

Recepción, producción e intertexto

Desafíos para el aprendizaje de la literatura

María Angélica Álvarez

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

Desde la perspectiva de la recepción de la obra literaria los textos evidencian en su interior las voces de otros que le son constitutivos. Así en ciertos relatos de Calvino, escritos a fines del siglo XX se podrán leer las marcas parodiadas de la epopeya medieval, en los poemas y en los cuentos borgeanos se trasuntan ya las huellas dantescas, ya los recursos de los escaldos –viejos poetas cantores– escandinavos y anglosajones, los versos de las tragedias shakespearianas o de nuestro *Martín Fierro*; en las novelas de Umberto Eco resuenan los laberintos y los símbolos más caros de Borges; en el teatro de Roberto Arlt, las estrategias de Pirandello; en las letras de tango o en la narrativa de Mempo Giardinelli el reservorio de la cultura italiana filtrado con la inmigración y los ecos de los cuentos de hadas, de la mitología clásica o de la Biblia irrumpen en la narrativa femenina de las últimas décadas. Acceder a la creación literaria sin descuidar el ingrediente intertextual es participar integralmente del proceso semiótico de la cultura.

El abordaje de la enseñanza de la literatura desde un enfoque comunicativo exige necesariamente la inclusión de la totalidad de los componentes del proceso de la comunicación estética: autor, texto, receptor y mundos, pero también debe tener en cuenta, como con acierto lo expresa María del Carmen González Landa, “la serie intertextual de la que participa y el ámbito extratextual del que emisor, receptor y sus respectivas circunstancias personales y socioculturales participan” (2002).

El propósito aquí es centrar la reflexión en la operatividad de las relaciones entre lectura y producción textual y la función de los intertextos en los aprendizajes literarios. Toda obra literaria es arte y desde tal estatuto ha de entenderse como documento ideoestético de una época pero también como posibilidad de comunicación con otros seres próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio. El acceso a la literatura es un fenómeno fascinante y complejo que implica no solo el tránsito por realidades múltiples y diversas, exteriores e interiores, a través de la palabra, sino que conlleva el poder de desarrollar el pensamiento en su triple dimensión: racional, imaginativa y axiológica. En un trabajo sobre William Shakespeare, Víctor Hugo escribía, hace casi dos siglos:

Un libro es un engranaje. Guardaos de esas líneas negras sobre el papel blanco. Son fuerzas que se combinan, se componen, se descomponen, penetran la una en la otra, se apoyan unas en otras, se dividen, se anudan, se acoplan, trabajan. Esta línea muerde, esta línea aprieta y presiona, esta línea arrastra, esta línea subyuga. Las ideas son un mecanismo. Os sentís atraídos por el libro. Solo os dejará después de haber dado cierta forma a vuestro espíritu. A veces los lectores salen del libro completamente transformados (Jean, 1981: 63).

El fragmento resulta por demás esclarecedor para dar cuenta de la obra como potencialmente transformadora del espíritu y de la lectura como el dinamismo que lo logra. Todo libro es un modo de aprehender el mundo y la vida y la materia con que se conforma su realidad concreta es uno de los elementos por los que la criatura humana se define y se identifica como tal: el lenguaje. Poder leer es poder entrar en infinitas cosmovisiones, es aproximarse a otro espíritu, pensar,

sentir con otro y, en definitiva, dejar de estar solo. Otorgar ese poder es misión de la educación. Para cumplirla es fundamental que la escuela replantee además de las bases teóricas que buscan comprender y explicar el proceso lector, las transposiciones didácticas que permiten y estimulan ese proceso. Si bien las nuevas corrientes privilegian los enfoques interactivos y transaccionales por sobre modelos mecanicistas, la mayoría de las actividades que observamos en nuestras aulas distan aún mucho de ser propuestas integradoras y vivenciales, superadoras de la disociación, del dato o la literalidad. Para vivenciar el texto artístico es imprescindible que el sujeto cumpla una función dinámica, que se sienta actor en el proceso y no mero espectador, que construya significados deslizando en ellos los propios saberes fraguados en su ayer y en su contexto, que se convierta, en un auténtico cocreador, según demandaba Cortázar, en una palabra, que experimente como algo “propio” el nuevo constructo. Al respecto, expresa Louise Rosenblat:

El lector trae al texto la “suma” internalizada, la acumulación o memoria de pasados encuentros internos, orgánicos (*organismic*) con el lenguaje y el mundo. En la lectura, las palabras del texto se puede decir que transactúan con elementos de la memoria que excitan estados internos (*organismic*) ligados a las palabras –estados que rodean no solamente los referentes públicos u objetos a los cuales apuntan los símbolos verbales, sino también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos (1991: 18).

Cuando frente al texto el sujeto pone en movimiento ese conjunto de factores internos, estamos en el camino de formación del “lector autónomo”, aquel capaz de comprender, descubrir y recrear por sí mismo. Si bien la obra estética, en virtud de su especificidad y polisemia, es agente provocador de tal proceso, deberán ser las estrategias didácticas las que potencien eficazmente ese dinamismo apto para ahondar las travesías del conocimiento y del autoconocimiento. En el acto de la lectura el lector realiza un viaje *sincrónico* mediante el cual quedan trazadas las relaciones de cotextualidad en la superficie discursiva y de contextualidad con el ámbito inmediato, y un viaje *diacrónico* en el que se entraman los nexos con discursos previos actualizados por la memoria. En el caso de la literatura esos lazos se pluralizan en virtud de la dimensión imaginativa que genera la palabra poética.

En las últimas décadas numerosas investigaciones especializadas han gestionado proyectos que, junto al acto de leer, privilegian actividades de escritura para estimular y/o facilitar los aprendizajes en el terreno de la literatura. Así han surgido las propuestas de *escribir para leer* en que las diversas actividades hacen necesario interactuar con los discursos de ficción, o de *leer para escribir*; en las que los textos literarios se convierten en fértiles matrices para desarrollar nuevos contenidos. Para la concreción de tales actividades resulta particularmente rica la implementación del *taller* en los distintos niveles de enseñanza. Frente a la lectura y escritura individual y autónoma se privilegian los actos de lectura y escritura compartida: lectura en pareja, discusión grupal, club de lectores.

Todo vale, expresa Teresa Colomer, para la construcción compartida del significado, ya que sabemos de sobra que la discusión en grupo favorece la comprensión; para enriquecer la respuesta propia con la interpretación ajena, ya que sabemos que la literatura exige y permite resonancias individuales; para usar el metalenguaje aprendido (personaje, metáfora, trama, etc.) cuando tiene un sentido hacerlo, es decir, para hablar sobre las obras, para darse cuenta de que pasan a compartirse referentes colectivos de toda la comunidad... (1991: 18)

Es en este proceso conjunto de recepción y producción en que cobra particular relevancia la función de los intertextos. Cada enunciado se percibe como un lugar de construcción en el que confluyen innumerables huellas y relaciones.

No se puede restringir lo intertextual –y en este punto comparto la opinión de Julia Kristeva– a un juego de obras literarias únicamente, dejando de lado la irrupción de otros discursos y códigos semióticos. Desde tal perspectiva, habremos de entender cada texto como un espacio en el que se produce cierta ambivalencia, en el que se cruzan significados diversos que forman parte del enunciado general de la cultura (Kristeva, 1981).

En el terreno de la intertextualidad, interpretar un texto no significa actualizar las intenciones del sujeto empírico (búsqueda de datos biográficos que den cuenta de sus lecturas y de allí derivar, por ejemplo, la presencia de determinados hipotextos, sino las intenciones que porta el texto o, en palabras de Noé Jitrik (1993), su “direccionalidad”. En este marco, hablar de la figura del autor, como hipótesis interpretativa, no significará lo que quiera decir tal o cual escritor, sino el descubrimiento de las estrategias textuales que presentan sus discursos y a través de las cuales deviene el proceso de semiosis.

Para este abordaje resulta imprescindible asumir la multiplicidad y complejidad que conlleva la relación (consciente o inconsciente) mantenida por los textos ente sí, dado que lo intertextual implica la puesta en movimiento, desde el interior de la escritura, de una doble capacidad, tal como se desprende de la concepción bajtiniana, una *retrospectiva*, o conexión con los enunciados anteriores, y otra *prospectiva*, dada por las marcas discursivas que se derivan hacia escrituras posteriores.¹

Desde esta óptica, las formas reconocidas por Gerard Genette para determinar las huellas o la presencia de una obra en otra (o sea la *intertextualidad*): cita ya entrecomillada o referencia precisa, plagio transcripción literal no declarada y alusión –un enunciado implícitamente a otro enunciado, resultan insuficientes y sería necesario incorporar la noción más amplia, del mismo crítico, de *transtextualidad*, su auténtico objeto de estudio, que si bien incluye el anterior concepto, lo supera y amplía. En otros términos, se trata de la *trascendencia* o “todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” (1982: 9-10). Dentro de las relaciones transtextuales, además del intertexto, importa para la presente reflexión, el concepto genetiano de *metatexto*, o el texto que une a un texto con otro del que habla una relación de comentario presente, por ejemplo, en el discurso de la crítica literaria. También resulta de particular interés la noción de *hipertexto*, auténtico sinónimo de *transtextualidad*, o *texto en segundo grado*, derivado de uno preexistente a través de una relación ‘transformadora’, tanto simple o directa como compleja o indirecta.

Quizá convenga aquí, en el terreno de las actividades posibles para vehiculizar los aprendizajes literarios, hablar, más que de intertexto, de *prácticas intertextuales* o *hipertextuales*, en coincidencia con el espíritu general de la afirmación de Marcos Mayer cuando expone: “En realidad la intertextualidad es la forma manifiesta o subterránea a través de la cual una obra dialoga con otra, ya sea para interpretarla, reformularla o refutarla...” (1994).

Es ese diálogo el que resulta especialmente productivo en la relación de aprendizaje. Desde la perspectiva de la recepción de la obra literaria los textos evidencian en su interior las voces de otros que le son constitutivos. Así, en ciertos relatos de Calvino escritos a fines del siglo XX se podrán leer las marcas parodiadas de la epopeya medieval, en los poemas y en los cuentos borgeanos se trasuntan ya las huellas dantescas, ya los recursos de los escaldos –viejos poetas cantores escandinavos y anglosajones–, los versos de las tragedias shakespearianas o de nuestro *Martín Fierro*; en las novelas de Umberto Eco resuenan los laberintos y los símbolos más caros de Borges; en el teatro de Roberto Arlt las estrategias de Pirandello, en las letras de tango o en la narrativa

1 Entiende Bajtin, al referirse al complejo momento de comprensión de sentido (no ya de significado) que el texto rebasa sus límites y entra en contacto dialógico con otros textos o con otros enunciados: «La comprensión es vista como una confrontación con otros textos y como una comprensión en un contexto nuevo (en el mío, en el contemporáneo, en el futuro). El contexto anticipado del futuro: la sensación de que estoy dando un paso nuevo (que me he movido). Las etapas del movimiento dialógico de comprensión: el punto de partida «el texto dado», el movimiento hacia atrás «los contextos pasados», el movimiento hacia adelante «la anticipación (y comienzo) de un contexto futuro» (Bajtin, 1982: 384).

de Mempo Giardinelli el reservorio de la cultura italiana filtrado con la inmigración; y los ecos de los cuentos de hadas, de la mitología clásica o de la Biblia irrumpen en la narrativa femenina de las últimas décadas. Acceder a la creación literaria sin descuidar el ingrediente intertextual es participar integralmente del proceso semiótico de la cultura.

Con respecto a la producción, la palabra ajena cobra singular relevancia en el momento del aprendizaje, si se asume que la intertextualidad se despliega en un espacio en el que el discurso se define como el lugar de transformación de enunciados venidos de otra parte. Las direcciones de esa transformación adoptan diversas modalidades, desde la imitación simple a las múltiples formas de estilización y todas generan, en mayor o menor grado, un proceso de resemantización. En el momento de la escritura el autor se apropia de un texto y lo modifica de acuerdo con una determinada estructura formal, con una preconcebida intención semántica, o lo orienta a otro estilo funcional.

Si bien es cierto que los ejercicios de imitación –aquellos de *Escribir a la manera de...* o *Reescribir un texto actual en el estilo de otra época*, o *Reelaborar en otro registro*– pueden resultar complejos puesto que implican apoderarse de los caracteres estilísticos y temáticos de un texto o de un autor, también es cierto que los resultados son altamente enriquecedores. Se internalizan estructuras sintácticas correctas y variadas, se incrementa el acervo léxico y se incorporan pautas formales y expresivas renovadoras.

En las propuestas de transformación se opera sobre textos y discursos, sobre géneros y hasta sobre la cosmovisión de un autor. El que escribe interactúa vivencialmente con otro ser que ha escrito antes y, en la medida que lo hace, se convierte en eslabón del proceso de la cultura, para entender, aceptar o cuestionar sus legados, eso no importa. Lo valioso es su papel de actor cultural. En el ámbito de la comunicación literaria quien se siente partícipe, coproductor de enunciados, no permanece indiferente y él mismo sale transformado de ese acto. La escritura muta entonces en un juego de posibilidades ilimitadas: expansión de obras mediante la inclusión de formatos textuales diversos, cambio de género literario o discursivo, recuento de sucesos desde diferentes perspectivas o lugares, prestamos literarios, incorporación de argumentos opuestos, reportajes a autores, reseña, carta, crónica, pastiche, parodia, debate...

Si todo texto posee una dimensión trascendente que lo relaciona con otros textos, creo que la intertextualidad, como nexo articulador del leer, pensar y escribir, puede resultar una alternativa válida que en el interior de las aulas devuelva a la literatura su vital hálito de verdad y, a la palabra, su magia y su condición de *poiesis*.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail. 1982. *Problemas de la poética de Dostievski*. México. FCE.
- . 1989. *Teoría y estética de la novela*. Trabajos de investigación. Madrid, Taurus.
- . 1990. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bollini, R. y Cortés, M. 1994. *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, El Hacedor.
- Colomer, Teresa. 2002. *La lectura de obras literarias en la escuela obligatoria*. Ponencia leída en el IV Congreso Nacional de la Lengua y la Literatura, Córdoba.
- Dubois, María E. 1991. “La lectura: diferentes concepciones teóricas”. *El proceso de la lectura; de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.
- Eco, Umberto. 1992. *Los límites de la interpretación*. Buenos Aires, Lumen.
- Genette, Gerard. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Turus.

- González Landa, María del Carmen. 2002. *Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura*. Madrid, Universidad Complutense.
- Herrera de Bett, G. (comp.). 2002. *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Jean, Georges. 1981. “La lectura, lo real y lo imaginario”, en *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. G.F.E.N. Barcelona, Gedisa.
- Jitrik, Noé. 1993. “Rehabilitación de la parodia”, en *La parodia en la literatura latinoamericana*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kristeva, Julia. 1981. *Semiótica II*. Madrid, Fundamentos.
- Mayer, Marcos. 1994. *Se va la segunda. Primer Plano*. Buenos Aires, 13/02/1994.

CV

MARÍA ANGÉLICA ÁLVAREZ ES PROFESORA EN LETRAS Y LICENCIADA EN LETRAS POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. PROFESORA TITULAR E INVESTIGADORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, ACTUALMENTE A CARGO DEL ÁREA DE LITERATURA Y CULTURA EUROPEAS. INVESTIGADORA EN EL GRUPO “ESCRITURA Y PRODUCTIVIDAD”. PONENTE EN CONGRESOS NACIONALES E INTERNACIONALES Y DICTANTE DE SEMINARIOS. ES AUTORA DE NUMEROSOS ARTÍCULOS Y COAUTORA DE LAS OBRAS *MUJERES QUE ESCRIBEN SOBRE MUJERES (QUE ESCRIBEN) I* (1997) Y *II* (2003), *EL HUMOR EN LA LENGUA Y LA LITERATURA ITALIANAS Y LA UNIVERSITÁ DE BARI E MAR DEL PLATA IN DIALOGO-RICERCA UMANISTICA E IDENTITÁ CULTURAL* (2004).