia. *Semiótica 1 y 2*. Madrid. Editorial Fundamentos. 1981. Título original. *Σημειωτική Recherches pour une sémanalyse*. 1969.

- LOTMAN, Jury M. (1970) *Structure du texte artistique*. Paris. Gallimard. 1973.
- LOTMAN, Jury M. y Escuela de Tartu (1970-1974) *Semiótica de la cultura*. Madrid. Cátedra. 1979.
- MAINGUENEAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Bs. As. Hachette. 1976. Versión castellana de Lucila Castro.
- MARSHALL, Brenda K. *Teaching the Postmodern. Fiction and Theory*. Routledge. 1992.
- MAYORAL, José Antonio (comp.) *Estética de la recepción*. Arco/Libros. Madrid. 1987.
- MORSON, Gary Saul & EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford University Press. 1990.
- MUKAROVSKY, Jan. *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona. Gustavo Gili. 1977.
- REISZ DE RIVAROLA, Susana. *Teoría y análisis del texto literario*. Bs. As. Hachette. 1989.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Traducción de Amado Alonso. Bs. As. Losada. 1945. Primera edición francesa, 1915
- SEARLE, J. R. «The logical status of fictional discourse». *New Literary History*. VI. 1975, pp. 319 - 332.
- VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. 1978.
- *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI. 1980.
- *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra. 1993.
- «La pragmática de la comunicación literaria» en Mayoral, J. *Pragmática de la Comunicación literaria*. Madrid. Arco Libros. 1987.
- WAUGH, Patricia. *Metafiction. The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. Methuen & Co. Ltd. 1984.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ASPECTOS CULTURALES, VIGENCIA ACTUAL DE LA INTERTEXTUALIDAD Y LITERATURAS COMPARADAS

- ELLIOT, T. *Notas para la definición de cultura*. Barcelona. Bruguera. 1984.
- GENNETTE, G. *Palimpsestos. La Literatura de segundo grado*. Madrid. Taurus. 1989.
- KOPPEN, E. *Thomas Mann y Don Quijote. Ensayos de Literatura Comparada*. Barcelona. Gedisa. 1990.
- MENDOZA Fillola, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid. Editorial La Muralla. 1994.
- WORTON & STILL. *Intertextuality: theories and practices*. New York. Manchester University Press. 1991.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

- BERTONI, Alicia – POGGI, Margarita –TEOBALDO, Marta. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1997.
- CASSANY, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. De Biblioteca de Aula. Barcelona. 1995.
- FLOWER, L. y HAYES, J, *Modelo de producción escrita*. 1981.
- LENNART, Björk e BLOMSTAND, Ingegerd, “La enseñanza de la escritura basada en el proceso” en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona. Graó. 2000.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A. *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Bs. As. Editorial Docencia. 1993.
- MARTÍN VIVALDI. G. *Curso de redacción*. Madrid. Editorial Paraninfo. 1992.
- PAMPILLO, Gloria. *El taller de escritura*. Bs. As. Plus Ultra. 1981.
- PASUT, Marta. *Viviendo la Literatura. En busca del lector perdido*. Bs. As. Aique. 1993.
- SPERANZA, Graciela. *Primera persona*. Bs. As. Grupo Editorial Norma. 1995.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó. 1997.

OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Plan Regional de Compensación Educativa
- Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2004-2005
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2005-2006
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
- Botiquín de Plástica
- Superdotación y adolescencia
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en casa"
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"
- Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"
- La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
- Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
- Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
- Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid
- Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
- Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
- La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra
- Mujer y sobredotación: intervención escolar
- Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos
- Lectura y escritura en contextos de diversidad
- La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua
- Relaciones de género en psicología y educación
- Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (CD-ROM)

Juego y educación
 Arteterapia y educación
 Cómo superar una crisis
 Aulas de Enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación
 Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad
 Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda Lengua
 I y II (CD-ROM)

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
 Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
 Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
 Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-ROM)
 Acto de presentación del Programa "Madrid: encrucijada de culturas". (Recopilación multimedia y 3 CD-ROM)
 ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión
 Proyectos y poemas. Madrid: encrucijada de culturas (DVD-ROM)
 Vivir loco y morir cuerdo. El Quijote como recurso didáctico (CD-ROM)
 La creatividad de la mirada

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2004-2005
 Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2005-2006
 II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
 III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
 IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
 V Escuela de Verano. La educación de personas adultas: entre lo global y lo local
 VI Escuela de Verano. Ciudadanía europea y educación de persona adultas
 Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional

De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid

Guía del alumno. Tecnologías de la información

Propuesta para la Orientación en los centros de educación de personas adultas

TALLERES OPERATIVOS

Taller de geriatría

Taller de vidrieras

Taller de joyería

Taller de cocina

Taller de restauración de muebles

Taller de patronaje y confección

Taller de auxiliar de ayuda a domicilio

Taller de monitor en actividades deportivas

Taller de peluquería

Taller de fontanería

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos

Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios

Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos

Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas

Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas

Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas

Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta

Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA

Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA

Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud

Nº 18. Contiene el monográfico: Perfiles del alumnado participante en la EPA

Nº 19. Contiene el monográfico: Las Revistas de EPA

Nº 20. Contiene el monográfico: Educación Básica: tramo de Secundaria

Nº 21. Contiene el monográfico: Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la EPA

Nº 22. Contiene el monográfico: Organización de los centros de EPA

OBRAS EN COEDICIÓN

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
- Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba.
- Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3, 4 y 5 de la revista De todo un poco (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)
- La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)





La propuesta que recoge el libro plantea la lectura y el análisis de un grupo de cuentos y novelas pertenecientes al campo lingüístico y cultural del español y del inglés, para a continuación hacerlas dialogar intensamente con la idea de, a partir de esta comunicación intertextual, configurar un nuevo perfil del estudiante como lector autónomo e intercultural.

El libro se estructura alrededor de textos en inglés y en español de diferentes procedencias, a veces, muy breves y otros más extensos, para, tras situarlos en sus mundos temporales y espaciales, analizar, interpretar, generar hipótesis de aproximación en relación con sus sentidos y valores culturales. Al hilo de esto y asumiendo que “las normas, las definiciones, las descripciones se tornan esquivas cuando se trata de describir cuestiones tan complejas como el estilo o el registro que debe adecuarse al tema, la situación comunicativa y el destinatario” las autoras defienden la importancia de la lectura no sólo como placer o entretenimiento –a lo que tampoco se renuncia–, sino como el medio de lograr que el alumnado desarrolle las competencias pragmáticas necesarias para potenciar adecuadamente su propia competencia literaria y con ella su personal competencia comunicativa.

A buen seguro, este libro servirá como acicate a la creatividad de los docentes pero también como estímulo a la siempre latente productividad de muchos jóvenes lectores y escritores en proceso de formación.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa