

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Autónoma de Madrid

JOSÉ M^º SANZ. Rector
VALERIA CAMPORESI. Vicerrectora

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

CÉSAR SÁENZ DE CASTRO. Director
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO. Vicedirectora
MANUEL ÁLVARO DUEÑAS. Secretario Académico

Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uam.es/iuce/tarbiya>

Editor

FERNANDO ARROYO ILERA
fernando.arroyo@uam.es

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid
Tels.: 91 397 40 49 / 91 397 50 22
Fax: 91 397 50 20
tarbiya@uam.es

Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

Consejo de Redacción

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ, JESÚS ALONSO TAPIA, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, CARMEN ARAGONÉS PRIETO, AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ, ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO, M^º LUISA ORTEGA GÁLVEZ, MARÍA RODRÍGUEZ MONEO, NICOLÁS RUBIO SÁEZ, CÉSAR SÁENZ DE CASTRO Y CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo Asesor

JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES CALVO (U. de Alcalá de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Autónoma de Madrid); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

Ilustración portada

DOBER HS

Edición

ENTIMEMA
Fuencarral, 70. 28004 Madrid
Tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

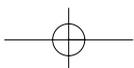
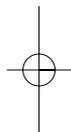
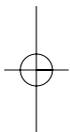
Depósito legal: GU-231-1992

Sumario n^o 41

Construir el texto. Aproximación a la didáctica de los procesos de comprensión y producción textuales

PEDRO HILARIO SILVA Y JAVIER SÁEZ DE IBARRA (COORDS.)

- 5 Introducción
PEDRO HILARIO SILVA Y JAVIER SÁEZ DE IBARRA
- 11 Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria
TEODORO ÁLVAREZ ANGULO
- 33 “Eskriibo en el tuenti komo pronunciioh”. Apuntes sobre la ortografía en una red social
ALBA TORREGO GONZÁLEZ
- 53 La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector
ANTONIO MENDOZA FILLOLA
- 71 La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios
JOSÉ MANUEL QUEROL SANZ
- 87 Imitación, comparación y escritura. Cómo rentabilizar didácticamente los procesos intertextuales en la interpretación y redacción de textos
PEDRO HILARIO SILVA
- 115 Música y significado verbal. La reelaboración musical de obras literarias
GUILLERMO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ-ESCALONA
- 133 El comentario de texto desde un enfoque deconstructivo
PILAR REGIDOR NIETO
- 145 Comentario sociológico de “Grito hacia Roma”, de Federico García Lorca: *Poeta en Nueva York*
RAFAEL PÁEZ CASTRO¹
- 165 Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?
JOSÉ LUIS GÓMEZ TORÉ
- 177 Ensayos y experiencias didácticas. Las fábulas. Una propuesta interdisciplinar
M^a Eugenia Bidón Vigil de Quiñones y CARMEN REINA FLORES



Introducción

Pedro Hilario Silva
Javier Sáez de Ibarra

La doble dimensión del texto, como creación intencional y como recepción colaborativa, constituye la base sobre la que se asientan la mayor parte de los trabajos recogidos en el presente número de Tarbiya. Sobre la base de que todo texto se escribe para ser leído, de la misma manera que sólo leyendo se puede llegar a escribir correctamente, y la colusión lógica de que, por ello, ambas acciones se refuerzan, complementan y retroalimentan continuamente, los trabajos seleccionados nos acercan, sin olvidar aspectos habituales en este terreno, a campos menos transitados, aunque no por ello menos sugerentes o relevantes, relativos al tratamiento escolar de los procesos de lectura y de expresión escrita. Aspectos como las relaciones y paralelismo entre textos, los procesos de reconstrucción genérica y su aplicación a las tareas de escritura, o las derivaciones prácticas de las intersecciones entre sistemas semióticos en la producción textual, se suman a la exploración de las peculiaridades que presentan algunos de los modelos de análisis textual o a la revisión de los obstáculos y dificultades a los que se enfrentan las metodologías dirigidas a mejorar la capacidad lectora y la expresión escrita tanto dentro como fuera del marco

**Todo texto se escribe
para ser leído y la
conclusión lógica que
se extrae de ello es
que ambas acciones
se refuerzan,
complementan
y retroalimentan
continuamente**

tarbiya 41

docente. Trabajos que en su conjunto jalonan un recorrido lleno de sugerencias, reflexiones, invitaciones, propuestas que abordan la creación del texto, en su doble dimensión de texto escrito y texto leído, como la construcción de una unidad de significado que, como un proceso creativo complejo, no se limita a actualizar fórmulas o combinaciones de unidades lingüísticas prefijadas, por más que esta acción resulte inevitable, sino que su activación, como instrumento comunicativo, abarca desarrollos conceptuales aparentemente dispares entre sí, pero cuya cooperación se hace imprescindible desde el momento en que, como entidad de comunicación, el texto sólo alcanza su sentido real en la interacción entre los procesos de creación y recepción.

Sin duda, una de las ideas mayormente aceptadas por los docentes, es aquella que defiende que la escritura es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los escolares de Educación Obligatoria; lo cual, sin duda, representa un problema social, pues repercute en todo el sistema educativo y en el mundo socioprofesional. De acuerdo con esta línea de pensamiento, Teodoro Álvarez Angulo nos acerca al aprendizaje de los procesos de escritura de los textos expositivos, categoría textual que si bien representa el mayor número de textos en todos los ámbitos académicos y profesionales, de hecho son los que más se trabajan en los aprendizajes y en las enseñanzas de todas las materias del currículo, suelen ser, sin embargo, los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva). Su trabajo, que plantea la enseñanza de la escritura como proceso,

establece, con precisión y rigor, la necesidad de instruir a los estudiantes de modo que aprendan a discriminar las distintas situaciones y los usos de la prosa expositiva en correspondencia con ellos. Con este fin, nos propone en su trabajo un método de enseñanza y aprendizaje en el aula, claro y eficaz.

Una de las cuestiones más preocupantes dentro de la enseñanza y aprendizaje de la escritura radica en la laxitud con que, sobre todo los adolescentes, se enfrentan a la dimensión ortográfica del texto; un problema que, en los últimos tiempos, se viene agravando por la irrupción imparable de las nuevas vías de comunicación. Alba Torrego analiza en su trabajo la incidencia que una de estas vías, la generada por las llamadas redes sociales, está teniendo en la ortografía de los adolescentes y jóvenes. Partiendo de la base de que *Tuenti* es la red social más usada por los jóvenes en España, estudia cómo el modo en que la citada población tiene de expresarse en estos espacios dista habitualmente bastante de lo normativo, ya que en los intercambios comunicativos que se producen en los tablones y comentarios de los usuarios se registran continuos y variados fenómenos disortográficos. Saber si estas alteraciones obedecen más al deseo de estos usuarios de diferenciarse de otros grupos de edad (razón por la cual asistiríamos más a una desviación voluntaria de la norma que se refleja, por ejemplo, en adaptación de la ortografía a la pronunciación), que a la ejecución de errores motivados por el desconocimiento, resulta determinante para valorar realmente esta nueva realidad lingüística.

Tras ellos, los trabajos ofrecidos se centran fundamentalmente en el valor que los procesos de trascendencia textual poseen como base creativa, y sobre todo interpretativa, del texto.

Antonio Mendoza Fillola plantea la intertextualidad como base de una renovación didáctica en la formación literaria de los jóvenes estudiantes; una formación que ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente basada en presupuestos de orden historicista y estructuralista, y que necesita, por ello, encontrar nuevas vías de acceso al texto literario. Así, desde la idea expuesta por Roland Barthes de que *"El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural"*, el profesor Mendoza Fillola postula la necesidad de que los profesores de literatura se interesen en la búsqueda de metodologías alternativas que habitúen a los alumnos a nuevas lecturas del texto literario. La actividad docente en este campo se concibe como mediación entre la obra literaria y el lector, porque considera la necesidad de formar a los alumnos como lectores por encima de (lo que no significa renunciar a ello) la transmisión de contenidos y de aprendizajes historicistas y/o teóricos. En consonancia con esto, la intertextualidad y el desarrollo del intertexto lector que le es inherente, se plantean como fórmulas que permiten superar unas didácticas basadas en la secuenciación cronológica de los contenidos, en obligadas clasificaciones en géneros literarios o en el estudio acumulativo de autores, obras y estilos, para propiciar un enfoque verdaderamente dirigido a la formación del lector literario que sepa "apreciar la literatura" como receptor autónomo.

La actividad literaria es un instrumento de comprensión y apropiación simbólica del mundo, y por tanto de generación de discursos, esto es: de historias, de narraciones, de ideas vinculadas y estructuradas a través de los diferentes lenguajes naturales y elevados en el proceso de generación al rango de secuencias simbólicas (superando la rémora pragmática del significado). De acuerdo con ello, la literatura permitiría alumbrar realidades que, sin ella, permanecerían oscuras o inconcretas para el hombre. A este respecto, José Manuel Querol indaga en la manera en que las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden en muchos casos sorprender por su capacidad generadora de nuevas obras, así como por las relaciones que pueden descubrirse entre ellos. En este contexto teórico, su trabajo nos lleva por las diferentes formas de relación textual y estudia la relación de estas con la constitución de la secuencia literaria como una estructura compositiva solo entendida en su plenitud a partir de las dependencias y relaciones que mantienen con otras estructuras semejantes.

Por su parte, el artículo de Pedro Hilario Silva plantea, dentro de un contexto teórico semejante al que sustenta el trabajo de Mendoza Fillola, la rentabilidad, cuando no la necesidad, de trabajar en el aula el desarrollo de la *competencia intertextual*, esto es, la capacidad de relacionar funcionalmente unos textos con otro u otros textos. Para sustentar esta tesis, tras un breve recorrido teórico por el valor que conceptos como texto, intertexto o intertextualidad, así como por el valor didáctico que actuaciones de

tarbiya 41

imitación y contraste poseen como instrumentos de enseñanza y aprendizaje, plantea una serie de actividades en las que la naturaleza intertextual puede resultar de enorme relevancia a la hora de desarrollar tanto procesos de interpretación textual como tareas de escritura.

Partiendo de la idea de que desligadas de la razón que las hizo brotar de la nada, las obras artísticas corren el riesgo de cosificarse, de convertirse en meros objetos muy distintos de los que salieron de las manos de sus creadores, Guillermo Fernández Rodríguez-Escalona reflexiona sobre la importancia que poseen tanto del impulso creador del autor como del contexto en la interpretación artística. Tras ello, nos acerca al modo en que, como manifestación igualmente de un deseo creador específico y de un acto electivo consciente dentro de un contexto de creación concreto, lo literario encuentra en lo musical una continua fuente de inspiración a pesar de las diferencias sustanciales existentes entre ambos modos de expresión artística.

Por último, el monográfico se cierra con una serie de propuestas concretas acerca de cómo llevar a cabo procesos de lectura o prácticas docentes de carácter interdisciplinar consecuentes, en diferentes medida, con los planteamientos interartísticos estudiados.

Pilar Regidor parte de la teoría de la deconstrucción del filósofo Jacques Derrida y su influencia, no siempre consciente, en el desarrollo de la conocida como intertextualidad o intratextualidad. Su trabajo nos ofrece un sugerente ejemplo de análisis deconstructivo del texto en el que la

lectura se convierte en un espacio abierto a múltiples conexiones con otros textos tanto literarios como pertenecientes a otros campos artísticos.

Por su parte, Rafael Páez Castro propone un estudio del poema "Grito hacia Roma" de Federico García Lorca, desde un criterio sociológico y atendiendo al manuscrito original. El poema sintetiza la intención del libro *Poeta en Nueva York*, el cual, sin olvidar los problemas más íntimos que preocupaban al poeta en esos momentos, desborda el sentimiento personal para convertirse en una denuncia del mundo deshumanizador provocado por el liberalismo y la globalización económica.

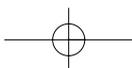
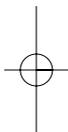
Tras asumir que muchos alumnos, al igual que muchos adultos, tienen prejuicios ante la poesía, pues la consideran cuando no algo difícil o elevado, algo blando y excesivamente sentimental, Gómez Toré propone un aprendizaje que implique deshacer estos malentendidos que sólo contribuyen a alejarnos, engañosamente, de ella. Una vez que la hemos "desaprendido", desligándola de todo tipo de utilidad didáctica, o mostrando que, ni mucho menos, obedece únicamente a emociones "blandas", en su trabajo Gómez Toré postula el aprendizaje de lo poético desde planteamientos novedosos que, entre otras cosas, nos lleven a presentar los textos poéticos como juegos de lenguaje que permitan a los alumnos percibir su capacidad de emocionar y las posibilidades expresivas de su magia verbal.

M^a Eugenia Bidón Vigil de Quiñones y Carmen Reina Flores nos plantean, sobre la base de la interconexión artística, un trabajo lleno de

tarbiya **41**

sugerencias didácticas en el que se muestra cómo es posible abordar la interdisciplinariedad de manera efectiva a partir de un contenido curricular concreto. Las fábulas se presentan como eje de un trabajo interdepartamental que aborda cuestiones de expresión y comprensión, al tiempo que permite conectar con otras materias

tales como Cultura Clásica, Francés Inglés, Música, Educación Plástica y Visual. Es decir, las fábulas se ofrecen como el eje de una actividad de conjunto que ayuda al alumnado a desarrollar varias competencias, propiciando además el contacto con un saber y una conciencia de alcance intercultural.



Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria

Teodoro Álvarez Angulo

¿Por qué tratar sobre la escritura de textos expositivos en Secundaria?

El interés académico, profesional y científico de la competencia escrita de textos expositivos se justifica por las siguientes razones.

Primero, porque las evaluaciones internacionales (Informes PISA de OCDE, 2000, 2003 y 2006) y las nacionales (Instituto de Evaluación del MEC, 1995, 1999, 2003 y 2007, en proceso) insisten reiteradamente en que la escritura es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los escolares de Educación Obligatoria, lo que representa un problema social con una importante repercusión en todo el sistema educativo y en el mundo socioprofesional, ya que se trata de un saber al que la sociedad atribuye gran importancia. Fenómeno que suscribe la experiencia personal y profesional del profesorado de todo el sistema educativo y del mundo de la producción y los servicios.

La escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones

tarbiya 41

Segundo, porque la escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones. En tal sentido, es preciso reconocer que escribir bien lleva tiempo: tiempo para pensar, tiempo para trabajar las palabras y para hacer cambios, tiempo para pulir detalles. El trabajo con el borrador permite cambiar el pensamiento: se pueden añadir cosas, aclarar ideas, etc. Y esto en los diferentes usos que hacemos de la escritura, en cuanto que aprender a escribir es aprender a pensar (función epistémica de la escritura).

Tercero, nos centramos en los textos expositivos porque son los más abundantes en los contextos académicos y profesionales; son aquellos con los que más se trabaja en los aprendizajes y en las enseñanzas, en todas las materias del currículo, y, paradójicamente, suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva). La precisión y el rigor de la ciencia exigen un lenguaje científico, un uso de la lengua diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas. Ello hace que sea preciso instruir a los estudiantes de modo que aprendan a discriminar las distintas situaciones y los usos escritos que hacen de la prosa expositiva. También de la prosa creativa o de ficción.

Cuarto, enseñar a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas de escritura reales, con

sentido. El trabajo con problemas auténticos hace que el conocimiento sea situado, facilita que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales, ya que cada uno aprende sus respuestas en la medida en que son importantes para él y en el grado en que se relacionan con lo que conoce (Kilpatrick. *Filosofía de la educación*, 1967).

Quinto, abordar las competencias escritas en el currículo de formación del profesorado supone concebir el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Esto implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre geografía, historia y arte, etc. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Hablar y escribir para aprender parece cosa natural, pero cómo hacerlo no lo es tanto. Plantearse la relación entre las prácticas de escritura y los aprendizajes de las distintas materias refleja la concepción de la escritura y su poder conceptualizador, en cuanto que escribir ayuda a pensar, a conceptualizar, a elaborar conocimientos. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*, según Barton y la Escuela

de Lancaster). Todo ello supone nuevos retos para la educación lingüística en nuestra sociedad alfabetizada, en las diferentes actividades sociales y profesionales.

Finalmente, se puede afirmar que escribir es dar voz al ciudadano, en una sociedad que oficialmente se expresa por escrito. En tal sentido, se puede decir que la escritura es poder.

¿Qué supone enseñar y aprender a escribir en las aulas?

Llama la atención el creciente desinterés actual de la escuela por la ejercitación tutelada de las prácticas de escritura; y, a la vez, sorprende la proliferación social de talleres de expresión escrita, concebidos con fines académicos y profesionales, lúdicos y recreativos, terapéuticos, etc. Prueba de esto es el hecho de que las prácticas de escritura en las aulas revelan con demasiada frecuencia rutinas basadas en tareas simples que requieren poca composición (discriminar entre verdadero y falso; escribir sí o no, según corresponda; indicar mediante marcas la opción correcta; rellenar huecos; subrayar lo que proceda; etc.) y en las que se valora casi exclusivamente la corrección formal (área de lengua) o la corrección en la respuesta (otras áreas curriculares).

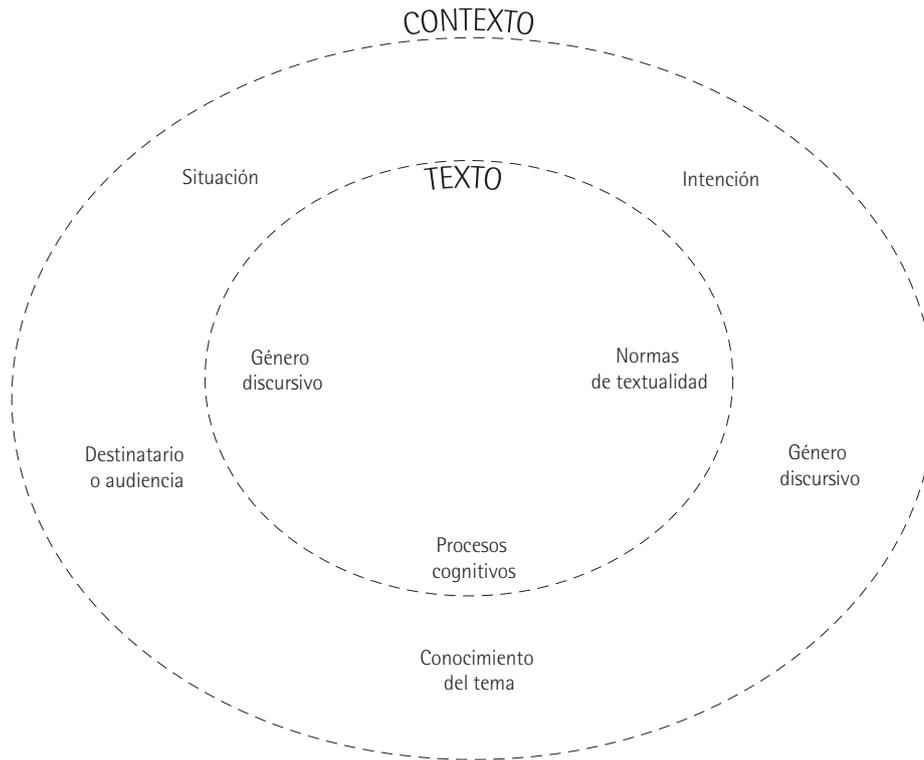
Esto es así porque la enseñanza de la escritura se ha concebido, como plantea Vygotsky (1979), en términos poco prácticos y se basa

en una instrucción artificial. De hecho, la tradición escolar presenta la escritura como una síntesis "mágica" de las demás enseñanzas, esencialmente de los subsistemas de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación, etc., y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza (Reuter, 1996). Por otra parte, la instrucción gramatical, predominante en la educación lingüística de los escolares no es muy efectiva para ayudar a escribir a los estudiantes, como afirma Krashen (1984).

Tal inquietud es la que expresa el Consejo de Europa, en su programa "Lenguas de escolarización dentro del marco europeo para las lenguas de la educación: aprender, enseñar, evaluar", cuando distingue "la(s) lengua(s) de enseñanza" y la "disciplina de lengua" como una materia más del programa. En el primer caso destaca el hecho de que enseñar y aprender consiste en hablar, escuchar, leer y escribir, medio de enseñanza, en todas las áreas, disciplinas o materias del currículo. La lengua como disciplina atiende a los aspectos reflexivos e históricos de la lengua.

La investigación educativa sobre didáctica de la escritura postula que enseñar y aprender a escribir en las aulas supone tener en cuenta la complejidad de esta habilidad lingüística, o lo que es lo mismo: las relaciones permanentes entre el contexto y el texto, y el contexto y el proceso de escritura como se puede ver en las figuras 1 y 2.

Figura 1
Relaciones del texto con el contexto

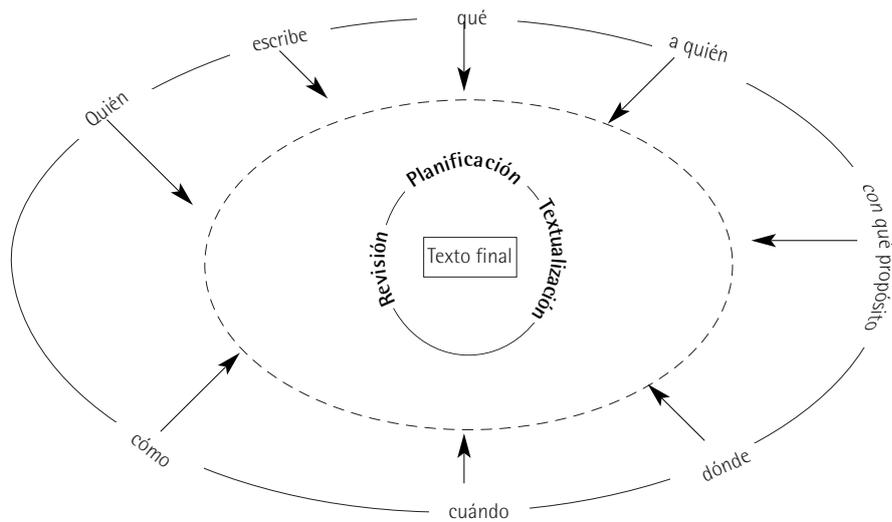


Dicha complejidad pone de manifiesto la necesidad de explicitar los diferentes aspectos (antropológicos y sociales; cognitivos; lingüísticos y textuales; y didácticos) que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de los que se ocupan los diferentes modelos o teorías que estudian el fenómeno de la escritura. Dicho fenómeno complejo que es escribir se representa en la figura 3, independientemente de los usos que se haga de la escritura: expresivos,

creativos, estéticos o de ficción, unos; y académicos, funcionales o expositivos, otros, como veremos más adelante.

Estos tres gráficos ponen de manifiesto la complejidad que supone escribir reflexivamente, más allá del reduccionismo reproductivo y mecánico que, con demasiada frecuencia, caracteriza la escritura en las aulas. Por ello, se hace hincapié en la importancia de partir del saber

Figura 2
Contexto y proceso de la escritura



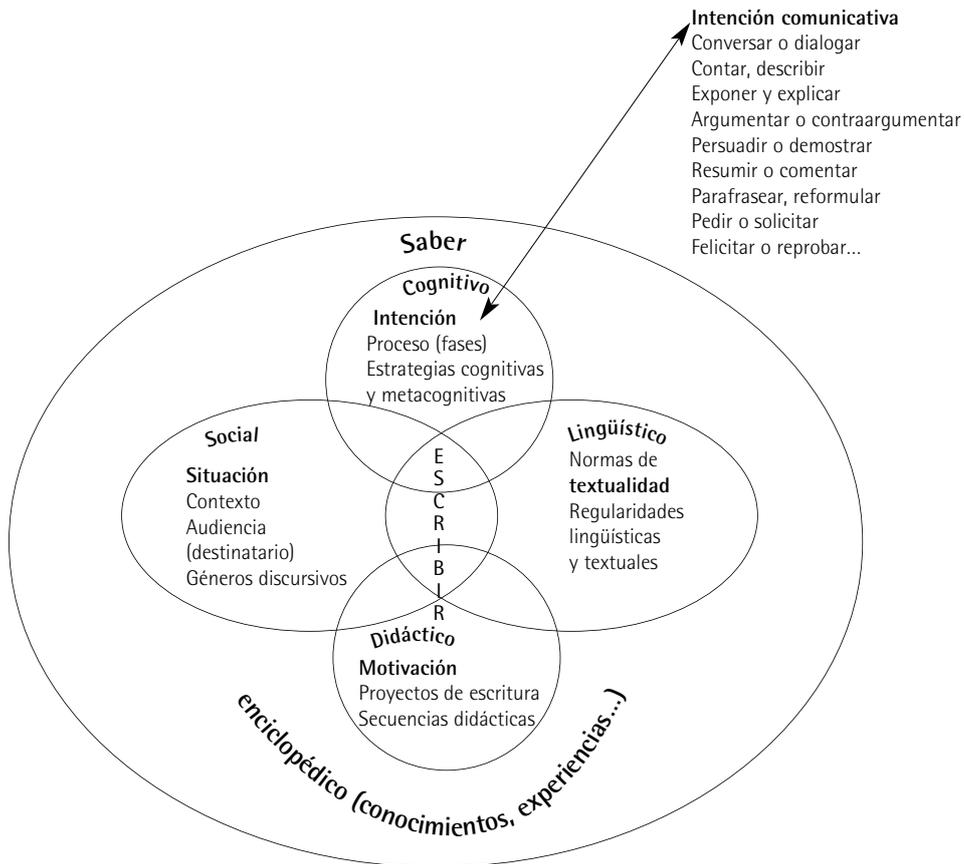
enciclopédico de la persona que escribe, así como de la reflexión sobre el contexto de producción, que consiste en pararse a pensar en la situación, el destinatario o la audiencia a quien se dirige el escrito, la intención que se persigue, el conocimiento del género discursivo que se va a utilizar para vehicular la información, y las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección, principalmente).

A tal efecto, es útil servirse de la etnografía de la escritura para observar el contexto en que tiene lugar la escritura, así como de la psicología cognitiva para entender los procesos por los que hay que pasar para la construcción del texto. Son asimismo importantes las regularidades lingüísticas y textuales propias

de cada tipo de texto (los expositivos, para el caso).

La proyección didáctica de todo ello consiste en tener en cuenta los aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y textuales, así como las condiciones de enseñanza y aprendizaje (transposición didáctica, psicología evolutiva, currículo oficial, materiales didácticos) para explicitar las fases que componen el proceso, de modo que los aprendices reflexionen y lleguen a interiorizar los contextos, los procesos, los géneros y las normas de textualidad aplicables a situaciones e intenciones distintas, para lo cual es importante diseñar guías o plantillas que tutelen el proceso y ayuden a los estudiantes en tal proceso.

Figura 3
Complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura



Una de estas ayudas consiste en expresar dicha complejidad de forma metafórica, ya que nuestro sistema conceptual es fundamentalmente de naturaleza metafórica, como afirman Lakoff y Johnson (1980/1999). A continuación incluimos un par de ellas:

"El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni

qué mantel poner... Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras: 'nada, total media hora... ¡Todo

se ha hecho en el horno!" (D. Cassany. *La cocina de la escritura*, 1995).

La escritura emerge por destilación. Los borradores son como los alambiques, necesarios para que la escritura logre su mejor calidad, su mejor sabor. Los borradores, comparados con el trabajo final, con la 'escritura en limpio', no son farrago ni aserrín inútil; por el contrario, son mediadores indispensables, cavas para el añejamiento de la escritura. Los borradores, esa 'escritura sucia', son el caldo de cultivo, la placenta para que pueda albergar y nacer la escritura. Esta valoración del borrador sobre la pureza del arte final merece especial cuidado en la enseñanza de la escritura. Sobre todo, en la escuela, donde debería importar más el proceso que la tarea definitiva" (Fernando Vásquez, "Opus tessellatum. Un mosaico alrededor de la escritura". *Revista Universidad del Valle* [Colombia1998], 19: 4-19).

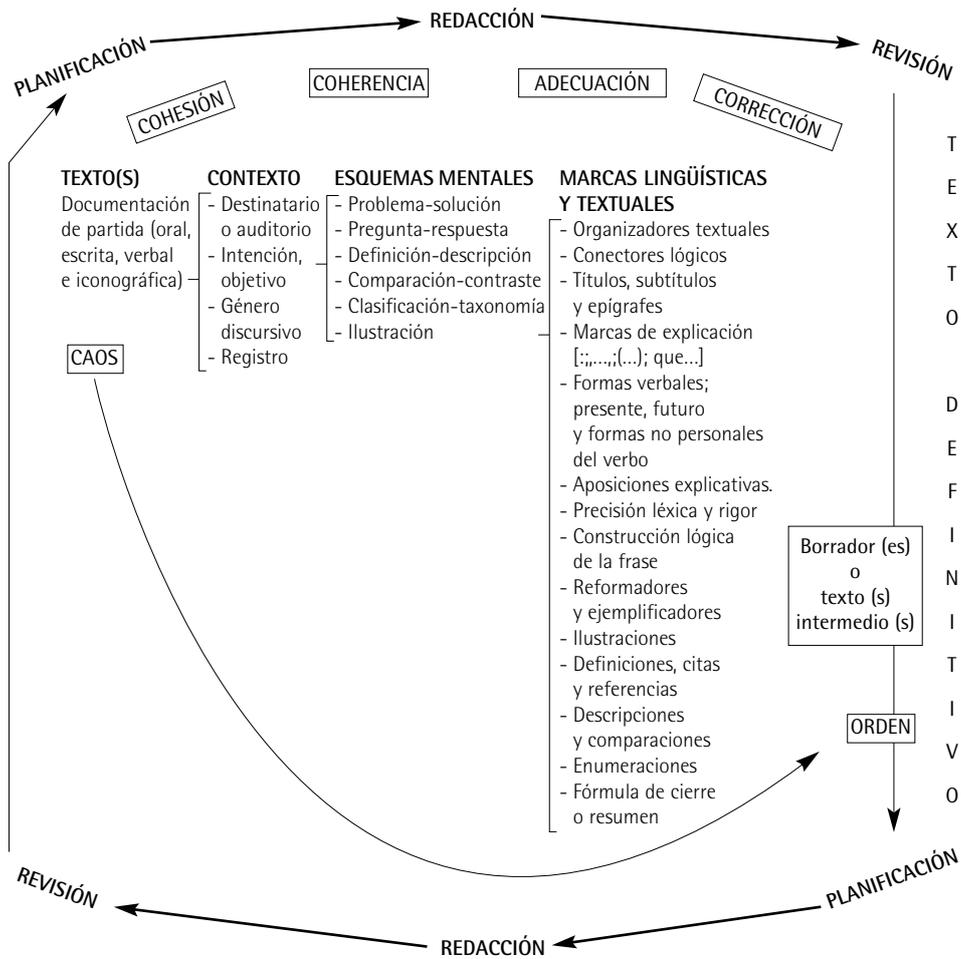
Respecto de la escritura académica, la más frecuente en los contextos escolares y sociales, y la que menos se suele explicar, es asimismo importante hacer ver a los aprendices cuál es el proceso que se sigue para producir textos con pretensión de exponer o explicar información. A tal efecto, en el esquema 4, se muestra el recorrido que se sigue en la producción de textos expositivos: desde la planificación, consistente en la búsqueda de documentación, la precisión del contexto (destinatario o auditorio, intención, género discursivo y conocimiento del tema), el acomodo a uno o

varios esquemas mentales, subtipos de información o moldes (Álvarez, 2005: 126 a 129), a través de los cuales se vehicula la información, así como las marcas lingüísticas y textuales predominantes hasta la producción de borrador o borradores que han de abocar en el texto definitivo. Este esquema muestra asimismo el tránsito que se sigue desde el caos que supone la búsqueda de información procedente de fuentes diversas hasta el orden que requiere el texto definitivo.

El trabajo de comprensión y producción de textos expositivos, como se muestra en la figura 5, plantea asimismo una serie de estrategias en un doble sentido: (i) desde el texto hacia la izquierda recoge estrategias de reducción o condensación del texto base o texto de partida, tales como: el resumen, el esquema y el mapa conceptual, la definición, la indexación o las palabras clave y el título. El orden supone reducir cada vez la cantidad de texto y aumentar el grado de abstracción. Estas estrategias actúan sobre el principio de respeto al contenido semántico del texto; (ii) el recorrido hacia la derecha tienen que ver con la expansión del texto base que se corresponde con el comentario o glosa en el que el alumno pone de manifiesto su saber enciclopédico mediante la asociación de ideas, en las que intervienen de modo particular estrategias tales como la descripción, el relato, la exposición y la argumentación principalmente. En cierto sentido, el texto es un pretexto para la creación de otro texto más amplio.

Figura 4

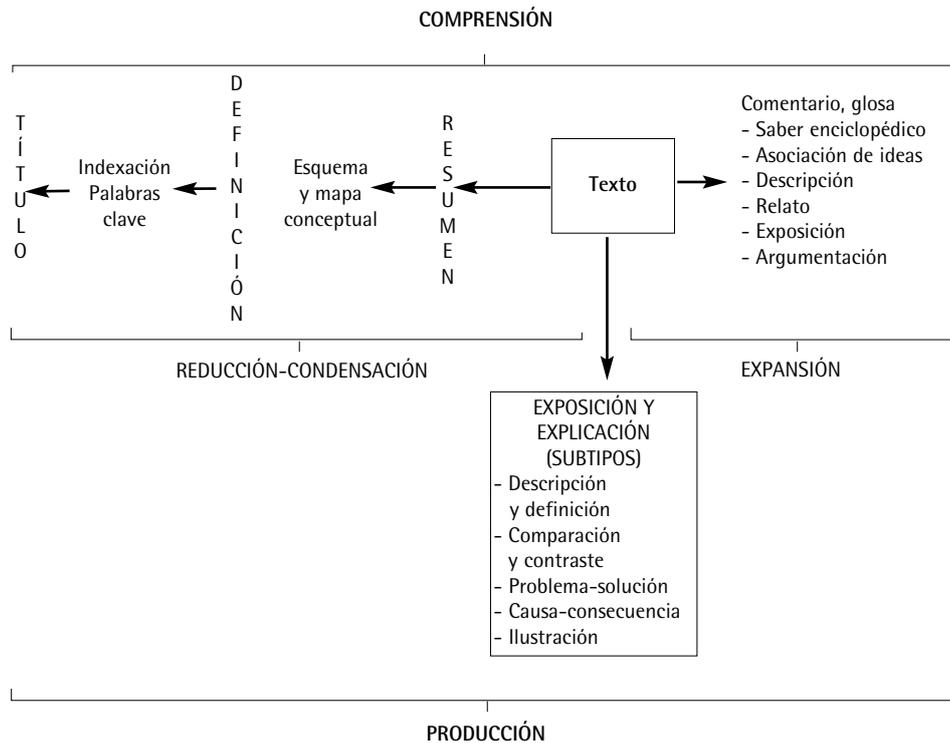
Proceso de producción de textos expositivos



Cuando se trata de enseñar y aprender a escribir, con el propósito de contribuir a mejorar las diferentes prácticas de escritura de los contextos escolares y extraescolares en que los alumnos se desenvuelven, interesa observar y describir bien qué sucede en las aulas cuando los alumnos escriben y los profesores piden que se escriba.

A ello contribuye el estudio de la concepción de la escritura que aparece en los currículos oficiales, y la que tiene cada Centro, a través del análisis del Proyecto Educativo de Centro, de la Programación General Anual, de los materiales didácticos y de los libros de texto que se utilizan, así como la concepción y las prácticas del profesorado

Figura 5
 Reducción y expansión de información en textos expositivos



respecto de la enseñanza de la escritura en las aulas, y también de las creencias de los alumnos sobre la escritura.

Enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste, por tanto, en pensar, de forma más o menos simultánea y permanente, a quién va dirigido (destinatario o audiencia), qué se pretende conseguir con él (intención o propósito), cómo se organiza un texto (planificación), cómo se redacta (textualización o redacción propiamente dicha), cómo se revisa (revisión), cómo se ha de transmitir

(género discursivo, normas de textualidad y regularidades lingüístico-textuales), cómo se edita y, en su caso, cómo se va a exponer en público (edición, formato) y cómo motivar y tutelar el proceso de escritura (guías de ayuda para antes de escribir, durante el proceso de escritura y después de haber escrito: la revisión, si bien los tres tiempos son recursivos a lo largo de todo el proceso). Ver anexos 1, 2, 3 y 4.

Intenciones tan diversas como conversar o dialogar, contar, describir, exponer y explicar,

tarbiya 41

argumentar y contraargumentar, persuadir o demostrar, resumir o comentar, parafrasear, reformular, pedir, solicitar o proponer, felicitar, reprobador o denunciar, entre otras, configuran discursos o textos diferentes.

La relación permanente entre destinatario e intenciones; género, normas de textualidad y peculiaridades lingüísticas; y el uso real de la escritura mediante intereses de los alumnos traducidos en proyectos de escritura favorecen la adquisición de información (saber enciclopédico) a la vez que el aprendizaje del proceso y del género correspondiente (función epistémica de la escritura). A su vez, utilizar la lengua en contextos distintos y con intenciones diferentes exige estrategias diversas.

En esto reside la complejidad del aprendizaje y la enseñanza de esta habilidad comunicativa. De tal modo que enseñar hoy a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas auténticas de escritura, para lo que frecuentemente se utilizan tecnologías tales como: el ordenador, internet, el verificador gramatical, el corrector ortográfico, etc., en perfecta simbiosis entre escritura y mundo informático (H. Haarman, *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos, 1991/2001, p. 597). Las actuales tecnologías electrónicas están modificando aspectos estructurales de la comunicación y su aprendizaje, cuyo alcance no atisbamos debido a su permanente cambio y a la trascendencia de los mismos, tanto en los instrumentos de escritura,

como en las formas de edición; o en las posibilidades de manipulación de datos; o en los recursos que se abren a la creación.

Por otra parte, la competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre geografía, historia y arte; para hacer música y hablar de ella; o expresión corporal; o expresión plástica; y para intercambiar experiencias con ciudadanos de otros países y culturas, en este mundo multicultural y plurilingüe. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Hablar, escuchar, leer y escribir para aprender parece cosa natural, pero cómo hacerlo no lo es tanto. En este quehacer, los didactas de las ciencias han sido precursores en plantearse la relación entre las prácticas de habla y escritura y los aprendizajes de las distintas materias, lo que refleja, entre otras cosas, la concepción de la escritura y su poder conceptualizador, en cuanto que escribir ayuda a pensar, a conceptualizar, a elaborar conocimientos. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*, según Barton y la Escuela de Lancaster).

Todo ello supone nuevos retos para la educación lingüística en nuestra sociedad alfabetizada y, de modo particular, en las aulas

de los colegios, institutos y universidades que la integran, tanto para los alumnos como para sus profesores.

¿Cómo abordar la enseñanza de la escritura en las aulas de Secundaria?

Enseñar a escribir en las aulas de manera reflexiva supone reconocer la importancia de la motivación: plantear temas reales que interesen a los alumnos, que tengan que ver con el diseño y la realización de proyectos de escritura y secuencias didácticas sobre sus intereses y necesidades.

A este respecto, es oportuno señalar que la concepción de la escritura que tiene cada centro y cada docente condiciona las producciones de los alumnos. Ni que decir tiene que un enfoque funcional de la lengua favorecerá el interés por la escritura, en mayor medida que los procedimientos intuitivos basados en la redacción individual que hace el alumno para que lo lea y corrija su profesor. Asimismo es necesario instruir a los alumnos acerca de los diferentes usos o modalidades de escritura (escritura de ficción o literaria y escritura académica o científica), como se indica en el gráfico siguiente. De este modo se contribuye a la mejora de la competencia de los alumnos, tanto en la comprensión como en la producción de textos.

El gusto por escribir aumenta si las prácticas escritas tienen sentido más allá del aula, si los alumnos logran integrarlas en

su vida cotidiana, como acto de comunicación y expresión de experiencias, sentimientos, sucesos, ideas, etc. Como constata la investigación educativa, en el discurso escolar, los alumnos suelen asociar la escritura principalmente con aspectos formales y normativos (caligrafía, ortografía) y con la realización de los deberes (Grupo Didactext, 2005).

Con frecuencia, las prácticas escolares de escritura refuerzan actitudes desalfabetizadoras en los alumnos, tales como las que solicitan pasar toda la experiencia del alumno a la escritura ("...inevitable tendencia a transformar en escritura todo lo que el alumno lee, lo que ve, todas las posibles experiencias de los muchachos", R. Simone, 1988/1992: 182); o rellenar tiempos, ¡e incluso castigar escribiendo!, que todavía es peor.

A continuación se expone brevemente dos recursos relacionados con la enseñanza de la escritura, como son: la escritura en colaboración y la revisión de textos.

Escritura en colaboración

Escribir con otros es una situación frecuente en los contextos escolares (también sociales y profesionales) en la que la colaboración pone al alumno en situación de interactuar, transmitir conocimientos y creencias, lo que le exige hablar, hablar para aprender. El trabajo en grupo tiene ventajas como el fomento de habilidades

tarbiya 41

Figura 6

Diferencias entre la escritura creativa o de ficción y la escritura académica o expositiva

Escritura de ficción	Escritura académica
<ul style="list-style-type: none"> - Pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación - Persigue que el individuo invente sus propias expresiones y que encuentre maneras interesantes de decir las cosas - Propicia la originalidad - Utiliza un lenguaje personalizado y expresivo, concreto, polisémico y dependiente del contexto - Busca detalles reveladores - Fomenta el uso de figuras retóricas para crear belleza en la expresión 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión objetiva, precisa, neutra y especializada, propia del lenguaje científico - Vocabulario o terminología concreta - Abundancia de conectores lógicos, organizadores textuales, reformuladores y ejemplificadores y aposiciones explicativas - Orden de palabras estable. Búsqueda de construcciones lógicas - Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca - Adjetivación específica, pospuesta y valorativa - Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis y justificaciones causales, inducciones y deducciones - Presencia frecuente de organizadores intra, meta e intertextuales - Frecuente utilización de formas supralingüísticas - Uso de deícticos y modalizadores asertivos - Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo

sociales, la aceptación de los demás, la motivación, la autoestima, la cooperación, la mejora del uso de la lengua, etc.

Escribir en colaboración supone buscar y compartir información, hablar sobre sus escritos, sobre el proceso de negociación, sobre la hipótesis textual y sobre los problemas retóricos (propósito, tema, destinatario),

ayudarse entre iguales, explicar a otros y escuchar con atención, desarrollar planes conjuntamente además de hablar y escribir; o combinar ambas habilidades, tomar notas, con el propósito de escribir un primer borrador conjuntamente, y presentar el texto oralmente. Este procedimiento es igualmente válido para la revisión, la edición, el formato, la presentación y defensa del texto producido.

Los comentarios que el autor del texto pueda recibir acerca de la organización, desarrollo y redacción de las ideas, con el propósito de mejorar el texto, son asimismo parte del proceso de escritura en colaboración (Bazerman y Wiener, 2003). En este sentido, trabajar de forma cooperativa supone desarrollar competencias cognitivas, sociales y éticas de manera más eficaz que haciéndolo individualmente.

Revisar para aprender a escribir

La revisión de textos desde el enfoque que se viene exponiendo, si bien se realiza de manera recursiva, a efectos de método, se pueden distinguir tres fases o momentos:

- a) ANTES de escribir el texto (la planificación), en cuyo momento se invita al alumno a pensar y a tener presente al lector o destinatario, la intención o el propósito, el género discursivo o el tipo de texto, el conocimiento del tema sobre el que se desea escribir y las necesidades de documentación y la búsqueda de fuentes documentales.
- b) DURANTE el proceso de escritura se recuerda al alumno la importancia de tener presente el manejo de la documentación y de la información localizada, así como los moldes de organización de la información, correspondiente a los diferentes subtipos de exposición de información (Álvarez, 2005: 127-129), así como las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección, principalmente) y las regularidades lingüísticas y textuales predominantes en estos textos,

que darán como resultado el primer borrador o texto intermedio.

- c) DESPUÉS de haber escrito el primer borrador, se anima al alumno a: (i) releer el borrador para localizar aciertos y a destacar errores para resolverlos, conforme a los niveles de intervención y las operaciones para revisar y editar un texto, indicadas en los cuadros 7 y 8, respectivamente; (ii) a consignar las modificaciones que ha de llevar a cabo para mejorar el texto; (iii) a consultar al profesor las dudas existentes, antes de dar el texto por definitivo.

Con el fin de revisar detenidamente el texto expositivo, se indican a continuación algunos fenómenos o unidades de lengua, características de estos textos, correspondientes a los diferentes niveles de intervención:

- Nivel del paratexto. Se trata del conjunto de elementos que acompañan al texto para asegurar su presencia y su recepción. Algunos de estos elementos son: el título, los subtítulos, el prólogo, el índice de materias, las notas, el formato, las ilustraciones, el glosario, los apéndices, la bibliografía, etc.
- Nivel del texto. Tiene que ver principalmente con la estructura, los subtipos de exposición de información, la fórmula de cierre o conclusiones, etc.
- Nivel de la idea. Atiende a los conceptos, la definición y la descripción, la formulación de hipótesis, la justificación..., coincidente en estos textos con los subtipos de organización de información.

tarbiya 41

- Nivel del párrafo. En estrecha relación con las ideas, este nivel tiene como objeto de observación preferente la unión de párrafos mediante los correspondientes organizadores textuales y su ordenación en el conjunto del texto.
- Nivel de frase y oración. Se corresponde con la construcción lógica en el orden de palabras, las reformulaciones, las ejemplificaciones, los conectores, etc.
- Nivel de la palabra. Atiende a la precisión léxica, los tecnicismos, etc.
- Nivel de la sílaba. Corresponde a la segmentación de sílabas.
- Nivel de la letra. Trata de cuestiones ortográficas y caligráficas, así como de los organizadores metatextuales (tipo y tamaño de letra, uso de negrita, cursiva, subrayado, paréntesis, comillas, puntos, letras, rayas o números para enumerar hechos, fenómenos, argumentos, etc.).

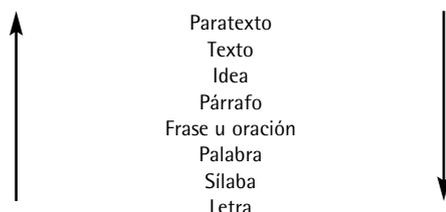
A continuación, mostramos los diferentes niveles. Cabe observar que el orden de aplicación de la intervención admite distintas posibilidades, si bien aquí se expone de mayor a

menor, desde una consideración semántica. La revisión y edición del texto consiste en la identificación de logros y problemas textuales y su resolución (reescritura). Ello supone trabajar con borradores o textos intermedios, a los que se aplica una serie de operaciones mentales, correspondiéndolas con los diferentes niveles de intervención en el texto, como expresamos en los cuadros 7 y 8.

El proceso de revisión textual es el siguiente:

a) lectura, con el propósito de evaluar y mejorar el texto; b) comprensión del texto; c) detección de carencias de información, irregularidades, inexactitudes, ambigüedades, inadecuaciones, repeticiones, anacolutos, etc.; d) diagnóstico de tales fenómenos; e) modificación o reescritura del fragmento de texto escrito considerado perfectible por el escritor. Para ello se proporciona al alumno una plantilla mediante la que se le ayuda a reflexionar acerca del contexto y del proceso de producción así como del texto escrito (ver anexo 4), mediante la que se le invita a transitar por el texto como inspector-detective, y en la que expresa las modificaciones que ha de introducir para mejorar su texto.

Figura 7
Niveles de intervención en la revisión y edición de un texto



La manera de llevar a cabo la revisión puede ser: individual, por parejas, por pequeños grupos (de tres o cuatro personas), o en red, mediante Internet, lo que plantea la potencialidad de la revisión en colaboración de textos a distancia.

La escritura en colaboración (hablar para aprender) suele conseguir logros mayores

que la individual, ya que la revisión de un mismo texto entre varios crea una situación de comunicación susceptible de hacer surgir en mayor medida demandas de esclarecimiento (se contrastan y comparten ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas; se hacen planes hablando sobre escritura; se presta atención personalizada entre iguales; se acepta más fácilmente el modelo de compañeros; etc.), a la vez que facilita la identificación de los problemas retóricos, la toma de decisiones acerca de las modificaciones y la reformulación de las mismas.

De cualquiera de las maneras que se siga, es importante contar con la mediación del profesor, quien procurará destinar tiempos para ayudar a cada alumno a diagnosticar logros, errores y desajustes que se observan en el texto, ya que, como defiende Vygotsky, la cognición se forja en situaciones sociales en las que el aprendiz comparte con el adulto o experto la responsabilidad de ejecutar completamente una producción. Al inicio, el adulto tiene que aportar más, y, a medida que avanza la capacitación del aprendiz, la guía es menor. Bruner denomina a este proceso andamiaje.

En todo caso, es importante contar con el diseño y la aplicación de herramientas que guíen la revisión de la producción de los textos (proceso y producto). A tal efecto, se incluye, en los anexos 4 y 5, sendas guías que podrán contribuir a facilitar la producción de textos a los alumnos, por una

parte, y la evaluación de los textos producidos, por parte de los profesores.

Figura 8
Operaciones para revisar y editar un texto.

Añadir
Suprimir
Sustituir
Desplazar
Reforzar
Distribuir
Reorganizar

La aplicación práctica de la revisión de textos, como se ilustra en la figura 9, se lleva a cabo a través de los siguientes pasos: primero, precisar el nivel o los niveles en que se decide intervenir. A tal efecto, en los comienzos de esta aplicación, convendrá no hacer una revisión completa de cada texto, sino que será preferible aplicar distintos niveles a diferentes textos, para no cansar al alumno con un mismo texto. Segundo, detectar las unidades o fragmentos lingüísticos que el autor considera mejorables. Ello implica diagnosticar el problema retórico existente que se pretende mejorar, para lo cual se decidirá cuál o cuáles son las operaciones textuales que se han de llevar a cabo, lo que terminará reescribiéndose en un nuevo texto. Y esto se realizará de manera recursiva hasta dar por definitivo el texto final.

Figura 9
Procedimiento de revisión de los textos

Nivel de intervención en el texto	Detección de unidades o fragmentos mejorables	Diagnóstico del problema	Operación de revisión	Reescritura
-----------------------------------	---	--------------------------	-----------------------	-------------

Conclusiones

Primera. La importancia de concebir la escritura como una destreza compleja, implica reconocer su dificultad, lo que lleva consigo trabajarla en todas las materias del currículo y en todos los tramos de la escolaridad (competencia en comunicación lingüística en las áreas, como la definen los nuevos currículos), y admitir que también se escribe fuera de las aulas. Esto supone que se ha de enseñar de manera sistemática y explícita, y que se tiene que aprender.

Segunda. La convicción de que se ha de enseñar y aprender a escribir textos de ficción, textos escolares o académicos, textos de carácter social, históricos, filosóficos y humanísticos, así como textos científicos y técnicos, dadas las peculiaridades que adopta la escritura en cada una de las modalidades del "contar" y del "exponer o mostrar".

Tercera. La necesidad de formar al profesorado en procedimientos que reconozcan la complejidad de esta habilidad comunicativa y expliciten el proceso, de modo que favorezcan la adquisición de la misma mediante prácticas reflexivas.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- y RAMÍREZ, R. (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18: 29-60.
- BARTON, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BAZERMAN, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- DIDACTEXT, Grupo (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: Editorial Complutense, 15, 75-102.
- (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- (2006). "Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 43.

PÉTILLON, S. y F. Ganier (2006). "La révisión de texte: méthodes, outils et processus". *Langages*, 164. (Monográfico).

SIMONE, R. (1983). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir maistock?* Barcelona: Gedisa. 1992.

Anexo 1

El contexto de la escritura

Para situar o contextualizar lo que vamos a escribir, es necesario empezar por plantearse estas preguntas:

"Quién escribe qué a quién, con qué propósito, cuándo, dónde y cómo."

Lo más importante es no dejar de hacerse preguntas (*Albert Einstein*).

Anexo 2

El contexto de la escritura

Principales fines o intenciones del texto:

"Desarrollar el pensamiento. Poder conocer y ampliar conocimientos. Saber explicar a otro(s) ideas y/o conceptos. Dar cuenta de lo que se sabe. Despertar el interés por un tema."

Piensa cuál es tu intención antes de empezar a escribir.

Anexo 3

El texto expositivo y su escritura

Principales características lingüísticas y textuales:

- Organizadores del texto.
- Frecuente utilización de títulos y subtítulos, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones y ejemplificaciones.
- Aposiciones explicativas.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo, así como las formas no personales o impersonales.
- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.

tarbiya 41

- **Uso de elementos deícticos.**
- **Orden de palabras estable.**
- **Tendencia a la precisión léxica y al rigor.**
- **Frecuente recurso a definiciones, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, citas y referencias.**
- **Fórmula de cierre** (resumen o conclusión).
- **Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices.**

Cada texto tiene regularidades o particularidades que conviene conocer para comprender mejor y para escribir con mayor facilidad.

Anexo 4

Guía para regular el proceso de producción de textos expositivos

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), te ofrecemos esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso.

	Sí	No
ANTES de escribir hay que planificar el texto		
1. Piensa en los lectores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo que tú expones?		
2. ¿Consideras que queda claro el objetivo que pretendes con el texto?		
3. ¿Conoces cómo son los textos que se usan para exponer o informar?		
4. ¿Te has preguntado qué sabes sobre el tema? ¿Lo has anotado?		
5. ¿Te has parado a pensar qué quieres saber sobre el tema y dónde buscar la información? ¿Lo has anotado?		
DURANTE el proceso de la escritura hay que tener en cuenta lo siguiente		
6. ¿Has manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el asunto del que deseas escribir?		
7. ¿Has seguido alguno de los modelos de organización de la información?		
8. ¿Recuerdas que en estos textos son muy apropiados los títulos, los subtítulos, los ejemplos, las ilustraciones, los gráficos, los esquemas...? ¿Y los márgenes, los números, las letras, los guiones, los paréntesis?		
9. ¿Están organizados de manera clara y ordenada el texto, los párrafos y las oraciones?		
10. ¿Consideras que están bien conectados los párrafos entre sí?		
11. ¿Los términos utilizados precisan bien los conceptos a los que te refieres?		
12. ¿Has tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vaguedades...?		

	Sí	No
13. ¿Has escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo?		
DESPUÉS de haber escrito el texto hay que preguntarse		
14. ¿Has leído el texto (borrador) para localizar aciertos y errores y resolverlos?		
15. ¿Has anotado las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?		
16. ¿Has consultado las dudas (a tu profesor/a, a tus compañeros...) antes de dar el texto por terminado?		

(Tomado de Grupo Didactext, 2006 y www.didactext.net)

Anexo 5

Plantilla para la evaluación (revisión) de textos expositivos

PAUTAS DE ELABORACIÓN		ASPECTOS PARA OBSERVAR EN LOS TEXTOS	MB	B	R	D	
TEXTUALIDAD	Aceptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación de la consigna (producir el texto que se pide) Registro adecuado 					
	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> Secuencia ordenada (problema-solución; causa-consecuencia) Jerarquización de ideas (elementos paratextuales, reformulaciones) 					
		Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> Uso apropiado de la referencia Adecuación en el uso de conectores Puntuación 				
PÁRRAFO	Relaciones morfo-sintácticas	<ul style="list-style-type: none"> Concordancia sujeto-verbo; sustantivo-adjetivo Correlación verbal 					
	ORACIÓN	Relaciones intraorac..	<ul style="list-style-type: none"> Orden de los elementos oracionales Evitar anacolutos 				
Construcción sintáctica del texto expositivo		Oraciones simples					
		Oraciones compuestas	Coordinación				
			Yuxtaposición				
PALABRA	Vocabulario	Subordinación: Sustantiva					
		Adjetiva					
		Adverbial: causal, consecutiva, comparativa, concesiva, temporal					
		<ul style="list-style-type: none"> Propiedad Precisión Variedad y uso de sinónimos 					

tarbiya **41****Plantilla para la evaluación (revisión) de textos expositivos (continuación)**

PAUTAS DE ELABORACIÓN		ASPECTOS PARA OBSERVAR EN LOS TEXTOS	MB	B	R	D
NORMATIVA	Ortografía	• Normas ortográficas				
		• Puntuación				
	Presentación	• Caligrafía/legibilidad				
		• Tipografía				

(Tomado de Grupo Didactext, 2006 y www.didactext.net).

Resumen

Este trabajo plantea la complejidad que encierra el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, y particularmente la escritura expositiva o académica, como una de las competencias básicas en los aprendizajes, en Educación Secundaria.

A pesar de ser los textos expositivos los más frecuentes en los ámbitos escolares, y ser con los que más se trabaja los aprendizajes en todas las materias del currículo, no es común que se enseñen sus peculiaridades esquemáticas, lingüísticas y textuales, mediante prácticas reflexivas.

A tal efecto, se insiste en la necesidad de atender al proceso de escritura (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y reescritura, edición y exposición en público y, en su caso, defensa), además de al producto final. Se hace hincapié en la escritura en colaboración, y, de manera muy especial en la revisión para aprender a escribir, atendiendo a las unidades lingüísticas (desde el paratexto hasta la letra) y a las operaciones textuales (añadir, suprimir, sustituir, etc.) sobre las que se interviene cuando se pretende revisar y reescribir para enseñar y aprender a escribir.

Palabras clave: Competencias en escritura. Habilidades comunicativas. Escritura expositiva académica.

Abstract

This work states the complexity involved in learning and teaching the writing process, especially expository or academic writing, as one of the basic learning competences in Secondary School.

tarbiya **41**

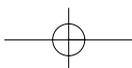
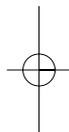
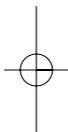
Although expository texts are the most widely used in school backgrounds –and they are the most frequently used in the teaching-learning process in all subjects across the curriculum– their schematic, linguistic and textual features are not commonly taught through reflexive practices.

For that purpose, we raise attention on the need to focus on the writing process (planning, writing, revising, rewriting, editing and oral exposition, and, if necessary, defending), as well as the final product. We emphasize on how important collaborative writing is, in particular, revision as a mechanism to learn how to write, paying attention to linguistic units (from paratext to letter) and textual operations (such as: adding, deleting, replacing, etc.) which are the ones intervened during revision and rewriting, in order to teach and learn the writing process.

Keywords: Basic competence in writing across the curriculum areas. Complex communicative and linguistic ability. Expository or academic writing. Identifying and practicing the writing process. Revision as a key in learning to write.

Teodoro Álvarez Angulo
(talang@edu.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid



“Eskriibo en el Tuenti komo pronunciogh”. Apuntes sobre la ortografía en una red social

Alba Torrego González

Introducción

La utilización de las redes sociales por parte de los jóvenes constituye una de las prácticas de ocio que ha conocido un mayor crecimiento en los últimos años. En el momento actual, una buena parte de los jóvenes no utiliza Internet solo para estar conectado o para estar informado, sino para tener una casi constante presencia virtual y para interactuar con sus amistades o para conocer personas. Las redes sociales han adquirido de este modo una gran popularidad entre el sector juvenil. En nuestro país, hemos sido testigos del ascenso vertiginoso de una de esas redes, Tuenti, que es la más utilizada por los adolescentes, entendiéndolos como tales las personas comprendidas entre los catorce y los dieciocho años.

Las redes sociales, y Tuenti no es una excepción, se basan en lo que comunican sus usuarios, quienes se sirven para ello de fotos, imágenes, pero sobre todo de palabras. Se configura de este modo un discurso que tiene características diferenciales con respecto a

Los usuarios de las redes sociales escriben de un modo peculiar, con una estructura determinada, unos temas específicos y una particular ortografía, configurando así un discurso que tiene características diferenciales con respecto a los generados en otros contextos comunicativos

tarbiya 41

los discursos generados en otros contextos comunicativos o producidos por otros grupos de edad. Los usuarios de Tuenti escriben de un modo peculiar, sirviéndose de una estructura determinada, tratando unos temas específicos y reflejando una particular ortografía. Este último aspecto, la ortografía que podemos encontrar en Tuenti, es el objeto del análisis que se aborda en este artículo.

Resulta cada vez más evidente que el uso del lenguaje que hacen los jóvenes se ha convertido en un asunto de gran interés para determinados sectores culturales y lingüísticos. Como define Gemma Herrero (2002: 68), el término lenguaje juvenil designa un conjunto de rasgos lingüísticos presentes en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes producidos de forma oral o por escrito como reflejo de lo oral. Hay que tener en cuenta que la variación lingüística es un fenómeno inherente a la lengua y que, lógicamente, también afecta a la diversidad de formas utilizadas por los jóvenes. La variación diastrática guarda relación con las características sociales de los hablantes (Coseriu, 1977).

En el caso que vamos a analizar se observa que la edad juega un papel primordial y es lo que confiere al lenguaje unas determinadas características. De hecho, el factor edad configura un sociolecto determinado, dejando en una posición secundaria otros factores como el sexo o la clase social. Autores como Eckert (1998) han señalado que los recursos lingüísticos utilizados en cualquier edad tienen su propia significación social. Por lo tanto, es

necesario comenzar realizando un análisis sociolingüístico de los recursos utilizados en la adolescencia, que serán los formantes de las variaciones en los adultos (Blas, 2005). En los grupos de jóvenes se observa que hay fenómenos de identificación general que se manifiestan en su manera de expresarse. Para recalcar este proceso de pertenencia a un grupo, sus componentes emplean un vocabulario y una fraseología que les caracteriza. Otra de las razones por la que merece la pena el estudio del lenguaje juvenil, como señala Zimmermann (2002), es porque se trata de una cultura idiomática que está mucho menos caracterizada por intervenciones normativas de agentes oficiales, como Academias o instituciones educativas.

Sin embargo, aunque la edad configure las manifestaciones lingüísticas que van a ser estudiadas, hay otros factores culturales y geográficos que privan de homogeneidad al lenguaje juvenil. La variación diafásica (Labov, 1972), que tiene en cuenta la situación y el contexto en el que se produce la comunicación, diferencia entre distintos registros dentro del lenguaje juvenil que se está estudiando. Por ejemplo, el registro cambiará si la comunicación se produce entre miembros del mismo grupo generacional o si se da entre individuos de fuera del grupo.

Tuenti, una red social

Para este estudio del lenguaje juvenil se han tomado como fuente las redes sociales, en concreto la red social llamada Tuenti. Esta

red social se define a sí misma como una aplicación social cuya misión es mejorar la comunicación y transmisión de información entre personas que se conocen (Tuenti, 2009). La meta de Tuenti, como puede leerse en su blog, es hacer que la gente pueda estar al corriente de todo lo que está pasando en su círculo de amigos. Además, afirma que pretende ser la extensión en Internet de la vida real del usuario y fortalecer la unidad entre la comunidad de contactos.

Esta red social se lanzó en diciembre de 2006. Se diferencia de otras redes sociales en que para poder acceder a ella es necesario recibir la invitación de un usuario. Una vez dentro, el usuario puede agregar a otros usuarios, que generalmente conoce, en calidad de "amigos" y, cuando el otro usuario acepte su petición, podrá ver su perfil, las fotografías que tanto el propio usuario como otros usuarios hayan subido a la red e incluso dejar comentarios que los demás usuarios podrán leer. El usuario también puede escribir un tablón, similar a un blog, donde la escritura puede ser acompañada por vídeos.

Tuenti es una de las dos redes sociales más visitada por los usuarios españoles, en constante lucha con Facebook, que ocupa el primer puesto. Su éxito, su capacidad innovadora y su rapidez de implantación han sido calificadas como "milagro" (Fernández Pérez, 2009). Según el estudio realizado por Alexa (2009), que ofrece un ranking del tráfico en Internet, se sitúa en octava posición entre las web más visitadas en España, por delante de las webs

del diario deportivo *Marca*, *Wikipedia* o de las de los diarios de información general *El Mundo* o *El País*. Los responsables de Tuenti no han proporcionado el número exacto de usuarios registrados en su red, sin embargo se estima que esta cifra rondaría los cinco millones de perfiles creados. A pesar de contar con este dato, es muy difícil discernir el número de personas que se han registrado en Tuenti, pues muchos usuarios tienen más de un perfil creado, existiendo perfiles que no corresponden a personas, pues a través de ellos se promocionan locales nocturnos, viajes, clubes de fans, etcétera.

La edad mínima para formar parte de Tuenti es de catorce años. La Agencia de Protección de Datos lanza avisos frecuentemente sobre la importancia de que las redes sociales sean seguras para los menores, cuestión esta a la que se dedican también personalidades expertas en el uso de las redes informáticas (Monsoriu, 2008). Para favorecer esta seguridad y por motivos legales, los menores de catorce años necesitan una autorización de los padres o tutores para poder registrarse en redes sociales. Por otra parte, hay que tener en cuenta el carácter "voyeurista" que se atribuye a esta red por ciertos autores, que aseguran que algunos de los elementos fundamentales de la misma son la capacidad que tienen los usuarios tanto de "cotillear" como de "exhibirse":

"El peligro que entraña este juego con la mirada es que el usuario acabe creando un 'egotuenti': el individuo se recrea en su propia imagen, él mismo se convierte en el objeto

tarbiya 41

de su mirada, de su deseo. [...] El culto al yo elevado al extremo, el narcisismo mostrado a través de la red. En definitiva, este nuevo espacio web no es más que una nueva forma de socializarnos, de ser y de mostrarnos hacia los demás" (López, 2008: 4).

Si se toman en consideración las edades de los miembros de Tuenti, se atisba que la edad que presenta mayor número de usuarios es la de quince años, seguida por la de dieciocho años. Según el estudio "*Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*" publicado por el INJUVE y dirigido por A. Rubio (2009), el 96% de los jóvenes de entre quince y veinticinco años acceden diariamente a Internet. Además, el 32% forma parte de alguna red social. Los jóvenes suponen el 24% de las personas usuarias de Internet, diez puntos por encima de su peso específico dentro de la población española. Estos datos demuestran que el uso de Internet como herramienta de comunicación ha calado muy hondo en las costumbres de la juventud española.

Diseño y metodología del estudio

La elección de Tuenti como material para realizar este estudio no es fortuita ya que es la red social más utilizada por los adolescentes españoles. En este marco, los jóvenes sienten total libertad para comunicarse

con sus amigos y reproducen conversaciones reales entre ellos. Aquí, los adolescentes no están presionados por la presencia de otros grupos sociales y no sienten la obligación de seguir los cánones marcados por la lengua escrita. El formato de la red ha sido ideado para que se produzca una comunicación clara y espontánea pues los comentarios se contestan al instante, sin que exista una reflexión previa sobre el texto que se va a producir. En estos comentarios o mensajes se usa un lenguaje coloquial, familiar e informal.

La elección de esta red social como corpus ha estado también motivada por el hecho de que, según se muestra en A. Rubio (2009), es la red más usada por menores de edad en España. Este estudio se centrará en la lengua utilizada por el grupo de edad de catorce a dieciocho años. Se ha elegido esta parcela de edad porque es la que hace un uso más diferenciado, menos normativo, de la lengua estándar. Se han identificado variaciones de la norma que únicamente este grupo utiliza y que dejan fuera de este uso a los mayores de edad¹.

En esta red social, los usuarios pueden ser clasificados en tres tipos de categorías dependiendo de la relación que se tenga con los otros usuarios: "amigos", "amigos de amigo" y "usuarios de fuera de la red propia". Para poder intercambiar comentarios

1. La elección también obedece a que quien esto escribe es usuaria de la red Tuenti y conoce, por tanto, la forma en la que se producen los intercambios en ella.

con otro usuario hay que enviar una petición de amistad, que dicho usuario tendrá que aceptar. A partir de ese momento, no sólo se tiene libre acceso a su perfil sino que se puede ver quiénes son sus amigos, que pasarían a formar parte de la categoría "amigos de amigo". Tuenti ofrece al usuario la posibilidad de que los amigos de amigo puedan acceder al perfil en el que se encuentran comentarios dejados por otros usuarios, textos escritos por el propio usuario y fotografías, además de la información personal en la que se incluyen tanto los estudios que se cursan, como la edad y el lugar de residencia o de que, por el contrario, solamente se permita el acceso a los "amigos", sin que ninguna persona a la que no se haya aceptado previamente pueda acceder a un perfil. La tercera opción es la de "usuarios de fuera de una red propia", a la que pertenecen todos los usuarios que no son ni "amigos" ni "amigos de amigo". Por defecto, si un usuario está fuera de una red no puede acceder a su información, pero Tuenti ofrece la opción de permitir el libre acceso a todos los usuarios de la red. Un escaso número de personas tiene su perfil abierto a todos los usuarios de Tuenti mientras que la gran mayoría solamente permiten el acceso a su perfil a sus amigos.

En este estudio los datos han sido tomados de usuarios que pertenecían a la categoría "amigos de amigo" y también de usuarios que permitían el acceso a toda su información. Entre ambas categorías se ha consultado

información correspondiente a 232 usuarios, todos ellos con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, según consta en el apartado de información personal de cada uno de ellos.

La muestra de usuarios de la que se han tomado los datos es mayoritariamente femenina, pues las chicas representan las dos terceras partes de la misma (en realidad, la proporción es un poco más elevada, pues la muestra contiene 161 perfiles femeninos). Esta mayor presencia femenina ofrece la oportunidad de recoger fragmentos de texto más extensos, ya que las chicas suelen escribir comentarios o textos en sus tablonnes más detallados.

Los datos se han recogido de los comentarios dejados entre usuarios y de los tablonnes, que son espacios reservados para que el propio integrante de la red escriba lo que desee, y se han obtenido en un periodo temporal que se inicia en agosto de 2009 y concluye en enero de 2010.

Aspectos ortográficos

Como hemos apuntado con anterioridad, la lengua escrita utilizada por los jóvenes en las redes sociales difiere mucho de la estandarizada, de la que sigue las reglas generales y las pautas marcadas. El corpus utilizado retrata la lengua escrita pero, como se verá más adelante, la frontera que la separa de la lengua oral es bastante frágil.

tarbiya 41

La escritura no modifica la lengua hablada sino que es ésta la que es dinámica y variable. Mientras que la lengua hablada cambia con frecuencia, la escrita permanece fiel a unos determinados cánones, que tardarán más tiempo en ser modificados (Crystal, 1994; Blanche-Benveniste, 1998). El hablante juega con la lengua, introduce cambios, la amolda a sus circunstancias. No existe una lengua homogénea pues cada hablante la emplea de una manera en el discurso oral. Por lo tanto, existe un continuum de hablas, a pesar de que se haya intentado imponer una lengua estándar. La lengua escrita se considera como la estandarización y homogeneización de una lengua (Moreno Cabrera, 2000). Al producir textos escritos, los hablantes sí que siguen un determinado código, dotado de una homogenización mayor que el de la lengua hablada. Por todo esto, se encontrarían grandes diferencias al analizar a un mismo hablante cuando éste hiciera uso de la lengua escrita, que seguiría unas determinadas convenciones, o cuando produjera un discurso oral, en el que entrarían en juego variables sociales y territoriales.

Como ya se ha dicho, el corpus que se ha utilizado muestra la lengua escrita. La mayoría de los estudios sobre la lengua de los jóvenes se han llevado a cabo a partir de corpus orales ya que en ellos se muestra en mayor grado el carácter jergal y las variaciones sociales. Sin embargo, hay rasgos de oralidad presentes en la forma de comunicarse por escrito de los jóvenes a través del

Tuenti y otras redes sociales; por ejemplo, el hecho de que en la lengua oral los interlocutores pueden mantener una comunicación directa ajena a la presencia de "testigos" se reproduce en este medio de comunicación, en el que los individuos se sienten parte de un mismo grupo social y no tienen que preocuparse de la intervención (activa o pasiva) de interlocutores que pertenezcan a otros grupos (padres, educadores) y que pueda determinar su forma de expresión, como suele ocurrir en la comunicación escrita. En el caso que nos ocupa, los jóvenes han tomado ese espacio (escrito) como si fuera oral, lo han hecho suyo, y se atreven en él a jugar con el lenguaje, a crear su propio código de expresión, independientes en cierta medida de gramáticas y diccionarios oficiales. Han adaptado la lengua con la que escriben comentarios o mensajes a su lengua hablada. Inconscientemente, a través de sus textos retratan la forma de hablar y la pronunciación característica de algunos grupos. Por ello mismo, en este medio la ortografía se encuentra más próxima a la pronunciación que la ortografía académica, fenómeno cuya relevancia se tratará de mostrar a través de ejemplos tomados de Tuenti.

Lo que es evidente es que en las redes sociales se utiliza una ortografía y una ortotipografía distintas de los textos convencionales. Palazzo (2005) denomina a esta forma de escribir "antiortografía" y asegura que el emisor y receptor de los mensajes en que se usa esta ortografía se

entienden a la perfección, comparten las mismas competencias lingüísticas. Autores como Cassany (2003), Domínguez Cuesta (2002) o Laborda (2003, 2005) han estudiado estos registros, considerándolos en algunos casos materiales accesibles, cercanos y de múltiples posibilidades didácticas.

Esta nueva forma tan distante de entender la norma ortográfica y ortotipográfica plantea la cuestión de si la competencia ortográfica de los jóvenes se verá afectada, si tendrá consecuencias negativas. Algunos autores, como Domínguez Cuesta (citado por Gómez, 2007), han señalado que el ámbito en el que se usa esta ortografía es privado y no trascenderá fuera del ámbito de los géneros electrónicos. Por lo tanto, al tratar el tema de la ortografía en las redes sociales, habría que plantearlo como una variedad diafásica del habla familiar, cuyo uso no se extenderá a otros contextos comunicativos. Sin embargo, algunos autores como Yus (2002) creen que la antiortografía usada en los medios electrónicos ocasionará graves problemas en la competencia ortográfica de los jóvenes. Critican la utilización de forma sistemática de medios de comunicación como el chat o los SMS porque algunos de los aspectos que los caracterizan, como el uso de abreviaturas, tendrán una influencia negativa en la práctica ortográfica de los jóvenes usuarios. En el lado contrario, Martínez de Sousa (2004) distingue entre faltas de ortografía y heterografías. Las faltas de ortografía se producen por ignorancia de las reglas que rigen la grafía del español, en tanto que las heterografías son desviaciones intencionadas de

la norma ortográfica, que no se producen por desconocimiento, sino por criterios personales. Puesto que la desviación de la norma que se produce en las redes sociales parece voluntaria y no motivada por el desconocimiento, habrá que considerar que la forma de escribir de los jóvenes en Tuenti no es errónea, aunque se desvíe de la norma, sino transgresora:

“Los nuevos géneros de la escritura electrónica presentan en ocasiones características ortográficas y ortotipográficas distintas de la norma general. No tiene sentido la condena generalizada de determinados géneros de escritura electrónica por el supuesto perjuicio ortográfico que provocan en el alumnado de secundaria, porque las discrepancias con la norma suelen ser intencionadas —heterografías— y el uso frecuente de los géneros electrónicos de escritura lleva aparejado una mayor competencia ortográfica” (Gómez Camacho, 2007: 159).

Descripción de los resultados del estudio

Se inicia el análisis con el estudio de las vocales. El uso de estas grafías es muy heterogéneo y aparentemente caótico, pues tan pronto desaparecen como aparecen reduplicadas.

Las vocales

La desaparición de las vocales está marcada por diferentes factores. Pasaremos a ocuparnos detalladamente de este fenómeno.

tarbiya 41

La grafía (u) desaparece siempre cuando pertenece al grupo de las grafías (qu-). Sin embargo, aparecen dos manifestaciones distintas de esta circunstancia. Una de ellas consiste en representar la grafía (qu-) a través de la grafía (k). Esta suplantación está motivada porque la vocal (u) en dicha posición tiene una realización fonética nula ante las grafías (e), (i), pues en la lengua oral el sonido de ambas grafías corresponde a la materialización del fonema /k/, el mismo a que corresponde la grafía (k) acompañada de cualquier otra vocal. La letra (k) no solo sustituye los grupos (que) y (qui) sino también los grupos (ca), (co) o (cu). Así, se encuentran diferentes ejemplos en palabras como "aunke" (*aunque*), "chikillo" (*chiquillo*), "kara" (*cara*), "poko" (*poco*), "kuLpaa" (*culpa*), o en textos como el siguiente, que ha sido escrito por un chico de dieciséis años:

"ps ke n m apetecia str en klase y no avia desayunao asi k ns ems ido x ai jejeje ya teng el justifikant exo asik m da lo mismo jaja el verano ps komo siempre viviend en la kalle" (Pues que no me apetecía estar en clase y no había desayunado así que nos hemos ido por ahí jejeje ya tengo el justificante hecho así que me da lo mismo jaja el verano pues como siempre viviendo en la calle)²

El otro fenómeno por el cual desaparece la "u" cuando sigue a la grafía (q-) no tiene su

base en la lengua oral. Es decir, no consiste en "adaptar" la ortografía a la pronunciación sino que se limita a hacer desaparecer parte del dígrafo canónico, dejándolo reducido a una de sus letras. Algunos ejemplos de este tipo los encontramos en palabras como "qedo" (*quedo*), *qeDaRiaaMoS* (*quedaríamos*), *qiero* (*quiero*). Valga como ejemplo este fragmento escrito por una chica de quince años:

"wEnO CiiEIO Qe sEpAs Qe tiiEnEsS Aqii pArA IO Qe qiiErAsS qE Te qiiErO mUxOo y NuSeE tQiierooO cARii l!" (bueno cielo que sepas que tienes aquí para lo que quieras que te quiero mucho y no sé. Te quiero "cari").

Las vocales no solo desaparecen sino que también aparecen duplicadas. Es el caso, especialmente, de la vocal (i). Al contrario de lo que acabamos de ver a propósito de la (u), no se han encontrado apenas omisiones (i), y, en cambio, es frecuente encontrarla repetida e incluso sustituyendo a otras letras, en contextos que no le corresponden.

La repetición parece independiente de la posición que ocupe la (i) en la palabra: posición inicial, final, o entre dos consonantes, y el número de veces que se repite dicha vocal suele ser de dos grafías. Algunos ejemplos de este fenómeno son "siiga" (*sigla*), "tii" (*ti*), "diia" (*día*), "iinstii" (*insti*, abreviación de

2. Sobre el caso de la (k) volveremos más adelante al hablar de las grafías de las consonantes.

instituto). Este fenómeno queda reflejado en el siguiente comentario, escrito por una chica de quince años:

"wensss primii ejeje esQ casii nunca me conecto ps nada x aQii va tobiiien jeje de verdad aber sii vamos pa yaa Q tengo muxiisimas ganas de verosss jejejej besii-yos" (buenas "primi" (prima) jeje es que casi nunca me conecto pues nada por aquí va todo bien jeje de verdad a ver si vamos para allá que tengo muchísimas ganas de veros jejeje besillos).

Este fenómeno podría ser entendido como algo puramente estético ya que no se encuentra ninguna realización fónica similar en la lengua oral³ y, por otra parte, está más restringido con el resto de vocales, en las que la repetición es menos frecuente y suele darse muy poco en interior y principio de palabra.

Aunque es frecuente repetirla, también existen casos de omisión de la vocal (i), pero sólo si se trata de la primera vocal de un diptongo; es decir, cuando, al igual que la (u), tiene un uso como semiconsonante. Es más frecuente cuando va seguida de la vocal (e), como se comprueba en "quero" (*quiero*), "sempre" (*siempre*).

Las demás vocales pueden aparecer omitidas, según la voluntad de la persona que

escriba el mensaje. También aparecen duplicadas, aunque este caso se da sobre todo a final de palabra para enfatizar lo dicho. Encontramos todas las vocales repetidas en dicha posición como se comprueba en: "daleee" (*dale*), "besooooo" (*beso*), "holaaaa" (*hola*) o en el siguiente fragmento extraído del perfil de una chica de quince años:

"Ains mii niñaaa nsee xqee tee quiiro tanto jeje bueno si lo see eres simpaticaa,cariñosaaa...enfin mi viidaa qee eres un encanto dee chiicaa" (Ay mi niña no sé por qué te quiero tanto jeje bueno si lo sé eres simpática, cariñosa... en fin mi vida que eres un encanto de chica).

Las consonantes

Al igual que en las vocales, las consonantes sufren una serie de cambios que detallaremos a continuación. Para que la exposición resulte más clara especificaremos los fenómenos que afectan a cada consonante.

La (h) se omite a principio y en interior de palabra. A comienzo de palabra es un hecho bastante frecuente, por no decir general. Algunos ejemplos tomados de Tuenti son: "astta" (*hasta*), "ace" (*hace*), "oras" (*horas*), "aora" (*ahora*). Hay que señalar especialmente el caso del verbo auxiliar *haber* que en tanto en las formas no personales como

3. La (i) duplicada en ocasiones se utiliza para remplazar a la grafía (y). Sobre esto hablaremos más adelante en el apartado de las consonantes.

tarbiya 41

en las formas personales aparece siempre sin (h): "a" (*ha*), "as" (*has*), "e" (*he*), "ayas" (*hayas*), etc. Esta es una de las cuestiones que más ha preocupado a los educadores y lingüistas; lo normal es que la omisión de la grafía se deba a mera comodidad (escribir un carácter menos) pero existe el riesgo de que ese uso generalizado acabe por no identificarse como erróneo desde la perspectiva normativa y acabe invadiendo contextos de comunicación formal. En cualquier caso, este fenómeno apoya la teoría de que los adolescentes en las redes sociales escriben tal cual hablan, dando primacía a la plasmación de la lengua oral. El siguiente ejemplo está recogido del perfil de una chica de catorce años:

"monaaaaa k aces k no as benioo ar tuto0o?? y me dise la xoxonaaa k ayer iba beni y no as benioo feaa!!! pRRR jajajaja" (Mona que haces que no has venido al "tuto" [instituto]? Y me dice la chochona que ayer ibas a venir y no has venido fea! Prrr jajajaja).

Además, la grafía (h) aparece también al final de algunas palabras o en interior de palabra detrás de vocal, en un uso que parece puramente estético y que constituye uno de los rasgos más destacados de esta forma de escribir, que la distingue de la de otros grupos generacionales de más edad: "menuda" (*menuda*), "uNaaah" (*una*), "primitah" (*primita*), "eSttaBaaH" (*estaba*). Lo evidencia el siguiente comentario escrito por un chico de dieciséis años:

"GRaaCiiAS PeeRoOH SiiEMPRE DiiReeH LooOH LiiNDaaH KeeH MeeH PaaReeCe-eSH" (Gracias pero siempre diré lo linda que me pareces.)

Por su parte, la grafía (k) forma parte de muy pocas palabras en el castellano. Sin embargo, en las redes sociales aparece un gran número de veces. ¿A qué se debe este contraste? Como ya hemos visto antes, los adolescentes sustituyen a menudo la grafía (qu) a través de la grafía (k). Algunos ejemplos muy frecuentes son "ke" (*que*), "aunke" (*aunque*), "kemar" (*quemar*), "parke" (*parque*). La grafía (k) también sustituye a la grafía (c) cuando va seguida de las vocales (a), (o) o (u). Esto se debe a que ambas grafías representan el fonema /k/ de la lengua oral: "kasa" (*casa*), "komo" (*como*), "conoció" (*conocido*), "contigo" (*contigo*). Sin embargo, este hecho no sucede con tanta frecuencia como el anterior. Una de las razones que podría justificar este fenómeno es que hay una firme tendencia a economizar en el uso de grafías, como se ha comentado a propósito de la omisión de la (h), grafía que no corresponde a ninguna realización fonética. La grafía (k) aparece repetidas veces en este fragmento de un texto escrito por una chica de catorce años:

"kuanddO estOii kon mi niñoo poosss muxO mejOr.. jajajajaja aunkee kon vosotras tambiiieen eeh.. engaa nenaas Os kiierooo!!!!" (Cuando estoy con mi niño pues mucho mejor jajajajaja aunque con vosotras también eh venga nenas os quiero!).

En cuanto a la (y) y la (ll), se analizan aquí conjuntamente porque las dos corresponden a una misma realización fonética (el fonema fricativo palatal sonoro) en la mayor parte del territorio hispanohablante actual⁴.

Los adolescentes de nuestro estudio no hacen una distinción de sonidos cuando articulan estas consonantes, que unifican en el fonema lateral palatal, tal y como ocurre en zonas yeístas (Real Academia Española, 1999). Al igual que sucede fonéticamente, los jóvenes han simplificado estas grafías en una sola: la (y) y de la grafía (ll) se prescinde casi por completo. Así, se encuentran palabras como "yevo" (*llevo*), "yegar" (*llegar*), "kiiyO" (*quillo*), etc. Este hecho es otro ejemplo del principio de economía ortográfico que impulsan los jóvenes. No se puede pasar por alto un fenómeno bastante curioso que consiste en la sustitución de la grafía (y) por la grafía (i), que suele aparecer duplicada. Este fenómeno se produce tanto a principio como en interior de palabra. Las palabras quedan escritas de la siguiente manera: "aiiudes" (*ayudes*), "iia" (*ya*), "aiier" (*ayer*), "iio" (*yo*). Esto se refleja en el siguiente comentario que ha enviado una chica de catorce años a una amiga:

"a mi tambien! ia tenia un moontoon de ganaas!! ioo tambien espero que te lo pasees mui bien!!" (a mí también! Ya tenía

un montón de ganas! Yo también espero que lo pases muy bien!).

Cuando la (y) funciona como una semivocal desaparece si ocupa la posición de final de palabra. Esta pérdida también se produce frecuentemente en la lengua oral pues se produce una relajación de las letras finales. Las palabras quedan de la siguiente forma "muu" (*mu*y). Hay algunas palabras en que la pérdida de la grafía (y) final llevaría a no poder entender la palabra en cuestión. Por ello, se suplanta la (y) por la vocal (i) ya que las dos corresponden al mismo fonema. Algunos ejemplos son: "oi" (*ho*y), "soi" (*so*y), "stoi" (*es*toy).

Veamos ahora qué ocurre con la (x). Aunque esta grafía, al igual que ocurre en el caso de la (k), aparece en su uso normativo en muy pocas palabras del castellano, es una de las más utilizadas por los jóvenes. Esto se debe a que actúa como sustituta del dígrafo (ch), al que sustituye de nuevo con el fin de utilizar menos letras, a pesar de que no los sonidos a que corresponden en la lengua oral no son similares. Los jóvenes, no obstante, han asimilado totalmente esta suplantación y asumen que la (x), en los contextos indicados, se corresponde con el fonema africado palatal sordo. Algunos ejemplos de este fenómeno son: "aprovexalO" (*aprovéchal*o), "exO" (*hecho*), "nOxee" (*noche*), "xikiyO" (*chiquillo*). Un ejemplo de esta sustitución

4. La Real Academia Española ha aceptado el uso del yeísmo en la norma culta por su presencia en amplias zonas, así como por su creciente expansión (Real Academia Española, 2005).

tarbiya 41

puede ser observado en la contestación de un test personal que una chica de catorce años ha publicado en su perfil:

"le kieres? muxo muxo muxo como la truxa al truxoo" (Le quieres? Mucho mucho mucho como la trucha al trucho).

Respecto al uso de la (v) y la (b), como el lector sabe, es uno de los problemas clásicos de la ortografía del español, porque la (v) no se corresponden con ningún fonema en nuestra lengua. No hay que pasar por alto que, a diferencia de otros ámbitos donde se utiliza un registro más formal de la lengua escrita, en las redes sociales las faltas de ortografía son más frecuentes. Los jóvenes tienen graves problemas a la hora de saber qué palabras se escriben con (b) y cuáles con (v), y caen a menudo en errores como en "lavios" (*labios*), "saves" (*sabes*), "aveeRtte" (*haberte*). La confusión se manifiesta especialmente en la escritura por parte de los jóvenes de los verbos conjugados, en la que son muy frecuentes los errores, como "estava" (*estaba*), "huvo" (*hubo*) o "estubieron" (*estuvieron*). El siguiente mensaje redactado por un chico de quince años presenta numerosos errores ortográficos:

"y na k kiero decirte k aora bamos siendo cada bes mas mallorcicos y k espero no separarme d ti en la bida" (y nada que quiero decirte que ahora vamos siendo cada vez más mayorcicos y que espero no separarme de ti en la vida).

La grafía (t) a menudo aparece duplicada cuando va en posición de interior de palabra. Se trata de un fenómeno puramente estético que nada tiene que ver con la pronunciación de la palabra. Así, se encuentran palabras como "stta" (*esta*), "notta" (*nota*), "nOsottRaaaS" (*nosotras*), "rattO" (*rato*). Se puede comprobar dicho fenómeno en este comentario escrito por una chica de dieciséis años:

"me esttas yamaandoo tonttAA qee fuuerttee" (me estás llamando tonta qué fuerte)

La (d) desaparece frecuentemente en algunas palabras. Si la consonante (d) se encuentra a principio de palabra puede omitirse. Así, no es raro encontrar palabras escritas de la siguiente manera: "iia" (*día*), "esde" (*desde*). No solo desaparece en esta posición sino que también puede no figurar en posición intervocálica cuando se encuentra entre dos vocales distintas: "naiie" (*nadie*), "viiiiah" (*vida*). Una mención especial merece la desaparición de la grafía (d) en los participios. Los verbos quedan escritos de la siguiente manera: "separao" (*separado*), "kdao" (*quedado*), "comio" (*comido*). Este fenómeno sí guarda relación con la lengua oral en la que se produce una relajación en la pronunciación de esta consonante, especialmente en los participios en *-ado*.

Las grafías (s) y (z) corresponden en la ortografía normativa a diferentes sonidos; sin embargo, en el medio que nos ocupa se

confunden a menudo, y la una ocupa el puesto de la otra. La sustitución de (z) por (s) puede querer reflejar el seseo propio de algunos dialectos del sur peninsular e Hispanoamérica: por ejemplo, cuando se produce en casos como "felis" (*feliz*), "asiias" (*gracias*), "vees" (*vez*). Y la sustitución de (s) por (z) puede ser el reflejo gráfico del fenómeno fonético del ceceo- consistente en articular /s/ como una fricativa interdental sorda- en palabras como en palabras como "zobar" (*sobar*), "paza" (*pasa*), "wapizimaa" (*guapísima*).

La grafía (w) se emplea en ocasiones para sustituir a la letra (b) o (gu). Así se encuentran escritas palabras como "weno" (*bueno*), "wapa" (*guapa*), "iwalmente" (*igualmente*), "warro" (*guarro*).

A menudo se produce una confusión entre las grafías que representan dos consonantes que se articulan como líquidas: (l)/(r). Como en otros fenómenos que hemos señalado con anterioridad, pueden existir rasgos de oralidad en la confusión, o, tal vez, la finalidad de esta alteración sea puramente estética. Cabe destacar que es más común la sustitución de la grafía (l) por la grafía (r), como se comprueba en: "eer" (*el*), "VaaRgamee" (*válgame*), "argO" (*algo*), "framenka" (*flamenca*).

La grafía (ñ) se sustituye en ocasiones por las grafías (ni). Este fenómeno también parece deberse a cuestiones estéticas. Así, encontramos algunos ejemplos como: "niniOh" (*niño*), "cania" (*caña*), "carinioo" (*cariño*).

El empleo de mayúsculas y minúsculas no parece ajustarse a ningún criterio. Al principio de oración y con los nombres propios no se suelen utilizar las letras mayúsculas. Sin embargo, sí que se usan en mitad de palabra o en final de palabra: alguna letra de la palabra se pone en mayúscula, mientras que las demás van en minúscula. Este es un rasgo, al igual que la inclusión de la grafía (h) en la palabra, del que se ha hablado anteriormente, que distingue la manera de escribir de este grupo generacional de la de otros de más edad. Así, es muy frecuente encontrarse con oraciones como las siguientes:

"Qee RiiSaaS emOs paSaOo eeh.. aii tii-
RaNddOnOs bOliiQaaS dd Niieveeh.. ii eeR
niniO eSeeeeeeeeeee Qee me a aGGaa-
RRaaO" (Que risas hemos pasado eh... ahí
tirándonos "bolicas" de nieve... y el niño
ese que me ha agarrado).

También es frecuente sustituir letras por números. El caso más habitual se da cuando se sustituye la vocal (o) por el cero. Algunos ejemplos de este fenómeno serían: "beniid0000rm" (*Benidorm*), "l00se" (*lo sé*), "a2" (*adiós*)...

Otros aspectos ortográficos

A continuación trataré de forma somera la puntuación que utilizan los jóvenes en sus comentarios en Tuenti. Los usuarios a menudo construyen un discurso desorganizado, falto de coherencia y cohesión, en el que se pierde el hilo muy fácilmente. En

tarbiya 41

raras ocasiones se usan signos de puntuación como la coma, el punto y coma o los dos puntos.

Las comas no se emplean casi nunca. Aunque son frecuentes las enumeraciones (a menudo se citan listas de amigos) lo habitual es no separar los miembros de la enumeración mediante comas. En su lugar se emplean guiones bajos o no se utiliza ningún signo de puntuación:

"vosotras mi niñas sois las mejores siempre k necesito algo os tengo ay y por eso os kero tanto jaja weno k alii___noaa_ana-bell___mariilo__sonia jaja wenga os kiero muxo" (Vosotras mis niñas sois las mejores siempre que necesito algo os tengo ahí y por eso os quiero tanto jaja bueno que Ali_Noaa_Anabel_Mariló_Sonia jaja venga os quiero mucho).

En ninguno de los casos analizados se han encontrado corchetes, guiones o comillas. Las oraciones suelen concluirse con puntos suspensivos o con signos de admiración. Cabe destacar que tampoco en ninguno de los casos analizados se mantienen los signos de interrogación y los signos de exclamación iniciales. Para ilustrar esto, sirva un fragmento de un texto publicado en el tablón de una chica de quince años:

"daviiii ereeS un kabRooOnciikO saeS?? jaja-jaja se va a kaagaaR tuu amiigO eeSee.. jajaja ke ma tiiRaaO una boLaa. juROo qq Lo mattO tSS k kabroneeS sOiiss!!! tOddOss a pOr miii

=@ jajajajaja ensiimaa a dndee dabaiiss... TELAAAAAAAAAAAAA -- jajajaja wenOo..geNt-texiikaa deeL paRkeesuS QeeRoOoh =)". (David eres un "cabroncico" ¿sabes? Jajajaja se va a cagar tu amigo ese... jajaja que me ha tirado una bola. Juro que lo mato "tss" ¡qué cabrones sois! Todos a por mí jajajajaja encima a donde dabais... tela jajajaja bueno... "gente-cica" del parque "sus" quiero").

Sin embargo, a pesar de que no empleen los signos de puntuación, los usuarios de este medio son conscientes de su existencia y, de hecho, los utilizan para crear emoticones. Morala (2001) afirma refiriéndose a los emoticones:

"Muy probablemente no todos les demos el mismo nombre pero, a buen seguro, nadie desconoce la posibilidad de usar una serie de combinaciones gráficas para dibujar algo semejante al rostro de una persona, entre las que :-) ;-) y :-(son sin duda las más conocidas. Como es sabido, estas combinaciones gráficas se usan principalmente para expresar el estado de ánimo de quien escribe o la actitud desde la que hay que entender lo que ha escrito".

Así pues, los jóvenes utilizan los signos de puntuación para crear emoticones. Algunos de los más frecuentes son los siguientes: =), ;), =P, :D. Este comentario escrito por una chica de dieciséis años muestra como mezcla números con letras y expresa estados de ánimo mediante emoticones o conjuntos de grafías:

"n0oo te t0i iiamand0 p0k0 lista =\$ jajaj k n0 ke es br0ma sí =0 ii es0oo te qier0o (L =)" (no te estoy llamando poco lista =\$ [emotición que representa incomodidad] jajaja que no que es broma sí =0 [emotición de asombro] y eso te quiero (L) [secuencia gráfica que representa amor, al poner esta secuencia en el Messenger aparece un corazón] =) [emotición de alegría]).

Conclusión

Los textos analizados en este artículo muestran que no solo las redes sociales están cambiando la forma de concebir la comunicación y la tecnología sino que también están contribuyendo a llevar a cabo una revolución lingüística. Los jóvenes en las redes sociales juegan con la lengua, la utilizan como una herramienta más para distinguirse de otros grupos sociales. También usan la lengua con un fin estético, quieren crear mensajes que llamen la atención, que sean diferentes a lo que diariamente ven en otros contextos.

Como se ha ido describiendo a lo largo del trabajo, la ortografía en este medio se asemeja mucho a la pronunciación, aunque los cambios observados respecto de la ortografía académica no parecen reducirse a una asimilación a la lengua oral sino que parece que son más las razones que impulsan a los jóvenes a hacer un uso tan libre y tan suyo de la ortografía. Algunos fenómenos podrían estar fundamentados en aspectos como la comodidad o la rapidez mientras que

otros han de tener otra motivación, como la duplicación de grafías o la alternancia libre entre mayúsculas y minúsculas en una misma palabra.

Al realizar este estudio, se han barajado diferentes motivos que pueden ser alguna de las causas de que los jóvenes escriban así. La comodidad y rapidez son unas de las principales ventajas que encuentran los jóvenes en el uso de Tuenti. Estos aspectos se reflejan también en los comentarios, que se escriben rápidamente, sin reflexión ni cuidado; tal vez de ahí deriven algunos fenómenos característicos como, por ejemplo, el uso de la (w) para sustituir a las grafías (b) o (gu), la sustitución de la grafía (ch) por (x), la representación de la grafía (qu) a través de la grafía (k) o la omisión de la grafía (h) a principio de palabra. De hecho, estos rasgos parecen tener su origen en la escritura de los mensajes cortos a móviles y haber pasado a la ortografía usada en las redes sociales. La comodidad y la prisa se unen a la dejadez y la falta de concentración al escribir en Tuenti y puede motivar las confusiones entre (b) y (v), (y) y (ll), y la ausencia de signos de puntuación. Pero además, existe otro factor de naturaleza estética: los jóvenes quieren embellecer lo que escriben, para que llame la atención. Esta motivación estaría probablemente en la base de la duplicación de vocales, la duplicación de consonantes como la (t), el uso de emoticones o el uso indiscriminado de mayúsculas y minúsculas. Por último, otros fenómenos pueden estar causados por el deseo de reproducir la lengua oral, por ejemplo, la alternancia de las grafías

tarbiya 41

(l) y (r), el uso de (h) en palabras que no la lle-
van o la sustitución de la grafía (ñ) por (ni).

En definitiva, la intención principal de los jóvenes es diferenciarse de otros grupos sociales, crear una forma de expresarse que, en muchas ocasiones, solo ellos pueden entender. La interpretación de la norma ortográfica que hacen los jóvenes en esta red social, que se traduce en la producción de heterografías, es un ejemplo de la variación de la lengua, de la transformación del código estándar por la creatividad de los jóvenes. A lo largo de esta investigación se han analizado también algunos perfiles de usuarios de Tuenti mayores de edad. En la mayoría de los casos, presentan una ortografía que sigue la norma, en la que solo aparecen de forma esporádica abreviaturas y emoticones. Por lo tanto, en la enseñanza de la lengua en los niveles básicos de la educación habría que centrarse en que las

heterografías detectadas no acaben utili-
zándose en otros contextos escritos.

Por supuesto, la forma de expresarse en la red social Tuenti ofrece otros objetos de estudio aparte del relacionado con la ortografía, que también son reflejo de la lengua oral: coloquialismos, incoherencias en el discurso, frases inacabadas, etc. De hecho, existe el temor de que el idioma se infecte de estas transformaciones de distinto rango que se dan en los espacios virtuales, y que la norma de la lengua escrita pierda su idiosincrasia y se vea invadida por los rasgos de la lengua oral en cualquier contexto y registro. Como señala Antonio (2008), las transformaciones que hemos analizado en este espacio pueden aplicarse en la comunicación en espacios virtuales, por razones de practicidad, velocidad, economía, creatividad, expresividad, diversión, etc., pero serían inaceptables en otros ámbitos.

Referencias bibliográficas

- ALEXA (2009). "Top sites in Spain". *Top sites*. <http://www.alexa.com/topsites/countries/ES>
- ANTONIO, E. (2008). Alteraciones en el lenguaje en la era digital. *Comunicar*, 30, 131-136.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- BLAS, J.L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Madrid: Cátedra.
- CASSANY, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15 (3); 239-251.
- COSERIU, E. (1977). *Principios de la semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- CRYSTAL, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.

- DOMÍNGUEZ CUESTA, C. (2002). Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española. Consultado el 17 de noviembre de 2009. V Congreso de Lingüística General. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#Dominguez>
- ECKERT, P. (2008). Variation and the indexical field, *Journal of sociolinguistics*, 12, 453-476.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, J. (2009). El innovador milagro de la red social made in Spain, *MK: Marketing+ventas*, 250, 36-42.
- GÓMEZ CAMACHO (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos *Comunicar*, 29, 157-164.
- HERRERO, G. (2002). *Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil*. En F. Rodríguez (coord.), El lenguaje de los jóvenes (pp. 67-96). Barcelona: Ariel.
- LABORDA, X. (2003). Estilo y cortesía en el correo electrónico. *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6.
- LABORDA, X. (2005). Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital. *Anales de documentación*, 8, 101-116
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- LÓPEZ, S. (2008). Tuenti. El club del voyeur. *Crítica 3: Revista de Cultura Popular*. Vol. 2, 1-4.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- MONSORIU, M. (2008). Cómo proteger a los niños en Internet. *Bit*, 170, 60-62.
- MORALA, J.R. (2001). Entre arrobas, eñes y emoticones. Consultado el 24 de noviembre de 2009. Congresos Internacionales de la Lengua Española: Congreso de Valladolid. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm
- MORENO CABRERA, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- PALAZZO, G. (2005). ¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual, *Textos de la CiberSociedad*, 5.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa.
- RUBIO, A. (directora), Menor, J.J., Mesa, M.J., Mesa, B. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red. Factores de oportunidad*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- TUENTI es... (2009). Consultado el 9 de octubre de 2009, Blog de Tuenti: <http://blog.tuenti.com/>
- YUS, F. (2001). Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto. Consultado el 24 de noviembre de 2009. Congresos Internacionales de la Lengua Española: Congreso de Valladolid.

tarbiya 41

http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/yus_f.htm

ZIMMERMANN, K (2007). *La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes*. En F. Rodríguez (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 137-163). Barcelona: Ariel.

Resumen

La mayoría de los jóvenes usa con frecuencia las redes sociales. Tuenti es la red social más usada por los jóvenes en España. La forma que tienen de expresarse en estos espacios dista bastante de lo normativo. La ortografía es uno de los aspectos del lenguaje juvenil que más variaciones sufre. En este artículo se analizan los intercambios comunicativos de una muestra de usuarios de la red Tuenti, con edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años. El estudio se centra en la ortografía reflejada en los tablones y comentarios de los usuarios y se analiza detalladamente el uso de vocales, consonantes y signos de puntuación en el cual se registran fenómenos como omisiones, reduplicaciones, sustituciones, simplificaciones... Esto pone en evidencia que los jóvenes introducen cambios lingüísticos que les diferencian de otros grupos de edad. De este modo, se produce una desviación voluntaria de la norma, no por desconocimiento. Se trata sobre todo de una búsqueda de la adaptación de la ortografía a la pronunciación, entre otros factores.

Palabras clave: ortografía, norma, redes sociales, jóvenes.

Abstract

Most young people use frequently the social networks. Tuenti is the social network most used by young people in Spain. In these spaces, they express themselves in a way that is so far from the linguistic norm. One of the aspects of the youth speed that change more is Orthography. This article analyzes the communicative exchanges written by a group of user of the social network Tuenti, with ages comprised between the fourteen and eighteen years. The study focuses on the Orthography reflected in the personal spaces and in the wall posts of the users and it analyzes in detail the use of vowels, consonants and signs of punctuation in which there are registered phenomena like omissions, reduplications, substitutions, simplifications... It demonstrates that young people introduce linguistic changes which differ from other groups of age. Thus,

tarbiya **41**

a voluntary diversion of the norm takes place, not for ignorance. It is a question especially of a search of the adjustment of the spelling to the pronunciation, among other factors.

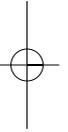
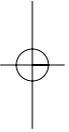
Key words: Orthography, Linguistic norm, social networks, young people.

Alba Torrego González

(alba.torrego@estudiante.uam.es)

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Madrid



La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola

Justificación

Para hablar de formación lectora, quizá no fuera mal comienzo tomar una cita de Roland Barthes en la que sintetiza la idea esencial de lo que supone la lectura literaria: *"El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural"* (R. Barthes: *Le plaisir du texte*, 1974). Si atendemos a esta idea más allá de la referencia teórica para proyectarla en el ámbito de la educación literaria, los profesores de literatura habremos de plantearnos, por lo menos, un par de cuestiones: primero que nuestra actividad está centrada en la mediación entre la obra literaria y el lector; y segundo, que lo esencial de nuestra actividad es formarles como lectores, por encima de transmitir contenidos y aprendizajes historicistas y/o teóricos. Seguimos interesados en la búsqueda de *alternativas metodológicas para habituar a nuestros alumnos en la lectura de la Literatura*. Pero esta necesidad, legítima, habría de ser matizada. Primero, lo que consideramos

La actividad de los profesores de literatura debería estar centrada en la mediación entre la obra literaria y el lector; y segundo, tratando de formar a los alumnos como lectores, por encima de transmitir contenidos y aprendizajes historicistas o teóricos

tarbiya 41

'Literatura' es un conjunto de obras — cada una de estas obras tiene sus propias características, incluso su particular 'lector implícito' o 'lector modelo'—; segundo, la lectura es una actividad cognitiva, en la que la interacción entre el texto y la obra ha de ser posible (tanto por los conocimientos que una obra requiere, como por la respuesta desde los intereses, motivaciones y capacidades que tiene su destinatario); y tercero, que, con frecuencia olvidamos que nuestros alumnos son *lectores en formación* y que, en muchos aspectos y por diversas razones, no siempre son el tipo de lector previsto por el autor como lector implícito de esa obra. Con todo, insistimos en que conozcan y comenten obras que pueden quedarles a cierta distancia de sus intereses y capacidades.

La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos; sobre este tipo de secuenciación se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del comentario/análisis de textos y, más recientemente, actividades de 'creación / manipulación / producción' de textos literarios. Desde la proyección del marco historicista, las producciones literarias en

el sistema educativo han aparecido como escuetas referencias de títulos, relacionadas con datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural.

Junto al esquema historicista, hacia 1970 se fue incorporando la actividad de 'comentario de texto', a modo de análisis formal de las características que *conferían literariedad* al texto, con sus concretos apartados en los que se inventariaban los recursos y funciones; tras esa atención centrada en el texto, el interés por actividades de animación lectora, guía de lectura y ayuda a la construcción del hábito lector, la didáctica se aproximaba a las necesidades receptoras del individuo: por fin se atendía a la formación lectora, sin la cual todas las otras actividades y aprendizajes carecían de funcionalidad.

Sobre la necesidad de renovar el tratamiento didáctico de la literatura

En las dos últimas décadas se han revisado los factores que entorpecían la adecuada orientación didáctica de la formación literaria. Hace tiempo que diversos autores (véase Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 1994, 2002) nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación

del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la 'formación para apreciar la literatura' a partir de la participación del aprendiz como lector autónomo.

Se trata, pues que el objeto de la educación literaria es la educación/formación *en y para* la lectura literaria, que se concreta en la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que: a) la literatura es un *conjunto de producciones artísticas* que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; c) el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo; y d) hay que atender al desarrollo de las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.

Ideas de partida

Al tratar de la formación del receptor, ponemos en conexión al lector con el texto a través de la actividad lectora. El resultado de esa conexión debiera ser la interpretación, o sea, la re-construcción del significado del texto en los esquemas cognitivos del lector concreto, del lector empírico.

Ahora bien, tengamos en cuenta que cada obra literaria es *un mosaico de citas y de referencias intertextuales*, que son apreciables por lectores competentes, según ha explicado J. Kristeva y que *el texto literario se inserta en el conjunto de los textos* (Kristeva, 1969: 235), de modo que la presencia de modelos y de rasgos discursivos, junto a la inclusión de alusiones, de citas explícitas y literales de otras obras serán indicios del carácter intertextual del texto literario.

Sobre la vinculación que necesariamente se ha de establecer entre el texto y su lector, podemos considerar algunas ideas que tomamos de los estudios literarios: "El texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito" (Eagleton, 1983: 97); "El diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector" (C. Guillén, 1985: 325). También sobre la faceta cognitiva, hay que señalar que "La posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector." (F. Smith, 1984).

tarbiya 41

Y sobre la cooperación / interacción lectora, tomamos, a modo de síntesis, tres referencias: 1. "Todo acto de lectura es una difícil transacción entre la competencia del lector (su conocimiento del mundo) y la clase de competencia que determinado texto postula con el fin de ser leído" (U. Eco, 1992). 2. "El efecto y la recepción de una obra se articulan en un diálogo entre un sujeto presente y un discurso pasado" (H. R. Jauss, 1986: 240). 3. "El fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector..." (M. Riffaterre, 1990).

Posiblemente aceptamos el contenido de esos enunciados sin recelo; pero la cuestión se nos complica al intentar proyectarlas en las actividades del aula. La formación lectora atiende a saber interactuar con el texto, conectar nuestros conocimientos con sus indicadores y estímulos textuales.

La interacción entre el texto y la actividad del *yo lector*, exige identificar las referencias compartidas entre autor / texto / lector, a través del establecimiento de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera (véanse las fases del proceso lector). Y, también, activar determinadas estrategias. La relación entre la actividad metacognitiva y la aplicación de estrategias se establece según las funciones que corresponden al lector y las funciones del texto. La regulación metacognitiva del proceso de lectura determina el momento de intervención y de aplicación de estrategias.

Lectura y literatura

Leer para comprender es también leer para interpretar, porque hacer una lectura significativa supone integrar el contenido/significado del texto en nuestros esquemas, y —dejando aparte el hecho de que pocas veces se hace una lectura puramente denotativa— eso necesariamente comporta un cierto grado de interpretación. Pero no siempre se entiende que comprender es no precisamente un sinónimo de interpretar. Se trata de dos conceptos semánticamente vinculados pero, obviamente, con significados distintos. En ocasiones *comprender* se emplea como la asunción del significado más profundo de algo, aunque en otras ocasiones *comprender* es sólo asumir lo que el texto muestra como evidente... Interpretar conlleva el implícito de la implicación personal en la reformulación que se interioriza de lo comprendido.

La comprensión y la interpretación son los efectos cognitivos de la recepción de un texto. Y, si se considera que la obra literaria es el resultado del conjunto de conexiones entre producciones artísticas diversas, ocasionalmente conectadas, entonces aparecen las distintas facetas de la intertextualidad, precisamente para hacer evidente que un texto literario tiene su razón de ser en relación a otras obras; J. Culler (1981) es explícito en este sentido:

"Las obras literarias no deben considerarse como entidades autónomas, 'todos orgánicos', sino como constructor intertextuales:

secuencias que tienen significado en relación con otros textos a los que retoman, citan, parodian, refutan y, en general, transforman. Un texto sólo puede leerse en relación con otros textos y su existencia la hacen posible los códigos que animan el espacio discursivo de una cultura" (Culler, 1981: 38).

La cuestión tiene su interés específico si la relacionamos con la formación del lector. Los estudios de la didáctica específica de la literatura combinan los avances de los ámbitos científicos de la filología con las orientaciones de las teorías del aprendizaje, de modo que sus investigaciones y aportaciones constituyen el intento de aunar el avance científico de las ciencias de la educación y de los estudios lingüísticos y literarios con las necesidades de formación detectadas en las aulas. Sin embargo, los avances y las propuestas de la teoría literaria no suelen ir paralelos a la sucesión de las *metodologías* empleadas en la actividad didáctica para la formación y para la educación literaria de los escolares. Este desajuste es justificable, en parte, porque los estudios literarios y los estudios didácticos tienen finalidades distintas y, en parte, porque la formación literaria sigue las orientaciones y los criterios que marca la evolución de los estudios filológicos, pero atendiendo también a los avances de las teorías del aprendizaje y a las innovaciones metodológicas que combinan unas y otras propuestas.

Y en la búsqueda de ese encuentro, resulta que no todas las aportaciones de la teoría

literaria tengan aplicabilidad formativa y didáctica para atender a los objetivos de formación en el ámbito escolar. La causa del desajuste entre supuestos y aportaciones de la teoría y de la crítica literaria y los contenidos conceptuales y los procedimientos y orientaciones metodológicas de la didáctica de la literatura se debe, entre otras razones, a que es necesaria la mediación de un análisis valorativo y selectivo que determine la funcionalidad didáctica y formativa de las distintas aportaciones de los estudios literarios.

La dimensión fenomenológica de la literatura se ha explicitado y se ha hecho más comprensible con los referentes de las teorías de la recepción, del proceso de lectura y de la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector. La consideración del concepto de –intertexto lector– se sitúa en una perspectiva en la que se destaca la relevancia de la actividad del lector. Actualmente estamos en una *etapa de atención fructífera al lector y a la recepción, tras el momento anterior estructuralista caracterizado por el protagonismo del texto y su estructura* (García Berrio, 1989: 183).

Por su parte, desde la perspectiva didáctica, el interés de las teorías de la recepción se concreta en una mayor atención al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura), así como en el efecto resultante del acto de tal lectura, es

t a r b i y a 41

decir, la comprensión y, más específicamente, la interpretación. La concepción didáctica de la educación literaria, mediante las orientaciones cognitivas y la funcionalidad de los saberes previos, ha consolidado el eje formativo entorno a la actividad del lector y los procesos de la recepción.

Didácticamente se asume que la recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. A la vez se tiene en cuenta que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos culturales, de los supuestos artísticos y estéticos aceptados.

Es sabido que la metodología tradicional para 'enseñar literatura' (exposición de la historia literaria, comentario de textos, actividades de producción literaria) no consigue formar lectores: el alumno-lector no aprende a establecer las interrelaciones entre los diversos textos que integran la literatura. Por eso, la introducción de un concepto como el de intertexto del lector aporta nuevas orientaciones para dinamizar la formación del lector¹ hacia un conocimiento significativo de la literatura. El concepto de intertexto lector no

es un concepto exclusivo del ámbito didáctico; es un concepto surgido de las precisiones de los estudios literarios de base receptiva. Las obras, los textos siempre pueden apelar a conocimientos que, en principio, podían ser imprevisibles por el lector; poder reaccionar (aportar, cooperar...) a esos estímulos, logra que el éxito de la lectura.

Saber interaccionar —o sea implicarse en la lectura del texto, atendiendo a sus características y requisitos...— es el núcleo de la habilidad y de la competencia lectora. Todas las obras la requieren y, digamos, que su dificultad radica en parte en las mismas carencias del lector —carencias de conocimientos o de estrategias—. Por ejemplo, *Robinson Crusoe* puede parecer que se trata de una obra propia de la literatura juvenil, cuya lectura no supone especial requerimiento. Sin embargo, es una obra con sus peculiares complejidades —aunque acepte una lectura en cierto nivel de relativa profundidad—. Quizá podríamos retomar la siguiente afirmación:

"La literatura asume muchos saberes. En una novela como *Robinson Crusoe* hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas

1. "El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto" (Cohen, 1990: 74, 75).

nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario" (Barthes, 1978: 18).

Y el intertexto lector encontraría nuevas proyecciones caso de enfrentarse a la lectura de otras obras que remiten a su conocimiento (es decir, a su lectura previa) como es el caso de la dramatización de J. Cortázar *Adiós, Robinsón* (1970), que apela a una interacción receptora que necesita de los implícitos compartidos por el texto y el lector. *Adiós, Robinsón* (1970) se centra en la revisión socio-ecológica crítica de algunas ideas implícitas en la novela de Daniel Defoe, retomando los personajes y evocando la ya lejana referencia argumental. La vuelta de Robinson y de Viernes a su idealizada isla depara al lector nuevas interpretaciones (sobre la referencia de la primera obra), la perspectiva contemporánea juega con el referente del pasado; el autor desarrolla los diálogos entre Robinsón y Viernes evocando los implícitos de la novela de Defoe que comparten los lectores:

"*Viernes*: —Lo que no entiendo, amo, es por qué has querido volver a visitar tu isla. Cuando se lee tu libro con verdadero espíritu crítico, el balance de tu estancia en la isla es bastante nefasto. La prueba es que cuando nos rescataron, casi te vuelves loco de alegría, y si al ver alejarse las costas de Juan Fernández no les hiciste un corte de mangas, fue tan sólo porque eres un caballero británico.

Robinson: —Ah, Viernes, hay cosas que los indios como tú no pueden comprender a pesar de lo mucho que los ayudamos a diplomarse en las mejores universidades. La noción del progreso te está vedada, mi pobre Viernes, y hasta diría que el espectáculo que ofrece nuestra isla desde el aire te decepciona o te inquieta: algo de eso leo en tus ojos.

Viernes: —No amo (*esta vez sin la risa*). Yo sabía muy bien lo que íbamos a encontrar. ¿Para qué tenemos la TV y el cine y la *National Geographic Magazine*? No sé realmente por qué estoy inquieto y hasta triste; tal vez en el fondo sea por ti, perdóname".

ADIÓS, ROBINSON (1970), EN ADIÓS, ROBINSON
Y OTRAS PIEZAS: ALFAGUARA. 1995

Cómo se ha de comprender-interpretar, por ejemplo el significado de un enunciado como este: "*Ah, Viernes, hay cosas que los indios como tú no pueden comprender a pesar de lo mucho que los ayudamos a diplomarse en las mejores universidades. La noción del progreso te está vedada, mi pobre Viernes*". El lector actual contrasta la intencionalidad de la primera obra, el significado en su momento, el valor como novela de aventuras y la intencionalidad crítica que recoge la nueva reelaboración. Su intertexto lector combina referentes y contrasta intenciones de dos textos (uno de ellos ausente, pero aludido a través de los personajes), además de ponerlos en relación con sus propias referencias y valoraciones.

tarbiya 41

Dos tipos de intertextos

En primer lugar hay que precisar que vamos a considerar dos tipos de intertextos: el intertexto discursivo, es decir el que aparece en el ámbito del mismo texto, en el que se integran las referencias de otros textos; y el intertexto del lector, que se ubica en el espacio de la competencia lecto-literaria. El intertexto discursivo y el intertexto lector están vinculados entre sí a través de la actividad lectora. La comprobación es relativamente fácil a través de un texto como el siguiente:

"... Podrán decir que Caperucita Roja entra en el bosque y se encuentra con Pinocho, o es secuestrada por su madrastra que, con el nombre de Cenicienta la mete a servicio de Scarlett O'Hara; o que se encuentra en el bosque con un donante mágico que se llama Vladimir J. Prop, que le regala un anillo encantado, gracias al cual descubrirá, en las raíces del baniano sagrado de los Thugs, el Aleph, ese punto desde donde se ve todo el universo; a Ana Karenina que no muere bajo el tren, porque los ferrocarriles rusos de vía estrecha, bajo el gobierno de Putin, fucionan peor que los sumergibles; y, lejos, lejos, más allá del espejo de Alicia, a Jorge Luis Borges, que le recuerda a Funes el memorioso que no se olvide de devolver Guerra y Paz a la biblioteca de Babel... ¿Estaría mal? No, porque también esto lo ha hecho ya la literatura, y antes que los hipertextos."

U. ECO: "SOBRE ALGUNAS FUNCIONES DE LA LITERATURA" (2001/2002), PP. 9-23, EN SOBRE LITERATURA. RQUER EDICIONES. BARCELONA, P. 20

El fragmento constituye una buena muestra de mosaico de citas, que se ensamblan según los conectores que dispone la intención de su autor. Este fragmento no pertenece a un texto creativo de ficción; es un texto de teórico-crítico de U. Eco; un texto en el que combina referentes y recursos que proceden de distintos ámbitos. Además, las piezas-citas de ese mosaico, unidas entre sí, resultan tener procedencia muy distinta (unas proceden del mundo de la literatura, de distintos ámbitos de los géneros y de las tendencias literarias, mientras que otras proceden de la realidad contemporánea...). Ese fragmento de U. Eco nos hace observar cómo reaccionamos ante una sucesión de estímulos de signo literario, que se combinan con otros de tipo enciclopédico o simplemente de referencia cultural. La intencionalidad del fragmento sólo se puede captar —y con ella el significado del texto— si en nuestro intertexto lector estas archivadas las referencias (personajes, títulos, sucesos...) y su función en su contexto (obra literaria, momento histórico, película, anécdota, etc.) correspondiente. Es decir, para comprender primero e interpretar adecuadamente, después, ese texto es preciso que el intertexto lector active los referentes que corresponden a cada una de las menciones intertextuales que aparecen en el texto.

Una página de una obra literaria como la que recoge la siguiente ilustración tiene su sentido gracias a la activación de las aportaciones del intertexto lector, que permite reconocer cada uno de los marcadores

—de género, de estructura, de personajes arquetípicos, etc.— para darse cuenta de que una narración en esos términos es imposible —aunque en el libro está así... — y sería impensable, salvo que haya alguna intención de modificar el esquema convencional—. Se trata de un álbum metaficcional, o sea de una obra que retoma ciertos elementos de la convención del discurso literario (que ya están asumidos por el lector) para proponer una orientación formativa de lectura, a partir de la observación y reconocimiento de recursos, tópicos y/o esquemas convencionales que el lector ya conoce; el libro que Scieszka y Smith (*El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*)² hace uso de los conocimientos asumidos desde experiencias previas del lector.

El hecho es que el texto creado sólo recobrará su significado si su lector es capaz de reconocer cada uno de esos componentes, su funcionalidad primera y la que asumen en este nuevo texto; el lector reconoce la estrategia discursiva de la desconstrucción del relato tradicional para comprender la intencionalidad que los une en el nuevo texto. La actividad lúdica se apoya en ese juego de reconocimiento de convenciones metadiscursivas. Con variantes de uno u otro tipo, la metaficción aparece en la literatura (y generalmente lo hace por las vías de la



intertextualidad); veamos otro ejemplo de distinto signo:

"Asunción, la bibliotecaria convertida en cazarratas, cogió la llave lentamente, casi ceremoniosamente y la sopesó en el aire. En ese mismo momento se hizo un silencio sepulcral y la gente que estaba amontonada casi encima de ella, se separó abriéndose en un gran semicírculo. Allí estaba ella, como Gary Cooper, sola ante el peligro.

[...]

Avanzó, abrió la puerta con un suave empujón, se metió en la boca del lobo y cerró la puerta detrás de sí. Oyó enseguida las acostumbradas correrías de los sitios donde hay ratas. Ya iba a encender la luz cuando escuchó:

2. Scieszka, J. y L. Smith (1992): *The Stinky cheeseman and Other Fairly Stupid Tales. El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Thule Eds. 2004.

tarbiya 41

—¡Oh, princesa Dulcinea, señora deste cautivo corazón! Mucho agravio me habedes fecho en despedirme y reprocharme con el riguroso afincamiento de no parecer ante la vuestra hermosura. Plégaos señora de membraros deste vuestro sujeto corazón, que tantas cuitas por vuestro amor padece. —¡Os equivocáis, don Quijote! —dijo otra voz—. No es Dulcinea del Toboso, es doña Inés, mi enamorada, y a falta de orilla de río donde llevaros, os propongo, amada mía, que me acompañéis a la orilla de la acequia que discurre tranquila, pura y apacible a nuestras espaldas."

CARLES CANO, *RATAS DE BIBLIOTECA*. EN EL DUENDE VERDE. ANAYA. 1994, p. 39

Estos ejemplos son muestras de intertexto discursivo; nuestras reacciones-respuestas, nuestros reconocimientos, en todas sus facetas son las aportaciones de nuestro intertexto lector.

El intertexto discursivo está presente en la obra literaria, se muestra en el *conjunto de textos que entran en relación en un texto dado* y se manifiesta en la presencia de vínculos entre obras concretas (por inclusión, alusión, transformación o contraste de elementos temáticos, estilísticos, formales, de tipología textual, de géneros, de intencionalidad...). Cada texto literario resulta ser una nueva creación, habitualmente innovadora, incluso en los numerosos casos en que se elabora recurriendo a la inclusión de referentes procedentes de otras creaciones. El intertexto discursivo es

el resultado de las conexiones que contienen las obras.

El texto literario se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores. En ese ensamblaje se insertan tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género, cuanto las citas y las alusiones a otras obras. Resulta muy explícita la mención que R. Barthes ofrece de este hecho ("Théorie du texte", 1968. Citado por C. Guillén, 1985: 312):

"Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea o del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas. Pasan al texto, redistribuidos en él trozos de códigos, de fórmulas, de modelos rítmicos, fragmentos de usos sociales, etc. porque siempre hay lenguaje antes del texto y alrededor de él. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que sea, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, en cuyo origen raramente se repara, de citas inconscientes o automáticas, dadas sin comillas". R. Barthes (1968).

El intertexto lector. En cada texto, la identificación y el reconocimiento de las claves

de un texto dependen de la amplitud del intertexto lector. El intertexto lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre referentes (aludidos, citados, reelaborados, manipulados...) a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector. Un texto suele estar en relación con otros previos, y el lector ha de conectar sus relaciones, como ya había indicado H. R. Jauss (1978):

"Un texto nuevo evoca para el lector [...] un conjunto de expectativas y de reglas de relación con las que los textos anteriores le han familiarizado y que, al hilo de la lectura, pueden ser matizadas, corregidas, modificadas o simplemente reproducidas."

El intertexto lector es un componente decisivo que aporta los conocimientos diversos que requiere el discurso literario, para hacer posible, significativa y personal la lectura de las distintas obras. El intertexto lector enlaza las aportaciones de distintas competencias, según las peculiaridades del texto; de ese modo el éxito de la lectura se debe al grado de amplitud del intertexto lector. El intertexto lector está vinculado con los recursos y los efectos de la intertextualidad —relaciona la obra en curso de lectura con otras ya leídas—, y ubicado en la perspectiva de la recepción. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector, que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria. Los lectores competentes aprecian e identifican las (algunas) piezas del

mosaico de citas y de referencias del discurso literario, según la noción de J. Kristeva.

El **intertexto discursivo** y el **intertexto lector** están muy vinculados entre sí. El intertexto discursivo muestra las conexiones que contienen las obras; el intertexto lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre esas obras, a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector:

"Un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones [...])" Riffaterre (1991: 56).

Un breve apunte sobre lectura

La correlación entre intertexto discursivo e intertexto lector nos ayuda a comprender que *el lector se forma en el mismo ejercicio de la actividad lectora y gracias a los textos y a las particularidades que presentan cada uno de esos textos* objeto de su lectura. De modo que un lector competente —que poseerá un amplio intertexto lector— coopera con el texto y se implica en la construcción del significado, de modo que avanza en su lectura gracias al apoyo de las previsiones/expectativas o hipótesis que es capaz de formular ante las propuestas que le ofrece el texto. Además, un lector competente controla sus estrategias metacognitivas: sabe por qué,

t a r b i y a 41

cómo y en qué momento debe realizar unas u otras actividades cognitivas

La recepción de un texto no es sólo una cuestión de habilidad lectora, sino esencialmente de implicación, o sea de verdadera interacción entre el lector y el texto. En este sentido, quisiera señalar una sucinta afirmación de Frank Smith (1984): *"La posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector"*. Cierto, esta idea de Smith, que, aparentemente, puede parecer básica, señala que cuando lo leído tiene un verdadero interés o alcance para el lector, hay motivación y también hay actividad de control o regulación sobre la eficacia de la actividad —la lectura— que se está realizando. Esa interacción está determinada por el grado de correlación que hay entre el intertexto discursivo y el intertexto del lector.

En el proceso lector, el texto estimula y apeala a los distintos tipos de conocimientos previos (lingüísticos, discursivos, enciclopédicos

o de otro tipo...) que el lector puede haber asumido a partir de anteriores experiencias de lectura³. Además, la competencia lectora y la experiencia lectora (ambas vinculadas a la competencia literaria) hacen que el lector interactúe con el texto a través de una peculiar actividad cognitiva de anticipación —o sea, la denominada 'formulación de expectativas'⁴, las cuales serán el motor que haga avanzar el proceso de lectura—.

Entre otras facetas cognitivas del proceso de lectura, cabe considerar que:

- Las fases del proceso de lectura se corresponden con las siguientes actividades genéricas: 1. anticipación; 2. formulación de expectativas; 3. elaboración de inferencias; 4. explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 5. rectificaciones, ajustes y reformulaciones; 6. comprensión; 7. interpretación.
- La anticipación y la formulación de expectativas son el motor de la lectura —desde un enfoque interactivo y cognitivo—.

3. B. Bruce & A. Rubin (1984: 97-98): "El acto de lectura es una tarea con todas las propiedades descritas a continuación: el lector construye una compleja teoría a partir de datos limitados en un breve tiempo. Los datos llegan en fragmentos y a la vez que los ojos recorren la página. Leyendo a una velocidad normal aparecen ambigüedades [...] en el nivel de palabras y oraciones. Otras ambigüedades aparecen en los más altos niveles estructurales [...] El conocimiento del mundo, del previo texto, del autor y el objetivo de leer son necesarios para incorporar las construcciones del lector..." Bruce y Rubin (1984): "Strategies for controlling hypothesis formation in Reading", en J. Flood (ed.) *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware, pp. 97-112.

4. "Considerando la lectura como un proceso que funciona por hipótesis, definimos una hipótesis como una estructura central que recoge pruebas para una interpretación particular del texto. Aquí hay que mencionar dos características generales de la hipótesis. En primer lugar, una hipótesis representa una posible interpretación que más tarde puede ser confirmada o no. En varios momentos del proceso de lectura la hipótesis puede hallarse en un estado indefinido, tan solo parcialmente especificada, o necesitada de más pruebas, o quizá incluso ser incierta a causa de pruebas conflictivas. Como resultado de una información adicional, el lector puede tener que volver atrás y rehacer aquella parte de la estructura de sus hipótesis que está especificada por estas pruebas que la apoyan o contradicen. Una prueba puede ser incluso otra hipótesis. Las hipótesis están, pues, unidas en una red de 'apoyos' y en relaciones 'contradictorias'" (Bruce y Rubin, 1984: 98-99).

La formulación de cualquier tipo de expectativas sobre el contenido de un texto es una actividad cognitiva compleja que enlaza los conocimientos previos con la intuición y con los indicios textuales para establecer previsiones sobre el contenido/significado del texto.

La metacognición de la actividad lectora controla, regula y adquiere una función destacada durante todo el proceso, porque permite que el lector organice e identifique las actividades que corresponden a cada una de las distintas fases de su lectura, para que el lector proceda a aplicar las específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite.

El lector, gracias a su conocimiento metacognitivo, toma conciencia de que 'comprende un texto' cuando sus personales 'indicadores' cognitivos son capaces de construir inferencias que apoyan la 'evidencia' del significado que ha re-construido.

El lector es el sistema de referencias del texto

Comprendemos e interpretamos según las características de los referentes de nuestros esquemas cognitivos. Se ha dicho que *el lector es el sistema de referencia del texto* (W. Iser); esto quiere decir que sus aportaciones determinan su capacidad para establecer el significado de la obra, la adecuación y la coherencia de su comprensión y de su interpretación. Efectivamente, durante la lectura intervienen los conocimientos y referencias que activa el intertexto lector; así identifica y relaciona las peculiaridades del

texto (género, modalidad textual, el conjunto de obras que definen un corpus de género o una modalidad discursiva (literaria o de otro tipo), los recursos de composición, las alusiones temáticas, enciclopédicas, etc. Todas estas identificaciones y asociaciones son posibles según sea la amplitud de la competencia lecto-literaria, de la experiencia y del intertexto de un lector concreto y personalizado.

El lector realiza actividades cognitivas complejas (identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar) para 'acceder' al significado del texto. Cada una de estas actividades depende de las aportaciones de su intertexto lector.

Los componentes del intertexto lector proceden del cúmulo de lecturas y la aportación (sólo en parte a través del estudio) de referencias estético-culturales que la experiencia estética de cada lector acumula respecto a las peculiaridades del discurso literario. Cuando las aportaciones del lector le permiten identificar las claves (hermenéuticas) que aparecen en el texto, según las claves y recursos de creación/elaboración (dispuestos por el autor) del texto, se tiene acceso al significado de la obra. El intertexto lector aporta, pues, los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo, de la obra. Y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionen con los conocimientos y las experiencias del lector.

De igual modo que se considera necesario el desarrollo de la competencia literaria, también

tarbiya 41

resulta esencial el desarrollo del intertexto lector (que se concibe como un componente de esa competencia lecto-literaria) para poder hacer efectiva la formación lectora: en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones de experiencias lectoras personales y las resultantes de un aprendizaje específico.

A modo de síntesis, digamos que el lector competente asume que:

- El texto necesita de las aportaciones del lector y que le provoca —reta— suscita a que interactúe con sus previsiones, valoraciones, matizaciones...
- Leer es un proceso activo de construcción de significados. La lectura se desarrolla siguiendo un proceso cognitivo e interactivo, en el que se suceden sus reacciones/respuestas a los estímulos textuales, que requiere:
 - seguir indicaciones explícitas del texto,
 - advertir los indicios implícitos a los que apunta el texto,
 - observar las peculiaridades (formales, estructurales, ideológicas...),
 - cooperar con el texto para lograr la comprensión y la interpretación.

El intertexto lector selecciona y aporta los conocimientos, experiencias y estrategias pertinentes según las características discursivo-textuales.

Ante el hecho de las múltiples interconexiones que contiene el discurso literario, resulta evidente que la formación literaria ha de ser planteada en torno a procedimientos que faciliten el reconocimiento de las interrelaciones de los intertextos presentes en el discurso literario, para que las actividades didácticas —con especial atención en la misma lectura y todo tipo de actividades vinculadas a ella— y redunden provechosamente en la asimilación de referentes, de contenidos y de conocimientos (interdisciplinares y multiculturales) que hagan más eficaz la formación lectora y estética. El texto literario —que suele estar elaborado sobre convenciones estilísticas y artístico-culturales— determina, pues, una especial interacción en la que el lector ha de aportar sus conocimientos lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos, además de su peculiar sensibilidad estética para establecer el significado y la interpretación del texto.

Referencias bibliográficas

- BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. Seuil. Paris.
- BARTHES, R. (1975): "Littérature/Enseignement". *Pratiques*, 5, 62-74.
- BRUCE ET ROBIN (1984): "Strategies for controlling hypothesis formation in Reading", en J. Flood (ed.), *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark. Delaware, pp. 97-112.

- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002): Libros, lectores y mediadores, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.
- COHEN, D.A. (1990): "Reading for Comprehension", cap. 5, en Language Learning. Newbury House. New Cork, pp. 1990: 75-76.
- COLOMERR, T. (2002): "La lectura infantil y juvenil", en Millán, J.A. (coord.): La lectura en España. Informe 2002, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 263-285.
- CULLER, J. (1974): Poética estructuralista. Anagrama. Barcelona.
- CULLER, J. (1981): "Presupposition and Intertextuality", en The Pursuit of Sings. Routledge & Kega, London.
- CULLER, J. (1992). "In defence of overinterpretation". En Interpretation and overinterpretation. S Collini (ed). New York: Cambridge University Press, pp. 109-124.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002): "El lector de secundaria", en Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura. ICE Universidad de Zaragoza. Zaragoza, pp. 171-197.
- EAGLETON, T. (1983/1988): Liteary Theory. An introduction (Una introducción a la teoría literaria. Fondo de cultura económica. México. 1988).
- ECO, U. (1979): Lector in fabula. Bompiani. Milán (Lector in fábula. Lumen. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona. 1981).
- ECO, U. (1984): Apostillas a El Nombre de la rosa. Lumen. Barcelona.
- ECO, U. (1992). Interpretation and overinterpretation. New York: Cambridge University Press.
- ECO, U. (2002): "Sobre algunas funciones de la literatura" (2001/2002), pp. 9-23, en Sobre literatura. RqueR Ediciones. Barcelona.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989): Teoría literaria. Cátedra. Madrid.
- GARCÍA PADRINO, J. (1996). "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate". En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 119-124.
- GENETTE, G. (1982): Palimpsestes. La Littérature u second degré. Seuil. Paris.
- GIASSON, J. (1999). La métacognition et la compréhension en lecture. En Métacognition et HILARIO, P. (2006): "La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual", en Lenguaje y Textos, nº 23-24. SEDLL/HORSORI. Barcelona, pp. 109-132.
- ISER, W. (1976). The Act of Reading: A Theory of Aestehetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Trad. El acto de leer. Taurus. Madrid. 1987.
- JAUSS, H.R. (1978): *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Taurus. Madrid.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998b): "El proceso de recepción lectora", en A. Mendoza (coord.) (1998b): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL/ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona, pp. 169-190.

tarbiya 41

- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Prentice Hall, pp. 349-378.
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. Málaga.
- MENDOZA, A. y CERRILLO, P. (eds.) (2003): *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- PUENTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide/Fundación GSR. Madrid.
- PUENTE, A. (1996): "Cómo formar buenos lectores", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 21-46.
- RABAU, S. (2002): *L'intertextualité*. Flammarion. Paris.
- RIFFATERRE, M. (1991): "Compulsory reader response: the intertextual drive", en M. WORTON y J. STILL, pp. 56-78.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2002): "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall. Madrid, pp. 319-348.
- SENABRE, R. (1993): "Las condiciones del lector", en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid (Psycholinguistics and Reading. Holt. Londres).
- WARNING, R. (1989): "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura". En *Estética de la recepción*. R. Warning (ed.). Madrid: Visor, pp. 1334.

Resumen

La lectura es un proceso cognitivo de construcción de relaciones, ya sea las que contiene el texto ya sea entre éstas y las referencias-conocimientos que posee y aporta el lector. El artículo se centra en las facetas intertextuales que movilizan la interacción lectora, atendiendo a los conceptos de intertexto discursivo y de intertexto lector. Considerando que *el lector es el sistema de referencia del texto* (W. Iser), sus aportaciones determinan la posibilidad de establecer con pertinencia el significado de la obra, generando la interacción entre el texto y el lector, mediante actividades cognitivas complejas (identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar) que se apoyan en las claves intertextuales que contiene y muestra el texto y la capacidad de respuesta del lector, según la amplitud de sus referentes. En suma, la interacción entre el texto y la actividad del *yo lector*, exige identificar las referencias compartidas entre autor / texto / lector, a través del

establecimiento de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera.

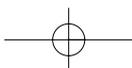
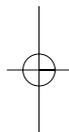
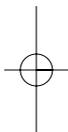
Palabras clave: Intertexto, formación lectora, literatura, interpretación.

Abstract

Reading is a cognitive process which consists on establishing relations between the ones already in the text or between these and the knowledge and references provided by the reader. This article focuses on the intertextual aspects activated by the reading interaction as well as concepts such as discursive intertext and reader intertext. If, as according to W. Iser, the reader is considered to be the text reference system, then he is the one who will provide the possibility of establishing the proper meaning of the text through the interaction between the text and the reader himself by applying complex cognitive activities (such as identifying, relating, understanding, integrating and interpreting) based upon the intertextual keys contained in the text and the reader's ability to respond to it according to his reference system, to sum up, the interaction between the text and the activity of the reader, implies identifying the references shared among the reader, the text and the author by establishing a dialogue between the text stimuli and the reader's expectations and inferences.

Key words: Intertext, reading techniques and training, literature, text comprehension.

Antonio Mendoza Fillola
(amendozaub@gmail.com)
Universidad de Barcelona



La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios

Dr. José Manuel Querol Sanz

La actividad literaria, como instrumento de comprensión y apropiación simbólica del mundo, es, *per se*, generadora de discursos, esto es: de historias, de narraciones, de ideas vinculadas y estructuradas a través de los diferentes lenguajes naturales y elevadas en el proceso de generación al rango de secuencias simbólicas (superando la rémora pragmática del significado) para dar luz a realidades que permanecerían oscuras o inconcretas para el hombre si no dispusiese de ese instrumento.

En este sentido, esas historias, narraciones, ideas, no son sino productos sociales comunicativos sometidos a la disciplina de la comunicación natural, en definitiva, cadenas lingüísticas, que participan de las mismas leyes que aquellos productos lingüísticos en los que la función pragmático-comunicativa prevalece sobre el significado simbólico (esto sin sostener en modo alguno que tal significado sea *superpuesto*, antes bien, está incardinado en la propia constitución del discurso literario), de tal modo que cualquier texto manifiesta una

Las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden en muchos casos sorprender por su capacidad generadora de nuevos productos así como por las relaciones que pueden evidenciarse entre ellos

tarbiya 41

completa independencia del resto del *corpus* textual general humano (*de facto* e hipotético) en tanto que participa de las garantías de la discreción, linealidad y arbitrariedad del signo lingüístico. Así, ya que la unidad mínima de comunicación con sentido completo es el texto, cualquier variación en la *inventio*, *dispositio* o *elocutio* textuales dará lugar a la generación de un nuevo texto y, por tanto, a un nuevo significado.

Dicho esto, que un texto sea una realidad lingüística única e independiente en su construcción material no implica de ninguna manera que, como producto social, esté en modo alguno aislado, tenga un comportamiento monádico y no presente diversas formas de interrelación en la *koiné* general de los discursos literarios. Es más, las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden en muchos casos sorprender por su capacidad generadora de nuevos productos así como por las relaciones que pueden evidenciarse entre ellos¹. Nuestra intención en las páginas que siguen es presentar, breve y sucintamente, las diferentes formas de relación textual y la

constitución de la secuencia literaria como estructura compositiva, de modo que pueda construirse un pequeño mapa del *corpus* literario general que evidencie las dependencias y relaciones que mantienen entre sí los productos literarios.

Un texto puede tratar los mismos temas que otro, puede producirse entre dos o más productos artísticos (no necesariamente debemos hablar de textos literarios, sino de producciones artísticas) un diálogo poblado de referencias, evocaciones, citas, motivos puntuales compartidos o significados globales que los conectan, bien conscientemente (en la intención de uno de ellos está el recuerdo o la influencia del otro o de los otros), bien inconscientemente (a través de relaciones co-textuales e interferencias culturales más o menos genéricas). Hay textos que forman parte de ciclos, materias, sagas, que alcanzan la plenitud de su significado sólo en el seno del hipertexto en el que son concebidos o al que han sido arrastrados por la Historia Literaria o Artística. También hay textos que comparten estructuras semánticas de las que devienen en origen, aún cuando presenten una completa independencia

1. Cfr. el concepto de *transducción* elaborado por Dole?el: *los textos literarios trascienden constantemente las barreras de los actos del lenguaje individuales y entran dentro de unas complejas cadenas de transmisión [...] Los textos literarios existen como objetos estéticos sólo en cuanto están activamente procesados en la circulación. Puesto que ese procesamiento conduce a unas transformaciones más o menos significativas de los textos, propongo como término genérico para estos procedimientos el de transducción literaria* (DOLE?EL, 1997: 230); más adelante propone un conjunto de fenómenos que forman parte de la *transducción*: *La transducción literaria, en sentido lato, abarca fenómenos tan diversos como la tradición literaria, la intertextualidad, la influencia, y la transferencia intercultural. Las actividades de transducción incluyen la incorporación de un texto literario (o de una de sus partes) en otro texto, las transformaciones de un género en otro (novela, teatro, cine, libreto, etc.), la traducción a lenguas extranjeras, formación literaria y otras. En estos distintos "canales" de transducción, se producen transformaciones textuales que abarcan desde citas literales hasta textos metateóricos substancialmente diferentes* (*ibidem*: 232).

textual (extensional). La traducción, o la operación de reescritura de una historia o motivo en un género diferente, o incluso en un medio de expresión artística distinto, también proporcionan vínculos de dependencia entre su forma referencial y la nueva estructura. Finalmente también hay textos que manifiestan una independencia completa en todos los niveles de su constitución textual (en la macro y microestructura textuales) pero que se construyen incluyendo secuencias de tópicos literarios que están expresados en otros textos.

Todas estas formas de interrelación textual pueden ser sometidas a análisis y estudio considerando una clasificación estrática de vinculación y dependencia (filiación) a partir de su estructura denotativa, así como también teniendo en cuenta la actividad discursiva que les da lugar y las formas de interrelación (cohesión, coherencia y nivel de correferencialidad de su macroestructura) que sostengan, obteniendo de tal taxonomía un mejor conocimiento del comportamiento del *corpus* literario y una estructura general del proceso de generación textual (literaria). Los textos, como entidades de origen social, conviven en constelaciones amalgamadas que generan sistemas interrelacionados, de forma que un producto literario no nace al margen de su realidad social ni tampoco

fuera de un universo determinado de interrelaciones co-textuales².

Ahora bien, las relaciones co-textuales no implican necesariamente un mayor o menor *índice de correferencialidad* entre discursos (Palek, 1970) que dé como resultado una dependencia textual o siquiera una *influencia significativa* (Guillén, 1989: 96 y ss.) que los ligue, si bien la dependencia final mantenida de un texto respecto de otro tiene relación directa con los conceptos definidos por Palek y Guillén, esto es, tenga relevancia o no el co-texto para evidenciar un índice alto de correferencialidad o una influencia significativa, serán estos factores los que reseñen la filiación textual.

Ahora bien, las relaciones textuales comienzan a ser evidentes en los casos en que éstas afectan a sus estructuras compositivas básicas, a la macroestructura textual. El índice de correferencialidad de los discursos que sustentan los textos-resultado es el instrumento que gobierna los diferentes fenómenos de filiación textual que podemos describir. En este sentido, los procesos de descripción de las relaciones intertextuales pueden dividirse por su modo de operación en actividades de *confluencia*, *influencia*, *interreferencia*, *dependencia* y *correferencialidad* de la res

2. El *co-texto* fue definido por Petöfi (Cfr. GARCÍA BERRIO; PETÖFI, 1978: 88), como las relaciones internas (intensionales), construidas por los componentes textuales en el seno de la extensión del discurso verbal, a la que se le llama *texto*, su aplicación en el estudio de las interrelaciones textuales recorre las vinculaciones de éstos en el seno de la Historia Literaria y estilística, mientras que el *contexto*, que en el sentido más restringido es el *contexto verbal de una expresión verbal*, en el sentido más extenso se refiere al contexto *extralingüístico* de una lengua natural (el cuadro socio-físico) en el que es analizado (PETÖFI, 1975: 90), se constituye por tanto en estructura social e histórica en la que un texto es producido en su aplicación intertextual.

tarbiya 41

de sus discursos³, pudiendo dar lugar a una clasificación general que ampare las categorías de *independencia textual*, *construcción evocativa* y *construcción trabada*.

La categoría de *independencia textual* no necesita de mayores explicaciones; el texto no presenta mayores relaciones con otros que las generales derivadas del contexto y co-texto como producto social y/o, puede manifestar puntualmente con otros textos, evocaciones, confluencias, coincidencias o citas textuales (referencias en cualquier caso) que se alojan en la *elocutio* textual o en la estructura más superficial de la *dispositio*, y que alcanzan a cadenas discursivas que no van más allá de lo que la crítica tradicional llama *motivos*. Son las otras categorías las que son pertinentes para la argumentación sobre la *filiación* y *dependencia textual*.

Consideramos que la *construcción evocativa* aún bajo su designación a los fenómenos de *confluencia* y de *influencia significativa*. La *influencia significativa* es un fenómeno que ya describió Claudio Guillén (Cfr. GUILLÉN, *op. cit.*), quien comenzó por estudiar la respuesta dada por el genetismo de Max Müller en los estudios mitológicos comparados y los de Rask o Bopp en la lingüística indoeuropea y su aplicación en los estudios literarios, argumentando que en este tipo de textos la *influencia* es consecuencia de la tradición y

la convención del sistema cultural (*ibidem*, 102), de modo que no toda evocación temática o argumental es necesariamente una marca de ese proceso; así, y como el propio Guillén afirmaba, si una reciente novela de guerra nos recuerda a Homero, es un conjunto común de premisas y tradiciones culturales, más que el *tête-a-tête* de una influencia lo que entra en juego (*ibidem*: 104), pero, y añadimos nosotros, si comparamos *Los siete contra Tebas* de Esquilo y la película de John Sturges *Los siete magníficos* (1960), la *influencia significativa* de un texto sobre otro parece tener un origen genético, reuniéndolas en una estructura de dependencia cuando menos cultural, como respuesta, o si se quiere diálogo, reconstrucción contextual y co-textualmente independiente, que manifiesta un mismo tópico o una misma estructura topical que les es común. Virgilio influye en Dante, como dice Guillén, pero en este caso no desarrollan un mismo discurso ni una estructura de discursos correferentes.

Por otra parte, la *influencia significativa* no es un proceso determinativo que mantenga unos límites y definición precisos, se trata más bien de un índice que actúa por niveles, y que tiene que ver con formas de dependencia semántica (la evocación) o bien con respuestas ligadas a una misma tradición cultural en momentos diferentes de la historia en las que, además, es necesario

3. Para el examen de las relaciones de correferencialidad de los discursos puede verse nuestra pequeña aportación en: QUEROL SANZ, J. M. (2002). El concepto de *materia* y su aplicación a las materias medievales. tópicos y emblemas de la identidad europea en la literatura medieval, *Voz y Letra*. XIII/1, pp. 27-43.

demostrar la dependencia directa de un texto respecto de otro, la posibilidad social de la dependencia y la existencia entre ellos de un índice de correferencialidad de motivos y temas que vaya más allá de la pura aparición, esto es, debe corresponderse la sintaxis de los mismos y su organización y *dispositivo* textual deben ser también correferenciales. Así, utilizando de nuevo el ejemplo cinematográfico, la dependencia del film de Theo Angelopoulos *La mirada de Ulises* (1995) de *La Odisea* homérica es demostrable como posibilidad en la misma tradición cultural tanto como en la *dispositivo* argumental y en la utilización de los motivos homéricos, aún cuando, evidentemente, el personaje no vaya de vuelta a Ítaca dando vueltas por el Mediterráneo sino en busca de la mirada de la inocencia en un viaje que lleva al personaje, bajo el pretexto de encontrar las primeras películas rodadas en Grecia, de Albania a Macedonia, de Bucarest a Constanza en Rumanía, por el Danubio hasta Belgrado y después a Sarajevo, reconstruyendo en ese *nostos* (él es un cineasta exiliado en los Estados Unidos que regresa a su patria) su propio periplo personal, su vida, entrelazándose con la historia de los Balcanes, intentando recuperar esa inocencia de la mirada perdida mediante la alegoría de las filmaciones de los hermanos Manakis. De igual modo, el *Ulysses* de Joyce, aún como inversión del arquetipo mítico, se construye bajo la dependencia significativa del texto homérico, y el deambular errático de Leopold Bloom por Dublín durante veinticuatro horas porque

no quiere volver a casa donde Penélope, Molly Bloom, le está siendo infiel, bajo una apariencia argumental divergente, está reviviendo la historia literaria del texto griego.

Podríamos seguir poniendo ejemplos de la subversión textual amparada en la *influencia significativa*; la *Medea* de Christa Wolf respecto de la de Eurípides, o la *Antígona* de Anouilh respecto de la de Sófocles en el contexto de la ocupación alemana de París, si bien debemos ajustar muy bien los mecanismos de estructuración de la dependencia al estudio de la Historia Literaria y al de la Historia Textual de cada obra, pues de ello depende poder establecer la relación de dependencia con propiedad. Así, es posible encontrar ejemplos en los que no es tan evidente *a priori* la relación que mantienen dos textos, como en el caso del *roman* del siglo XIII *La hija del Conde de Ponthieu* y un relato japonés del siglo XI más su reescritura en forma de cuento japonés contemporáneo. La historia que sirve a los tres textos, estudiados y editados conjuntamente por Ana María Holzbacher (Holzbacher, 2004), es la de una mujer violada en presencia del marido que luego intenta, o consigue, según los casos, matar a éste. Ya Martín de Riquer había hecho notar la relación posible entre *La fille du comte de Pontieu* y el *Rashomon* de Akira Kieú. Ahora bien, la fuente de la historia textual del cuento de Akutagawa *En el bosque* parece ser *Un hombre llevando a su mujer a la provincia de Tamba ha sido maniatado en Ooeyama por un malhechor*, cuento número 23 del libro XXIX de una

tarbiya 41

colección de relatos de finales del siglo XI, constituida por 31 libros y conocida como *Konjaku-monogatari*, y además, Akutagawa cita también como precedentes, o al menos como referentes textuales, el poema de Robert Browning *The Ring and the Book* y *The way in the Moonlight* de Ambrose Bierce. ¿Qué relación pues, o qué esquema de dependencias muestran todos estos textos?

Parece que el poema de Browning solamente tiene influencia en la narración del japonés en lo relativo a la estructura de los monólogos, mientras que el de Bierce, un cuento de terror, incorpora los patrones temáticos del asesinato, la infidelidad y un poliperspectivismo estructural (HOLZBACHER, *op. cit.* 88 y ss.), de modo que, en el primer caso, queda excluida la dependencia y, en el segundo, podemos hablar de una confluencia de temas y motivos al modo en que la tematología incorpora en su estudio este tipo de fenómenos. Pero, por otra parte, el cuento de los *Konjaku-monogatari* no incorpora el tópico nuclear de la tentativa de la mujer violada de matar por vergüenza al marido, y Akutagawa no menciona como fuente el texto donde aparece explícito el motivo (el cuento francés del siglo XIII). El análisis de la Historia Textual parece poner en relación de dependencia (a través de un proceso de *influencia significativa*) la película de Kurosawa respecto del cuento (de los cuentos) de Akutagawa, y éstos a su vez (especialmente *En la espesura*) del cuento 23 de los *Konjaku-monogatari*, pero parece que no podemos establecer una dependencia a

priori del texto francés respecto del cuento medieval japonés, la Historia Literaria sin embargo sí puede evidenciar la relación: Akutagawa no podía no conocer el texto occidental, había presentado en 1916 una memoria en la Universidad de Tokio sobre William Morris, quien había traducido al inglés algunos cuentos y novelas cortas francesas medievales (publicados por George Allen en 1896: *The old french romances, done into english by W. M. with an introduction by Joseph Jacobs*) entre las que figuraba *La fille du comte de Pontieu* (*ibidem*: 92); He aquí la solución al enigma, de lo que se sigue que el tópico nuclear de *En la Espesura* estaba influido significativamente por la novelita francesa, mientras que en el caso de la relación entre los *Konjaku-monogatari* y *La hija del conde de Ponthieu* únicamente podía ser descrita una puntual *confluencia* de motivos.

Por otra parte, el fenómeno de la *confluencia* es fundamentalmente de naturaleza formal, un proceso que sólo puede visarse además al final del mismo en los textos-resultado. Dos discursos separados en el tiempo y en el espacio pueden llegar a ofrecer similitudes y elementos que tienen que ver con los procesos generales de construcción literaria, como veremos al final de estas líneas, pero no con un esquema de filiación textual.

Mientras que la *confluencia textual* opera en el dominio del azar, si se quiere en el de una comunidad universal de preguntas y respuestas que el entramado simbólico literario

ofrece automáticamente, y las razones de tal confluencia tienen que buscarse en los aledaños de una comunidad simbólica de orden antropológico, o cuando menos en una correferencialidad semántica sostenida por un conjunto temático organizado en cadenas de motivos que resultan similares en culturas muy diferentes y épocas distantes y que no tienen punto alguno de inflexión o contacto, y por tanto ambos productos literarios pueden considerarse independientes, libres, la *influencia significativa* por el contrario es un proceso de generación textual que vincula por *necesidad* dos o más texto-resultado (el segundo y los siguientes textos no existirían sin el primero generado) que describe un modo de dependencia textual, esto es, se trata de la construcción un *texto trabado* que parte y necesita a su modelo para generarse, y que, por tanto, su *inventio*, así como su *dispositio* y muchas estructuras menores de la *elocutio* textual, estarán íntimamente relacionadas con el discurso de procedencia. La *evocación* solamente, de por sí, no ampara una *influencia significativa*, pues es sólo una cita, un anclaje textual que forma parte del referente co-textual, pero la dependencia genética construye interrelaciones íntimas de correspondencia entre el discurso nodriza y el texto trabado.

Pero este proceso no es el único capaz de generar *textos trabados*, antes bien, ésta es la forma más débil como actividad creadora de *koinés* discursivas ligadas; los fenómenos de *interreferencia*, *dependencia* y *correferencialidad* constituyen otras fórmulas de

construcción trabada de textos cuyos elementos de conexión son más fuertes porque se amparan en la macroestructura textual sin necesidad de mediar relectura, deconstrucción, y por tanto conforman un conjunto o constelación global del que difícilmente pueden escapar sus componentes para llevar una vida literaria independiente.

El caso de la *interreferencia* es en cierto modo especial, pues manifiesta las relaciones intertextuales en niveles extratextuales tanto como en niveles intratextuales, de modo que el análisis de dependencia tiene que ser guiado de nuevo con muchas precauciones a la hora de afirmar una u otra vinculación de un texto a otro. Por otra parte, este tipo de procesos, al igual que la *dependencia*, son aplicados a estructuras politextuales, a constelaciones de discursos confinados en categorías tales como los *ciclos* o las *materias literarias*, y en este tipo de amalgamas textuales las relaciones que se dan no son nunca unidireccionales ni unívocas, ni presentan un único perfil, sino que pueden darse muy diversas relaciones, evidenciándose un esquema poliédrico de imbricación entre las diferentes narraciones.

Las dependencias generadas en las amalgamas textuales que denominamos *materias*, teniendo en cuenta que su denominación y *corpus* descrito en la crítica tradicional adolece de una falta de criterio general y considera de igual modo construcciones textuales vinculadas de muy diverso modo (la cohesión intertextual que presentan materias

t a r b i y a 41

como la *artúrica* o la que encierran los ciclos sobre la Primera Cruzada no puede sostenerse en las otras materias tradicionalmente definidas para la Edad Media como la de *Francia* o la de *Roma*), pasan por establecer la propia Historia Textual de las mismas. Sin detenernos más que someramente, en el caso ejemplar de la *materia artúrica* hay textos vinculados por *influencia significativa* (como *Li chevalier au lion* o *Li chevalier de la charrette*) a los núdulos centrales de la misma (*la morte Arthur* y el ciclo de Merlín), otros en los que es la interacción entre el contexto (en este caso el gusto lector) y el co-texto lo que termina por vincular, en mayor o menor medida según los casos, ciertas obras con el patrón tópico de la materia (por ejemplo los casos de *Tristán e Isolda*, cuyo origen hay que buscarlo en la *Saga de Kormak* islandesa, o en muy alejadas órbitas de influencia nuestro *Caballero Çifar*) y, en la construcción de los núdulos nucleares del discurso histórico hay patrones mítémicos de correferencialidad muy alta que reúnen secuencias narrativas diversas de orígenes muy distintos que acaban por generar un

macrodiscurso único del que luego se irán desgranando las diferentes variantes en las que, en función de que la evolución textual alcance sólo a la microestructura textual o se modifique la *res* del discurso (esto es, la macroestructura), darán lugar a las variantes textuales o a obras vinculadas por dependencia de un discurso en evolución (casos, por ejemplo, como el de el *Peredur* galés frente a *Li contes du Graal* de Chrétien de Troyes y a la relectura monástica del siglo XIII que se hace en el *Alto Libro del Grial*)⁴.

Los *ciclos*, por su parte, son amalgamas que pueden presentar dos modos de interrelación, el *secuencial* y el *temático*. El modo *secuencial* es el que desarrolla propiamente la noción de *ciclo*, mientras que el modo *temático* evidencia la construcción de una *materia* temática, y su denominación de *ciclo* obedece a criterios históricos más que de análisis y relación⁵. Es evidente que en los ciclos donde opera el modo *secuencial* (así, el ciclo francés de poemas genealógicos sobre Godofredo de Bouillon)⁶ el proceso funciona en parte como

4. Las relecturas son, *de facto*, deconstrucciones textuales, y entran en la órbita de la *influencia significativa*, donde la macroestructura textual del discurso puede llegar a ser modificada por saturación de la acción contextual sobre el texto-resultado.

5. Así, por ejemplo, el *Ciclo carolingio*, que alcanza a textos tan dispares como la *Vita Karoli Magni* y nuestro *Mainete*, y donde el vínculo (tópico del discurso) es la figura de Carlomagno, pero donde las fuentes que nutren el discurso tienen procedencias muy diversas y no necesariamente confluentes. De igual modo podemos hablar en los mismos términos de constelaciones textuales que han llegado a ser incluso denominadas *materias* cuando han sido reunidas temáticamente con otros textos simplemente en función de criterios temáticos muy débiles, como es el caso de toda la narrativa medieval sobre Alejandro Magno, que acabó siendo parte de la *materia de Roma* (o de la Antigüedad) por la crítica tradicional al unirla a otros textos como el *Roman d'Eneas* (y todas sus variantes) o el *Libro de Apolonio* (entre los nuestros).

6. Para el estudio de las interrelaciones textuales en los poemas del ciclo francés de la Primera Cruzada y la construcción de la materia poética en la Europa medieval sobre la genealogía del primer rey de Jerusalén, incluyendo el examen de los ciclos alemanes y las variantes castellanas y la inglesa del mismo, así como para el estudio sobre los orígenes y fuentes del mismo Cfr. QUEROL SANZ, J. M. (2000); *Cruzadas y Literatura: El Caballero del Cisne y la leyenda genealógica de Godofredo de Bouillon*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

en las *continuaciones literarias* (la de Mon-treuil respecto de *Li contes du Graal* de Chrétien, por ejemplo), esto es, construyéndose un *continuum textual* y la vinculación entre primera y segunda parte es lineal (de acuerdo con la línea temporal que marca el discurso internamente), aunque, si en el caso de los ciclos cada texto puede funcionar independientemente, e incluso tener orígenes y fuentes muy diversos, en el marco de la amalgama actuará como una parte del todo (con un significado trabado por el texto que le antecede en el decurso narrativo), mientras que en la *continuación literaria* esta circunstancia de funcionamiento independiente puede darse o no, aunque, y en cualquier caso, necesita de la cooperación evocativa del lector para alcanzar la plenitud de su significado como discurso (i.e. la segunda parte de *El Quijote*).

Los más altos grados de correferencialidad se producen en los textos llamados *variantes* y en las *traducciones*. Las *variantes* son un caso específico de la literatura medieval, y tienen su origen en el proceso de evolución textual y en las operaciones que se ejecutan en el tránsito geográfico y copia reiterada del texto en el contexto de la transmisión oral y la fijación manuscrita múltiple. Su paralelo en la literatura contemporánea sería la *adaptación* (con muchos matices), pues en sentido lato son

eso en casi todos los casos antes que copias directas, manifestándose fenómenos en ellas como la entropía, la interpolación o diferentes fenómenos asociados a la variación microtextual (de *ornato*, de *ordo*...) que, en algún caso, pueden dar lugar, por saturación, a una variación macroestructural que desarrolle nuevos discursos vinculados por origen al modelo.

En el caso de la traducción, el fenómeno más relevante es el de la *entropía*,⁷ es posible reproducir una función que manifieste el grado de entropía que un texto sufre al ser traducido a una lengua o a otra teniendo en cuenta el contexto lingüístico de la translación y el cultural de la lengua vertida respecto del modelo.

Ahora bien, si esta clasificación, muy general y muy brevemente expuesta, puede dar una ligera idea de los procesos de filiación textual más comunes, el fenómeno más importante quizás de la relación intertextual parece escaparse por los márgenes de la misma; se trata de un fenómeno mucho más general y, al tiempo, más difícilmente aprehensible dentro de las categorías de análisis literario, y esto porque afecta de modo general a toda producción literaria y, al tiempo, no se manifiesta como un elemento aislable y predecible, sino que, al

7. La traducción, como fenómeno de dependencia textual y de activación contextual, ha sido estupidamente estudiado por Itamar Even Zohar atrayendo el estudio del fenómeno a la teoría de los polisistemas, instrumento crítico de muy alta operatividad para la descripción de actividades culturales complejas entre las que se encuentra la de la traducción (puede verse en castellano una magnífica síntesis de las teorías de este profesor israelí en IGLESIAS SANTOS, Montserrat (coord.) (1999); *Teoría de los polisistemas*, Madrid, Arco libros. Para el caso específico de la traducción, véanse las pp. 223-232).

tarbiya 41

menos en nuestra opinión, forma parte de modo nuclear del propio proceso de creación literaria. Se trata del fenómeno de los esquemas textuales recurrentes en una tradición literaria (e incluso en la tradición literaria universal).

Lo más cerca que la crítica ha estado de la descripción de este fenómeno ha sido la construcción de los índices de motivos folklóricos y los estudios de tematología clásicos. En el caso de la tematología, como método específico de la Literatura Comparada, que tiene su origen en la aplicación literaria del concepto retórico (Brunel, 1983: 116 y ss.), el acercamiento al fenómeno se produce en el entorno del análisis de discursos completos, y los estudios temáticos teóricos clásicos, como los de Stucki⁸, Todorov⁹ o Trousson¹⁰, no contemplan el análisis más que de categorías temáticas generales, de la misma manera que ocurre con los estudios de aplicación práctica, como los también clásicos de Kurt Wais (*Das Vater-Sohn Motiv in der Dichtung*), Dédéyan (*Le thème de Faust dans la littérature européenne*) o Trousson mismo (*Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*).

El origen de este tipo de análisis está en aportaciones como la de Carl Robert a principios

del siglo XX (*Oidipus. Geschichte eines poetischen Stoffs im Griechischen Altertum*, editado en Berlín en 1915)¹¹ quien, partiendo de la línea de pensamiento crítico de Max Koch (que luego desarrollaría Wais), desplazó la línea de trabajo en los estudios de Literatura Comparada hacia el estudio de temas y motivos generales sobre la idea de evolución de las viejas creencias mitológicas (en el caso de Edipo que estudió Robert el héroe griego era el resultado de la degradación sufrida por un dios, y su tragedia correspondía a la evolución de los mitos sobre la muerte del Año Viejo a manos del Año Nuevo y su posterior unión con la Madre Tierra fecunda). Las tesis de Robert hoy ya no pueden formularse con la misma rotundidad que en 1915, y la línea de investigación posterior (la de Dédéyan sobre Fausto, Trousson sobre Prometeo, Dabiez sobre Fausto también, Astier sobre Edipo, Rousset sobre Don Juan, o Mimoso-Ruiz sobre Medea entre otros muchos)¹² sólo facilitaba elementos de relación, pero no constataba cómo se habían formado estos discursos.

Es quizás la otra línea de investigación, que parte del análisis de los cuentos folklóricos, la que ha intuido de manera más eficaz el proceso de conformación de los textos literarios, aunque los resultados no son todo lo

8. STUCKI, P.A. (1969); *Essai sur les catégories de l'histoire littéraire*, Neuchatel.

9. TODOROV, T. (1978); *Poétique de la prose*, Paris.

10. Cfr. TROUSSON, R. (1965); *Un problème de littérature comparée: les études de thèmes*, Paris, o (1981); *Thèmes et mythes - Questions de méthode*, Bruselas.

11. ROBERT, C. (1915). *Oidipus. Geschichte eines poetischen Stoffs im Griechischen Altertum*, Berlín.

12. Cfr. BRUNEL, 1983: 168.

alentadores que podría desearse. La línea de trabajo comienza con Antti Aarne¹³, quien en 1910, teniendo como base las anotaciones de Bolte y Polivta, intentó un sistema de clasificación de los cuentos de hadas fineses y daneses junto con los de los hermanos Grimm, clasificación que amplió luego el norteamericano Stith Thompson entre 1928 y 1961¹⁴, dando lugar al índice de motivos folklóricos conocido como Aarne-Thompson, revisado y ampliado en 2004 por Hans-Jörg Uther. El índice de Aarne sólo era efectivo para el estudio y clasificación de los motivos folklóricos recurrentes en la literatura occidental, mientras que la aportación de Thompson permitía generalizar el proceso de recurrencia de motivos en la literatura asiática. Ahora bien, y como ya hizo notar Propp¹⁵, es imposible determinar en el sistema de clasificación la independencia de cada motivo. Propp añade además, y ésta es la base discutible sobre la que se puede organizar el desarrollo de un nuevo modelo de análisis, que la escuela finesa partía de una premisa errónea al considerar cada tema como un todo orgánico que puede separarse del resto de los temas y estudiarse aparte.

Ciertamente es complicado establecer los constituyentes básicos de un motivo folklórico, aunque en la práctica estos son

reconocibles en su aparición recurrente en distintos textos (aquello que nos permite recordar, evocar, traer a la memoria un texto sobre otro, relacionarlos), si bien no han faltado intentos que pueden ser de mucha productividad al considerar las estructuras topicales como elementos constitutivos esenciales en la construcción de una secuencia mayor: el texto.

En tan breves páginas es imposible explicar siquiera sucintamente el fenómeno con suficiente argumentación como para hacer sólida nuestra hipótesis, pero la reducción a componentes mínimos: imágenes, términos, escenarios que tienen valor simbólico en la tradición literaria (*cueva, espada mágica, tesoro, dragón, isla, desierto, bosque, colores...* y todo el diccionario de símbolos contenido en tal corpus), o que lo alcanzan cuando se combinan entre sí (*la espada ritual sobre la piedra, la tierra yerma y el rey, el pathos épico, el animal blanco, el héroe en el mundo inferior...*) y el estudio de su combinatoria en textos complejos, comenzando por la evidencia en los textos folklóricos que queda patente en los índices de Aarne-Thompson a pesar de la crítica sobre el criterio clasificatorio, y siguiendo hasta llegar a las estructuras más complejas de la narrativa moderna, pueden derivar conclusiones sorprendentes.

13. Cfr. AARNE, Antti (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*,

14. Cfr. THOMPSON, Stith (1955-1958). *Motif-Index of Folk Literature. A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Medieval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-books and Local Legends*. Copenhagen & Blomington: Indiana University Press 6 vols.

15. Cfr. PROPP, Vladimir (1968). *Morphology of the Folktale*, Univ. Texas Pr., pp. 21 y ss.

tarbiya 41

Así, si pensamos en el *Hamlet* shakesperiano, por ejemplo, podemos descomponer una serie de elementos en relación simbólica: *padre-rey*, *asesinato-orfandad*, *venganza*, que ni siquiera sin embargo son elementos básicos (habría que hacer un análisis de rasgos simbólicos subyacentes en estas estructuras), pero que, combinados, dan lugar a un entramado argumental que puede reproducirse en otros textos sin mediar de hecho necesariamente una *influencia significativa*, si bien es cierto que sólo la Historia Textual puede demostrar o no que tal se haya producido como ya ejemplificamos más arriba; y aunque discursos como *El rey León* (la película de Walt Disney) frente a *Hamlet* puedan resultar ambiguos a este respecto (y la sospecha de una *influencia significativa* sea real), la *restauración del orden cósmico*, que aparece diseñada con claridad en el texto de Disney, no lo está por el contrario (o lo está de una manera muy diferente) en el shakesperiano, y es de vital importancia, máxime cuando Este *emblema simbólico* (estructura simbólica compleja cuyos elementos básicos han sido soldados semánticamente) está de hecho en multitud de otros relatos; en cierta manera, esta misma combinación, en una sintaxis de motivos diferente y en una jerarquía narrativa distinta, aparece en el desarrollo de la narración artúrica también. Símbolos como *el caballero*, *el dragón*, *el combate*, *el desorden-orden*, *la doncella*, *la montaña*, *la cueva* o *la espada* pueden dar

lugar a multitud de *oraciones* (secuencias) diferentes, de textos con sintaxis simbólica distinta en unos casos, similar en otros, que producen efectos de evocación lectora aunque no medie entre ellos más que la propia constitución del proceso de construcción literaria.

El camino para la designación y análisis de este tipo de unidades básicas en la construcción de la secuencia literaria pasa sin lugar a dudas por el trabajo de Gilbert Durand, quien, partiendo del análisis de la construcción imaginaria que iniciara su maestro, Gaston Bachelard, propuso ya en su estudio sobre *Estructuras antropológicas del imaginario* (1979) un corpus de elementos y un sistema de relación textual que luego perfiló en su teoría del mitoanálisis.

Cuando Gilbert Durand desarrolla el concepto de *mitema* facilita un conjunto de estructuras sintácticamente organizadas en la trama constitutiva de un motivo literario; la *imagen arquetipal*, un tópicico aplicado a una imagen social (cultural)¹⁶ no puede proceder, tal y como Propp había advertido, como un conjunto orgánico, esto es: el motivo no es la unidad mínima de construcción literaria, sino que la unidad capaz de funcionar independientemente y en combinatoria es, siguiendo a Durand, el *mitema*. El *mitema* es la *unidad míticamente significativa más pequeña del discurso*¹⁷, y aparece definido

16. Cfr. DURAND, 1993: 20-21.

17. *Ibidem*: 334.

también como *átomo* de naturaleza estructural (para Jung *arquetípica*) cuyo contenido, según también Durand, puede ser indiferentemente un *motivo*, un *tema*, o un *decorado mítico*, un *emblema* o una *situación dramática*; además, el contenido *verbal* domina a la substantividad en el mitema, de modo que estamos frente a un elemento sintáctico (intensional) que provee de estructura semántica al discurso.

Así pues, el proceso de construcción literaria podría funcionar de modo análogo al proceso de construcción lingüística: a partir de estructuras y elementos básicos que se combinan en el eje de las estructuras simbólicas, se eleva el resultado al rango de secuencia narrativa. Secuencias en variación y cambio permanente en su estructura macro y micro-textual generan constelaciones narrativas interrelacionadas. La complejidad de la cadena narrativa y las secuencias que la integran, así como la estructura de su combinatoria (jerárquica, sintáctica), dan lugar a construcciones evocativas en el ejercicio lector de la deconstrucción, provocando una reacción

deconstructiva que supone la relación textual que se genera, no entre los textos, sino en el sujeto que evoca.

Si esto es así, y aún queda mucho camino para poder diseñar el mapa de los constituyentes inmediatos de la operación simbólica de la que resulta un texto literario, podríamos definir toda relación intertextual mediante la operación de reproducción de cadenas de secuencias básicas y su alteración evolutiva por necesidad de reconstrucción del mensaje o del código simbólico empleado, si bien este proceso puede o no ser aleatorio y, de hecho, es difícilmente aleatorio en tanto la Historia Literaria constituye la referencia básica del acto de escritura, de modo que procesos como la *influencia significativa*, la *interreferencia* o la *dependencia* textual quedarían salvaguardados por el principio de intencionalidad artística (esto es, la reproducción de cadenas de secuencias altamente correferenciales de forma voluntaria y con valor semántico para el lector), o bien por principios más generales de interacción co-textual y contextual.

Referencias bibliográficas

- AARNE, Antti (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, Helsinki.
- BRUNEL, P. (1983). *Qu'est-ce que la littérature comparée?* París.
- DOLEŽEL, Lubomir (1997). *Historia breve de la poética*, Madrid [1ª ed. (1990); *Occidental Poetics. Tradition and Progress*, Univ. Nebraska Pr.]
- DURAND, Gilbert (1981). *Las Estructuras Antropológicas de lo Imaginario*, Madrid [10 Edición francesa: (1979)].

tarbiya 41

- DURAND, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*, Barcelona, México.
- GARCÍA BERRIO, A.; PETÓFI, J.S. (1988). *Lingüística del texto y Crítica literaria*, Madrid.
- GUILLÉN, C.; (1989). *Teorías de la Historia Literaria*, Madrid.
- HOLZBACHER, Ana M^a (2004). *La hija del conde de Ponthieu. En la espesura* (edición), Madrid.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat (coord.) (1999). *Teoría de los polisistemas*, Madrid.
- PALEK, B. (1970). *Cross-reference. A study from Hyper-syntax*, Praga.
- PETÓFI, J.S. (1975). *Vers une théorie partielle du texte*, Hamburgo.
- PROPP, Vladimir (1968). *Morphology of the Folktale*, Univ. Texas Pr.
- QUEROL SANZ, J. M. (2000). *Cruzadas y Literatura: El Caballero del Cisne y la leyenda genealógica de Godofredo de Bouillon*. Madrid.
- QUEROL SANZ, J.M. (2002). El concepto de *materia* y su aplicación a las materias medievales. tópicos y emblemas de la identidad europea en la literatura medieval, *Voz y Letra*. XIII/1, pp. 27-43.
- ROBERT, C. (1915). *Oidipus. Geschichte eines poetischen Stoffs im Griechischen Altertum*, Berlín.
- STUCKI, P.A. (1969). *Essai sur les catégories de l'histoire littéraire*, Neuchatel.
- THOMPSON, Stith (1955-1958). *Motif-Index of Folk Literature. A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Medieval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-books and Local Legends*. Copenhagen & Blomington: Indiana University Press, 6 vols.
- TODOROV, T. (1978). *Poétique de la prose*, París.
- TROUSSON, R. (1965). *Un problème de littérature comparée: les études de thèmes*, París.

Resumen

Este artículo intenta establecer una clasificación de las relaciones que mantienen entre sí los textos de la cultura occidental, más allá de la coincidencia temática o la influencia directa, para establecer las pautas de análisis de conceptos como el de *influencia significativa* o el de *materia literaria* en el marco de las relaciones contextuales y co-textuales e intentando perfilar en la práctica los índices de correferencialidad como instrumentos de definición de las dependencias entre creaciones literarias que mantienen similitudes en sus estructuras nucleares (inventio). Asimismo, se pretende establecer una clasificación de los modelos de dependencia textual en el seno de la Historia Literaria y procurar una aproximación general a los componentes recurrentes en el proceso de construcción de un texto artístico.

Palabras clave: influencia significativa, dependencia textual, correferencialidad, Historia Literaria.

Abstract

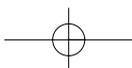
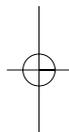
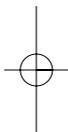
This article tries to establish a classification of the relationship that texts of Western culture maintain to each other, beyond the thematic coincidence or the direct influence, in order to establish the guidelines of analysis of concepts as *significant influence* or *literary matter* within the framework of the contextual and co-textual relationship, and it tries to outline in practice the indices of correferenciality as instruments for the definition of dependencies between literary creations that have got similarities in their nuclear structures (*inventio*). It is also tried to establish a classification of models of textual dependency in the History of Literature, as well as to provide a general approach to recurrent components in the process of constructing an artistic text.

Key words: significant influence, textual dependency, correferenciality, History of Literature.

José Manuel Querol Sanz

(josemanuelquerol@hotmail.com. jquerol@hum.uc3m.es)

I.E.S. Lázaro Cárdenas, Universidad Carlos III, Madrid



Imitación, comparación y escritura. Cómo rentabilizar didácticamente los procesos intertextuales en la interpretación y redacción de textos literarios

Pedro Hilario Silva

Introducción

"Un arte puede comprenderse mejor tomando
como punto de referencia otro arte."

PURIFICACIÓN FERNÁNDEZ NISTAL

Uno de los más rentables procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidos éstos como adquisición de un conocimiento adicional que implica un cambio ya sea a través de la adquisición o desarrollo de procedimientos y saberes nuevos o de la inhibición de conductas ya adquiridas, es aquél que consiste en el adiestramiento a través de la imitación de algún comportamiento determinado o mediante el remedo de una forma de ser o modelo. Este tipo de procesos supone, primero, una adquisición, que consiste en la asimilación de una práctica y/o modelo; segundo, su fijación y conservación; tercero, su reproducción; y, por último, la aceptación de las consecuencias que el uso de tal práctica implica en determinados espacios de creación.

**Uno de los más
rentables procesos de
enseñanza-aprendizaje
es aquél que consiste
en el adiestramiento
a través de la imitación
de algún
comportamiento
determinado o mediante
el remedo de una forma
de ser o modelo**

tarbiya 41

De manera general, podemos decir que este tipo aprendizaje presenta dos fórmulas fundamentales:

- La llamada imitación reproductiva o indiferenciada, esto es, cuando se imita un modelo o práctica establecida.
- La denominada imitación de actuaciones, esto es, cuando se imita una manera de ser o actuar, pero no una fórmula concreta.

Complementario a este enfoque didáctico, encontramos aquel otro basado en la atención a los paralelismos, correlaciones o contrastes que existen entre ciertos productos. La dialéctica que puede establecerse a partir de la existencia de determinados enlaces o intersecciones entre producciones diferentes posee una funcionalidad didáctica que, al proyectarse sobre la capacidad creativa o receptora, incide de forma diversa en los procesos de construcción e interpretación de textos.

Se trate de un tipo u otro, ha de quedar claro que, cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje por imitación o comparación, no lo hacemos de un aprendizaje por repetición, basado en la simple memorización de contenidos y procedimientos sin comprenderlos, sino de una práctica receptiva y productiva que, además de poner en relación contenidos similares,

implica que el individuo que imita o compara estos contenidos o estructuras necesita no sólo comprenderlos, sino también, para poder realmente apropiárselos, adaptarlos a esquemas cognitivos propios y aplicarlos en contextos y ámbitos de trabajo específicos. De manera que estamos hablando de un método de aprendizaje que tiene que ver con la puesta en práctica de actuaciones que buscan, a través del empleo de mecanismos de asimilación, recreación y contraste, el perfeccionamiento y enriquecimiento de lo propio a través de lo ajeno. Es decir, que como señala John H. R. Polt¹:

"la imitación hay que entenderla en el sentido setecentista, como admiración mezclada de rivalidad, como emulación abiertamente declarada y no plagio ni copia. Se trataba de entrar en el campo del modelo y sobrepasarlo empleando sus propios medios. Es en este sentido en el que se decía que Virgilio imitó a Homero y, según algunos teóricos, en el que el arte imita a la naturaleza. Es con estos fines con los que un compositor escribe variaciones sobre un tema musical inventado por otro. Podrá corresponder tal procedimiento, o no, a nuestro ideal postromántico de la 'originalidad'; pero no fue invención del setecientos, ni creo que estemos dispuestos a menospreciar los versos de un Garcilaso:
'Oh dulces prendas por mí mal halladas,
dulces y alegres cuando Dios quería'

1. John H. R. Polt "La imitación anacreóntica en Meléndez Valdés" en "<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01383853144793629089802/p000001.htm> [consultado el 12-06.2009]



Ariadna, de John Wilimas Waterhouse



Ariadna. Colecciones Vaticanas

por ser imitación de otro verso, virgiliano 'Dulces exuviae, dum fata deusque sinebat'.

Es evidente que en todo proceso imitación se producirá una metamorfosis semántica, acción recreadora que guarda relación con el hecho de que, como apunta Luis Núñez (1991: 183): "una versión no es una reproducción (como puede serlo una fotografía) sino una producción (como un cuadro lo es en relación a la naturaleza que imita, lo que no quita que haya cuadros buenos y cuadros malos). La imitación no se plantea como una correspondencia lógica, como una fotografía y lo fotografiado, sino como una actividad que incide en los aspectos

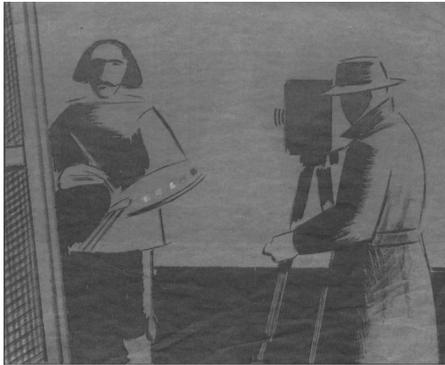


Francisco de Holanda, dibujo de Ariadna. El Escorial

productivos relacionados con la producción textual en cuanto instrumento material y significativo". Es evidente que las representaciones del mito de Ariadna que observamos en las anteriores reproducciones responden a principios y fórmulas casi idénticas; sin embargo, acceder a qué intenciones, a qué motivaciones responden los niveles de similitud o alejamiento que mantienen entre sí y las razones por las que esto sucede, no sólo permite cierta exégesis de la obras, sino que también nos brinda información sobre posibles caminos para nuevas creaciones.

El grado de originalidad de la nueva creación variará, por otro lado, de acuerdo con la

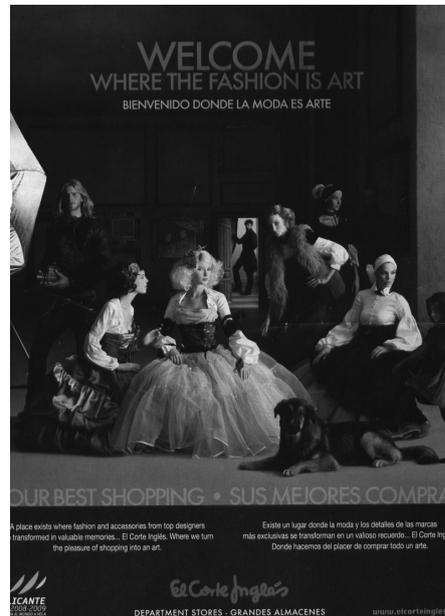
tarbiya 41



"El roto". El País.

<http://anhndres.com/images/portfolio/309710>

intención, capacidad o posibilidades del que imita. Basta observar las siguientes imágenes extraídas de Internet, construidas a partir de un mismo hipotexto (esto es, un mismo texto de partida): el cuadro *Las Meninas*, de Velázquez, para comprobar el modo en que la apropiación/recreación de un texto existente puede responder a diferentes lecturas del original. Tal y como puede observarse en este caso, frente a otras interpretaciones del cuadro (por ejemplo, la pintura como encarnación de los tres aspectos de la representación artística: producción/autor- cuadro/modelo- contemplación/receptor), en las tres versiones se



www.vamosapublicidad.com/cop-content/uploads/2

asume como elemento significativo axial el sentido de la instantaneidad de lo cotidiano que, se supone, manifiesta y escudriña el cuadro de Velázquez.

Competencia textual e intertextual

"Todo texto es un intertexto. Hay otros textos presentes en él, en distintos niveles y en formas más o menos reconocibles: los textos de la cultura anterior y los textos de la cultura contemporánea."

ROLAND BARTHES

Cuando en el libro IX *De Institutione oratoria* Quintiliano emplea el vocablo *textus* con la

acepción de "textura", estaba utilizando una metáfora que encuentra correspondencia en un gran número de culturas, en las que, como, apunta Joaquín Garrido Medina (1998):

"la actividad de la palabra es asimilada a la operación de tejer; de aquí la existencia de una serie de paralelismos: el hilo del discurso, la trama de una narración, etc.; naturalmente, el producto de esta actividad es el discurso, el producto total del habla, cuyas unidades se conectan y se concatenan como los hilos en un tejido (*textus*)".

Pero también estaba dando cuerpo a uno los vocablos más polisémicos del orbe crítico literario (y artístico, en general), pues la naturaleza y la complejidad de sus componentes ha permitido (y permite en la actualidad) que sea abordado desde perspectivas muy diversas, dando lugar a nociones muy diferentes según el enfoque teórico asumido, eso sí, nociones que, aunque claramente delimitables entre ellas, dado los objetivos de sus prospecciones, no serán estancas.

Junto a esto, resulta incuestionable que un texto, sea de la naturaleza que sea, es siempre, como señala Peña Borrero (2002), un potencial *acto de habla* en el sentido propuesto por Searle, una acción comunicativa dirigida a alguien con un cierto propósito dentro de una situación y contexto sociocultural determinados, de manera que podemos definirla, entre otras cosas, como una forma de interacción social. Por otro lado, como señala Giorgio Melchiori (*Apud* Ezpeleta, 2007: 19), el

lenguaje no puede reducirse a la palabra escrita o hablada, sino que está en cualquier forma de comunicación: gesto, figura, símbolo matemático... De manera que podríamos decir que lo que entendemos por "artes" no son sino palabras, colores, sonidos, gestos que comunican, que expresan sensaciones o sentimientos de una determinada manera. De acuerdo con esto, la noción de texto debería guardar relación más que con su materialidad enunciativa con el modo en que participa de ciertos requisitos que lo definen como unidad estructural y de sentido, requisitos que fijaron Beaugrande y Dressler (*Apud* García Izquierdo, 2000: 141-142) en su definición de lo textual y que, de forma general, responden, por un lado, al texto como unidad material de significación: la coherencia y la cohesión; y, por otro, a su realidad como acto comunicativo de naturaleza social: la intencionalidad (referida a la actuación emisor), la aceptabilidad (referida a la actuación del receptor), la informatividad (referida al universo referencial y temático del texto), la situacionalidad (referida al entorno o marco contextual) y la intertextualidad (referida al modo en que unos textos se relacionan con otros).

Por otro lado, no podemos olvidar que, como señala Teodoro Álvarez (2010: 81), "escribir es también un proceso que se sigue hasta conseguir el texto, su edición y su posible difusión y defensa". Esto supone que al hablar de texto lo estamos haciendo de un producto final, pero también de una serie de actos interactuantes, cuyo resultado se verá modulado, no sólo por la manera en que los factores

tarbiya 41

textuales señalados por Beaugrande y Dressler se relacionen entre sí, sino también por el modo en que los materiales semióticos que intervienen llegan a su actualización textual. Una parte de estos materiales, la que ahora nos interesa, tiene que ver con el último de los factores señalados, cuyo carácter transversal marcará mucho más de lo que suele tenerse en cuenta la dimensión final del texto. No podemos obviar el hecho de que, como señala Túa Blesa (*Apud* Martínez, 2001: 63), un texto sólo puede provenir de la lectura de otros textos, de modo que la realidad intertextual del proceso comunicativo textual existe siempre pese a la ansias de novedad absoluta o de ruptura con lo anterior. Al fin y al cabo, como afirman, entre otros, Van Dijk y Kintsch (1983), la realidad de un texto está marcada por los modelos referenciales, pero también, por las estructuras que modulan la creación de su discurso, ya que ningún texto puede crearse fuera de un repertorio genérico, puesto que, al fin y al cabo, como asevera Even-Zohar (1999: 43):

"Nadie es capaz de crear reglas y conjuntos de elementos completamente nuevos para todos y cada uno de productos al tiempo que está produciéndolos; los nuevos elementos, incluyendo nuevas opciones combinatorias ('reglas'), sólo pueden ser generados en conexión con el repertorio disponible".

Tal es así que podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el error en la determinación de la categoría a la que pertenece la obra o, peor todavía, el desconocimiento de las

diversas categorías posibles, causará el extravío del más perspicaz de los interpretes (*cf.* Gombrich, 1994: 17).

De forma general, esto supone que cada texto, en tanto lugar de cruce, de encuentro e interacción entre textos, se establecerá, además de frente a una determinada referencialidad contextual (establecida conforme a ciertos procesos de reenvío a los distintos elementos del mundo real) y una referencialidad textual (conjunto de puntos de apoyo internos que ofrece un texto y permite asegurar la continuidad de sus propias representaciones), frente a una inevitable referencialidad intertextual (construida sobre la recuperación lectora de otros textos presentes, de forma más o menos implícita, en el texto leído). De modo que la apelación a concretos marcos conceptuales de referencia así como la consideración ineludible a determinados repertorios modelo que apuntan, como patrones de actuación, ciertas normas de textualidad, se establecerán, junto a las interacciones intertextuales, como una de las bases ineludibles para la creación textual, y su enseñanza y aprendizaje debería de formar parte de las actividades previas de la escritura (*cf.* Björk, 1994: 39).

Dado que las posibilidades de relación intertextual son muy amplias (no en vano Gerard Genette escribía en una de las principales obra sobre el tema: "no hay obra literaria, pero podríamos señalar igualmente artística, que no evoque, en algún grado y según la lectura, alguna otra"), las posibles intervenciones en este campo son muy numerosas, si bien, de

forma semejante a lo señalado con respecto a los métodos de imitación, el posible diálogo que mantiene un texto con otro (u otros), responderá de forma general a una doble dimensión, ya que un intertexto puede servir como falsilla que permite la duplicación o, incluso, la posible automatización de lo duplicado (imitación indiferenciada), pero al mismo tiempo, ese activo textual, puede dar lugar a procesos creativos de expansión y reelaboración muy variados, que podremos encontrar en todos los campos artísticos y cuya apreciación y consideración didáctica nos abre la puerta a múltiples actuaciones docentes relacionados con la asimilación y desarrollo de conceptos claves, la valoración estética o emocional de determinadas propuestas, la adecuación de ciertos contenidos a específicos ámbitos de recepción, las consiguientes derivaciones inherentes a cada vehículo material, la activación y el descubrimiento de vínculos entre obras aparentemente distantes; es decir, un sin fin de posibilidades de actuación significativa, en algunas de las cuales nos detendremos en las páginas siguientes.

Sistema artístico: textos, intertextos e intersemiosis

Aunque, como escribe Susana Onega (1997), el sistema artístico puede definirse como una masa bullente de lenguajes simultáneos, cada uno con sus propios distintivos formales, que compiten por manifestarse individualmente,

no es menos cierto que, y sin que ello entre en contradicción con la anterior aseveración, junto a esta rivalidad existe un sinnúmero de continuas y múltiples dinámicas de relación y correspondencia basadas tanto en la construcción de espacios de complementariedad y proximidad como en la aplicación y desarrollo de procedimientos creativos comunes, sustentadas, a su vez, en una enorme variedad de fórmulas de dependencia textual: fusiones, trasvases, cesiones, acogimientos, influencias, intersecciones, infiltraciones, contaminaciones, perversiones, travestismos, modificaciones, actualizaciones, apropiaciones o simulaciones. No estamos hablando de ninguna novedad y bien es sabido que a lo largo de su historia los diferentes sistemas artísticos nunca se han comportado como compartimentos estancos, sino que, por el contrario, se han establecido siempre entre ellos continuas y múltiples dinámicas de relación, basadas en procesos que responden, de forma general, a dos actitudes sistémicas: una de carácter asimilacionista y otra de rechazo y defensa (Cfr. Robyns, 1999: 281-89), que se traducen en actuaciones recogidas ya, de forma general, en la retórica clásica bajo los conceptos de *interpretatio*, *imitatio*, *aemulatio* o *allusio*²; fórmulas que, como decimos, darán lugar a la construcción de espacios de proximidad en los que, además, con frecuencia se producirán intensos deslizamientos y rupturas de los límites artísticos, plasmados a través de actividades que promoverán

2. Vid. Gabriel Mariscal Laguna (2003): "cosas que procuran una vida feliz: contenido y fortuna literaria del epigrama X 47 de Marcial". En la URL: <http://www.uco.es/~ca1lamag/Septiembre2003.htm>. [Consultada 25-02-2006].

tarbiya 41

tanto el intercambio, la imitación o la transformación de elementos discursivos³, como la constitución de zonas de comparación y ambivalencia intersemióticas de gran riqueza y variedad.

Un ejemplo de estas relaciones e intercambios lo encontramos en un texto como *Cortísimo metraje*, incluido por Julio Cortázar en su libro *Último round*:

Automovilista en vacaciones recorre las montañas del centro de Francia, se aburre lejos de la ciudad y de la vida nocturna. Muchacha le hace el gesto usual del auto-stop, tímidamente pregunta si dirección Beaune o Tournus. En la carretera unas palabras, hermoso perfil moreno que pocas veces pleno rostro, lacónicamente a las preguntas del que ahora, mirando los muslos desnudos contra el asiento rojo. Al término de un viraje el auto sale de la carretera y se pierde en lo más espeso. De reojo sintiendo cómo cruza las manos sobre la minifalda mientras el terror poco a poco. Bajo los árboles una profunda gruta vegetal donde se podrá, salta del auto, la otra portezuela y brutalmente por los hombros. La muchacha lo mira como si no, se deja bajar del auto sabiendo que en la soledad del bosque. Cuando la mano por la cintura para arrastrarla entre los árboles, pistola del bolso y a la sien. Después

billetera, verifica bien llena, de paso roba el auto que abandonará algunos kilómetros más lejos sin dejar la menor impresión digital porque en ese oficio no hay que descuidarse.

O el fragmento siguiente, perteneciente a la novela *Alter Dark*, Haruki Murakami (2004: 38):

"Nuestra perspectiva, a modo de cámara invisible, va captando, uno tras otro, todos los objetos de la habitación, los reproduce con detenimiento, tomándose su tiempo. Somos unos intrusos, anónimos e invisibles. Miramos. Aguzamos el oído. Olemos. Pero, físicamente, no estamos presentes en el lugar, no dejamos rastro. Respetamos las reglas de los genuinos viajeros a través del tiempo. Observamos, pero no intervenimos. Para ser exactos, la información sobre Eri Asai que podemos inferir del aspecto de la habitación es muy pobre. Da la impresión de que previamente nos ha ocultado su personalidad, de que está logrando escapar con gran astucia de los ojos que la observan".

Como vemos el diálogo intertextual entre disciplinas artísticas diferentes (por ejemplo, entre el cine y la literatura, como en el caso anterior) puede alcanzar niveles muy altos de interdependencia.

3. Como señala Umberto Eco: "la fotografía no arrasó la pintura, el cine no clausuró los teatros, la televisión tampoco cerró las salas cinematográficas. Otra cosa es que la fotografía obligara a pintar de otra manera y el audiovisual modificara la literatura. Y ahora internet congrega imagen, sonido y escritura" (*Apud, DORIA, 2010: 8*).

Ahora bien, no hemos de olvidar que cuando hablamos de relación entre pintura, fotografía, cine y literatura partimos del hecho de que estas disciplinas no pueden estimular construcciones materiales de tiempo, espacio o acción de la misma manera, aunque asumamos que son capaces de compartir, a partir de diferentes dialécticas entre sus distintas producciones, similares espacios imaginarios y estilísticos. Es decir, que cuando nos referimos a relaciones, transposiciones o traslaciones intertextuales, de forma similar a cuando hablamos de procesos de comparación dialéctica entre obras pertenecientes a sistemas semióticos distintos, nos estamos refiriendo realmente a espacios de equivalencia, pues no se puede obviar el hecho de que todo sistema forma una estructura dentro de la cual los elementos que la componen adquieren su valor significativo, y que, por ello, al modificar dicha estructura, aunque se mantenga el elemento transvasado sin modificaciones aparentes, su sentido variará, pues el sistema de relaciones se modificará igualmente. Como apuntan de nuevo Reiss y Vermeer (1996: 25),

"Al realizar una transferencia a una estructura diferente, resulta evidente que los valores de los elementos transferidos deben cambiar necesariamente, ya que se introducen en un nuevo contexto de interrelaciones, por lo que no puede reaparecer exactamente el mismo conjunto de implicaciones del texto de partida".

No se trata, por lo tanto, de que lo pictórico absorba lo literario o de que lo literario se asimile a lo filmico, sino de recoger estímulos y traducirlos como base para la apertura de específicos espacios de construcción y generación de sentido. El texto escrito, las pinturas, las películas, las tiras cómicas... podrán percibirse, así, no como medios disyuntivos, opuestos, sino como formas complementarias que contribuyen a dar forma a ofertas textuales que se suman y refuerzan para cubrir nuestras necesidades tanto creativas como de información y conocimiento.

De acuerdo con todo esto, es posible afirmar que los numerosos puentes que existen entre los diferentes sistemas artísticos pueden dar lugar a interesantes propuestas textuales cuya base expresiva se define a partir del eclecticismo, la motivación o la confluencia interactiva de diferentes aportaciones semióticas, lo que se traducirá, por ejemplo, en que muchos escritores parecen haber encontrado en la pintura, la fotografía o el cine tanto en su dimensión estético-formal como en su naturaleza emocional y reflexiva, un complemento de enorme valor a la hora de dar cuerpo a sus composiciones (recordemos los ejemplos de Cortázar o Murakami o a Juan José Millás cuando nos dice: "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

tarbiya 41

leíamos"). La palabra —oral y escrita— y la imagen deben, pues, no verse como entidades intercambiables, pero tampoco dicotómicas, sino como realidades sobre las que es posible generar ámbitos de interacción a través de los cuales transmitir conceptos, informaciones o conocimientos, así como propiciar y desarrollar concretas propuestas enunciativas de distinta índole.

Obviamente, estas actuaciones estarán marcadas por las posibilidades expresivas que ofrezca cada lenguaje. Por ejemplo, algunos especialistas (*Vid.* Eisner, 2004: 204) ponen en duda que las descripciones lingüísticas puedan ser realmente capaces de plasmar los matices y características de una actuación artístico-visual. Por otro lado, en los procesos de traslación intersemiótica en los que se pasa de lenguaje visual a lenguaje verbal, además de una utilización funcional, más o menos novedosa y explícita, de la imagen, la expresión verbal puede funcionar como una explicación de la misma, algo que, aunque no es imposible, resulta mucho más difícil en los procesos de traslación visual de lo verbal. Al fin y al cabo, como señala José Carlos Aranda (2009: 82-83), al hablar de la relación entre los distintos lenguajes:

"Podemos hablar de lenguaje pictórico, pero para reflexionar sobre el uso de los colores no podemos usar pinceles, tenemos que hacerlo con palabras. Podemos hablar de lenguaje matemático, pero cuando reflexionamos sobre él lo hacemos usando la lengua."

Más allá de estas consideraciones teóricas, pero de acuerdo con ellas, podemos decir que al hablar de la traslación verbal de un cuadro lo que estamos haciendo es hablar de una amplia gama de variantes y posibilidades creativas, cuya plasmación permite trabajar la mayoría de los aspectos textuales, además de, lógicamente, las peculiaridades expresivas de los sistemas puestos en liza. Los procesos de traslación verbal de una misma obra pictórica pueden adquirir formas muy alejadas una de otras según las intenciones subyacentes en cada una de ellas. Fijemos, por ejemplo, en el modo en que se acercan a la obra de *El Bosco* dos poetas españoles: Rafael Alberti y Jesús Hilario Tundidor. El primero basa su poema "El Bosco" en el poder sugeridor del componente visual del cuadro más que en su contenido y transforma la carga icónica de naturaleza abstracta en una propuesta léxico-fonética con la que pretende transponer formalmente, más allá de su sentido, el poder evocador del que las imágenes del pintor holandés participan. A imitación de lo que sucede en el cuadro "El jardín de las delicias", el poema de Rafael Alberti transforma el lenguaje racional y analítico en un instrumento abierto a la sorpresa, a la sugerencia, y lo hace inventando numerosas licencias poéticas (como el pintor holandés pictóricas) o jugando con la alteración de recursos que al volverse convencionales han perdido en gran parte su capacidad de sorpresa. Figuras fonéticas como la jitanjáfora o la creación de extravagantes neologismos, le sirven al autor gaditano para recrear un mundo onírico que dice mucho más de lo

que aparenta, y en el que la carga lúdica y burlesca posee un dimensión de gran relevancia significativa.

EL BOSCO
El diablo hocicudo,
ojipelambrudo,
cornicapricudo,
perniculimbrudo
y rabudo,
zorrea,
pajarea,
mosquicojonea,
humea,
ventea,
peditrompetea
por un embudo. [...]

Por su parte, Jesús Hilario Tundidor adopta, en su poema: "Historia de Hierenimus Bosch (El Bosco)", una perspectiva muy diferente, pues aunque no se excluye ese recorrido visual y expresivo, éste se acompaña por una meditación que trasciende la específica carga estética del discurso pictórico, para proyectarse sobre el posible significado del cuadro y sobre la postura vital y social del pintor, que el poeta zamorano quiere ver reflejada en las peculiaridades de su obra.

(*La mirada y el deseo*)

COMO liberación es la mirada
y aquí mira quien sabe y ve
como grajos en bando, como cuervos en bando:

LOS DESEOS:
Párpados

que no caen, pestañas que no irrumpen
su obsolescencia móvil,
el mirar deseoso, el lento
acecho mordaz / ciervo, leona / sexuada
es la mirada que desnuda y penetra:
La retina aventura su larga cacería.
La retina aventura,
muros áureos paredes
lechos acerca, ropas -¿quién corrió la cortina?-
Cuerpo, humanos cuerpos ávidos, del color de
la miel
en el ojo de mosca... La pequeña ciudad se viste
en verde, verde

amarillo violeta y pronto
la lujuria hace vuelo, halcón planea: ojos y ojos
posan, ojos y ojos
aterrizando sobre
el sexo como inoibles manos que desnudan,
que poseionan / hacen / amor sin tiempo ni
ternura
ni palabras ni cuerpo: Sólo
ojos-violaciones, neuronas
de la visión en látigo y hoguera, estupro
de la visión, vaginas falos coitos abubillas
o frutos, / *jardín*
de las delicias... / FORMAS,
CONTORNOS,
que nunca van a luz sino a deseo.

Consecuentemente con todo lo expuesto, el objetivo primordial de este trabajo es mostrar cómo, a partir de la imitación y comparación dialéctica entre productos pertenecientes tanto al mismo sistema como a sistemas semióticos diferentes es posible plantear algunas dinámicas, fórmulas y estrategias que

tarbiya 41

contribuyan a crear no sólo un clima propicio para ejercitar las tareas de escritura y lectura en las aulas, sino también un clima que permita desbloquear la creatividad y, al mismo tiempo, comprender y valorar la fuerte conexión entre las diferentes disciplinas artísticas. Un actividad que nos permitirá desarrollar técnicas que complementen los procedimientos habituales y estimulen y motiven de modo diferente el interés por la lectura y la escritura, posibilitando, además, profundizar en el conocimiento y dominio de las fases en que tales acciones se desarrollan.

Obviamente, dada la extensión de este artículo, las que en él se incluyen no dejan de ser meras sugerencias cuya finalidad no es otra que mostrar el modo en que algunas fórmulas interartísticas pueden convertir la lectura y la escritura en las aulas en experiencias creativas muy estimulantes y altamente formativas en su diversidad.

A modo de ejemplo: algunas propuestas para trabajar el texto descriptivo y los procesos de modalización textual

"El traductor no crea un texto sino una de las múltiples posibilidades de lectura del mismo".

JAIME SILES

La écfrasis, que como procedimiento de representación literaria de la imagen ha estado presente desde los inicios del arte escrito, supone, como la recreación visual de textos literarios, además una magnífica ejemplificación de la importancia que siempre han poseído las correlaciones y paralelismos entre distintas artes a la hora de enfrentarse activamente a la creación textual. Realmente, leer un texto icónico⁴ y ser capaz de trasladar esa lectura a un nuevo texto verbal es ya un ejercicio de interpretación y creación de indudable valor. Pero, además, la manera en que tal proceso de recreación se lleve a cabo y las estrategias que pongamos en práctica para ello, nos brindarán un panoplia de actividades creativas muy diversas, referentes tanto a la dimensión conceptual y simbólica como a la estilístico-formal de las obras implicadas. Se trata, a fin de cuentas, de considerar el hecho de que aquél que lleva a cabo un proceso de imitación o transposición, como cualquier productor de textos, deberá, según el fin que se proponga, por un lado, doblegar el material semiótico utilizado para alcanzar el fin comunicativo deseado, y, por otro, asumir la exigencia de mantener la identidad de las equivalencias referenciales que, como compromiso ante su actividad como interprete, deberá tener presente al realizar el nuevo texto (*cfr.* Núñez, 1994: 183).

4. Y véase que decimos lectura porque creemos que al igual que leemos una novela o un poema, esta actividad también lo hacemos de una película o un cuadro, pues todos ellos como apunta Román Gubert (1987) constituye un texto y todos, por ello, "interpelan a las competencias de su lector, para su descifrado correcto. Dando un paso más, puede afirmarse que los códigos culturales a partir de los cuales se produce el descifrado del texto audiovisual pueden corresponder al campo semántico (la relación de los signos con un referente) y al campo sintáctico (la articulación entre los signos para vertebrar sintagmas). Todo ello revela la pertinencia del verbo leer aplicado a la decodificación social de los textos figurativos".

La imagen como referente del texto escrito

Una de las categorías descriptivas más interesantes es, sin duda, la que conforma las recreaciones históricas, pues como representación de una realidad inexistente, implican la puesta en práctica de varias vías de acceso referencial, una de las cuales es el arte. Sin embargo, aunque una representación artística puede funcionar como un inventario en el podemos encontrar referentes para objetos, personas..., no podemos olvidar que como tal representación una obra artística es siempre mucho más que un mero documento inventarial, pues lo que se nos muestra en ella, no es la realidad, y no sólo porque esté mediatizada por el soporte material de representación, sino porque la imagen que se nos transmite de un momento dado es la que su creador desea mostrar y no otra. Pero, además, como objeto artístico, un texto pictórico provocará en sus receptores ciertos estímulos estéticos o emocionales, que se sumarán, inevitablemente, a la información extraída a partir de la intención con la que lo observemos, sumando así un conjunto de informaciones que marcarán cualquier proyección textual (transformación o recreación) posterior.

Si unimos todo esto al hecho de que las intenciones y maneras en que podemos trasladar el cuadro a palabras son muy diversas, por más que en todas ellas surjan de la existencia de ciertos espacios semánticos o



estéticos compartidos, el uso que podemos hacer de los cuadros como referentes históricos resulta muy variado y nos permitirá plantear actividades creativas de diferente naturaleza. Estas actuaciones pueden suponer apropiaciones tanto explícitas como implícitas e incluyen dentro de cada una de ellas fórmulas de recreación, ampliación, modulación, explicación interpretativa, etc., que conllevan, a su vez, procesos de textualización muy diversos. Vamos a presentar en las páginas siguientes algunas de estas fórmulas a modo de muestra.

Tomemos, por ejemplo, un cuadro tan conocido como *La carga de los mamelucos* de Francisco de Goya, en el que, como sabemos, se pretende representar una escena del levantamiento del 2 de mayo contra los franceses, comienzo de la guerra de independencia española contra Napoleón. En el cuadro, los insurgentes españoles atacan con inusitada violencia a los mamelucos, mercenarios egipcios que combaten al lado del ejército francés. Los textos a que ha dado lugar la proyección verbal de este

tarbiya 41

cuadro son muy variados y responden tanto a expansiones de carácter metatextual (entendemos por metatexto, siguiendo a Genette, las expansiones textuales explicativas) como a usos literarios de la acción representada en el mismo. Así, podemos encontrarnos con acercamientos meramente técnicos, en los que se intenta explicar con palabras como está construido el lienzo⁵:

"El centro compositivo del cuadro lo marca el soldado mameluco muerto que cae del caballo, al que otro individuo apuñala, acto totalmente sin sentido, ya que el caballo no es enemigo de nadie, lo que muestra lo ilógico de la guerra que lleva a la destrucción sistemática. El resto de la composición muestra a otra serie de figuras que acuchillan a jinetes y monturas, mientras que el ejército francés intenta salir de la carnicería. Lo más destacado del conjunto son las expresiones de los rostros, de rabia e indignación de los madrileños, de miedo en los franceses e incluso de sus caballos. La escena se desarrolla dentro de la ciudad, ya que los edificios se representan en un perfil, aunque de modo genérico, sirviendo de marco de referencia, pero no restando protagonismo a la acción".

Pero igualmente podemos encontrar acercamientos metatextuales cuya carga interpretativa es mucho mayor y cuyo análisis alcanza elementos externos de carácter sociológico.

"En esta escena se representa un ataque de las masas populares a un grupo de mamelucos, soldados egipcios mercenarios a las órdenes de los franceses. Al escoger esta escena, Goya muestra magistralmente toda la carga de rabia y violencia que llevó a diversos elementos de las clases populares que se encontraban en Madrid, a salir a la calle a pelear armados con cuchillos contra un ejército bien pertrechado y armado, ejército que constituía la élite de la Europa del momento, al mezclarlo además con el elemento de 'odio' hacia el musulmán, que enlazaba con la interpretación tradicional de la 'Reconquista cristiana' de España.

Toda la escena está teñida de dinamismo y dramatismo, con movimientos exacerbados y violentos, aspectos que luego serán fundamentales para los románticos como Gericault y Delacroix. Esta exacerbación del movimiento parece haberse contagiado a la mano del artista, que utiliza una técnica basada en las pinceladas rápidas, sueltas, a base de manchones, como salidas también de un estallido de violencia del pintor. Con respecto a los colores, destaca la brillantez de los mismos y la utilización del llamativo rojo de la sangre que salpica la escena. Además lo trata con gran libertad, ya que incluso puede verse en la cabeza de un caballo reflejos de verde gracias a los efectos que provoca la sombra. En definitiva, junto a *Los fusilamientos de la Moncloa* se trata de un alegato antibelicista, realizado con más

5. Tomada de <http://arte.laguia2000.com/pintura/la-carga-de-los-mamelucos-o-dos-de-mayo-de-goya>.

de cien años de adelanto a las corrientes contemporáneas que también van en ese sentido".

Junto a ambas apropiaciones, podemos hallar también una utilización del cuadro más creativa, menos directa, como aquella que supone su proyección literaria⁶. Recordemos, por ejemplo, como Benito Pérez Galdós se sirve de la obra del pintor aragonés para relatar algunos hechos incluidos en sus *Episodios Nacionales*⁷, acción que supone que la representación de tales sucesos no responderá, intencionalmente, a una realidad empírica o documental, sino al modo en que el pintor los representa en su lienzo.

Como vemos, el acercamiento al texto icónico que suponen los textos verbales ofrecidos responde a modos de apropiación e intenciones creativas (y por lo tanto resultados) muy diferentes entre sí. La mera certificación de este hecho, es ya, sin duda, un ejercicio de gran valor formativo. Pero además, su desarrollo nos permitirá explicar, desde la práctica, las diferencias entre textos expositivos, descriptivos y narrativos y diseñar actividades en torno cada uno de estos tipos de texto, al tiempo que nos ofrece espacios de indagación en lo textual de diferente índole, por ejemplo, en el

modo en que la creación de un texto exige la existencia de ciertos *espacios vacíos* de información, eso que Iser (1987) denominó *Leerstellen*, cuya presencia, que debe ser prevista por el autor, hace ineluctable la participación activa de cada lector.

Otro magnífico ejemplo de este tipo de proceso intersemiótico (si bien ahora de recorrido inverso al anterior) y de las posibilidades didácticas que posee nos lo ofrece la obra del escritor sevillano Manuel Machado quien en su obra *Apolo (Teatro pictórico)*, publicada en 1911, incluye el soneto titulado "Los fusilamientos de la Moncloa" en el que, como ya se hace explícito en el título, una de las obras más conocidas de Francisco de Goya funciona como hipertexto o texto de origen. Se trata de un poema en el que junto al ejercicio ecfrástico que hace suponer el título, se recoge el modo en que el pintor aragonés se distancia, en su obra, de la épica de aquellos grandes cuadros de momentos y actos históricos en los que, de forma grandilocuente, se intentaba presentar las gestas de la guerra. El poeta, asimilándose al pintor, prefiere llevar a cabo una labor de desmitificación y, por ello, trasciende los hechos concretos para mostrarnos la miseria y la deshumanización a la que el ser humano es capaz de llegar, sin entrar en valoraciones

6. La utilización intertextual que nuestros escritores han realizado a lo largo de los más de trescientos años de existencia del Museo del Prado es sin duda una de las más recurrentes dentro de la literatura española: desde Galdós a Unamuno, pasando por autores como Cela, Manuel Machado o Celaya, por citar sólo algunos, los fondos pictóricos han sido no sólo fuente de inspiración más o menos indirecta, sino intertexto explícito en numerosas producciones.

7. Benito Pérez Galdós, El 19 de marzo y el 2 de mayo, Madrid, Historia 16, 1992, p. 16.

tarbiya 41

maniqueas sobre quién puede tener la razón o quién puede ser el culpable. Es por ello que los soldados son seres anónimos, máquinas de muerte sin rostro, frente a gente indefensa que son la representación de esos miserables, esa "carne de cañón" que al final es la que paga las consecuencias de cualquier guerra. La incidencia intertextual con respecto al texto pictórico se produce, pues, no sólo partir de su reproducción más o menos fiel de lo existente, sino, sobre todo, mediante la apropiación de su sentido moral o axiológico.



LOS FUSILAMIENTOS DE LA MONCLOA

Él lo vio... Noche negra, luz de infierno...
Hedor de sangre y pólvora, gemidos...
Unos brazos abiertos, extendidos
en ese gesto de dolor eterno.
Una farola en tierra casi alumbraba,
con un halo amarillo que horripila,
de los fusiles la uniforme fila
monótona y brutal en la penumbra.
Maldiciones, quejidos... Un instante,
primero que la voz de mando suene,

un fraile muestra el implacable cielo.
Y en convulso montón agonizante,
a medio rematar, por tantas viene
la eterna carne de cañón al suelo.

Otros usos de la dialéctica intertextual en textos descriptivos

Como sabemos, el proceso de subjetivación de un texto puede implicar tanto la personalización de una materia tratada y, por lo tanto, la expresión de un opinión acerca de la misma, como la transmisión de una cierta imagen del emisor, que se daría a conocer a través de lo creado (cfr. Arenas, 1997: 380). De modo que, al hablar de personalización no estamos hablando únicamente de efusión intimista, aunque esta suponga una clave fundamental de la posible subjetivación del texto, sino también de un acto de focalización intencional cuya finalidad puede implicar tanto una meditación sobre algo como un intento de manipulación comunicativa. Conocer de manera más sugerente los mecanismos por los que este proceso subjetivador se produce, al tiempo que descubrir cómo éste es un proceso global que se da en todas las manifestaciones artísticas, es otra de las posibilidades que nos brindan las dialécticas intertextuales interartísticas.

Como en otros tipos de textos, en el descriptivo aparecerán también ciertas marcas lingüísticas y ciertas informaciones semánticas que personalizarán el enunciado, indicando el carácter predominantemente subjetivo u

objetivo del mismo, ya que serán ellas las que determinen el verdadero grado de subjetividad de lo que se comunica, y ello, más allá de los inevitables filtros expresivos con que, necesariamente, cualquier realidad referida se actualiza en el texto. Se trata, a fin de cuentas, de considerar que un texto, sea de la materia expresiva que sea, implica siempre un proceso semiótico de proyección pragmática que modula la inevitable relación dialógica entre el sujeto productor y el lector interlocutor que, como propuesta comunicativa, dicho texto promueve (*cf.* Arenas, 378).

Es cierto que jugamos con el hecho de que las diferencias existentes entre representación visual y verbal hacen que las equiparaciones sean necesariamente parciales, de hecho la dimensión significativa (en este caso valorativa) que podemos alcanzar a través de la descripción verbal resulta difícilmente trasladable a una imagen en la que sólo se puede describir lo visible y difícilmente se puede calificar de forma directa. Sin embargo, siendo esto cierto, no lo es menos que aunque no pueda emitir una valoración directa por parte del enunciador, la imagen si puede hacerlo de forma indirecta (por ejemplo, a través de ciertas distorsiones o exageraciones), tal y como sucede en las imágenes expresionistas tras cuya apariencia alterada se esconde más que una intención descriptiva, una intencionalidad calificadora concreta. De modo que podemos decir que aunque sean diferentes en sus realizaciones textuales tanto las artes visuales como las verbales poseen

mecanismos moralizadores que responden al deseo de describir subjetivamente tanto lo tratado como el modo de percibirlo. Se trata de fórmulas implícitas y explícitas, pertenecientes a distintos niveles expresivos, que permiten al autor inscribirse en el texto y transmitir sus impresiones sobre la realidad representada o descrita y que han de ser conocidas, como otros mecanismos textuales, por nuestro alumnado, pues este conocimiento les permitirá poder interpretar el texto como lectores competentes o transmitir, de manera consciente, como emisores, ciertas posturas e ideas ante lo que se expresa.

Acceder, pues, al modo en que el uso de determinado colores, perspectivas, ubicaciones, distorsiones, selecciones..., se establece como marca que personaliza el contenido de un cuadro, de la misma manera que lo hace con respecto al texto verbal la utilización de ciertos mecanismos modalizadores pertenecientes a distintos niveles lingüísticos, por ejemplo:

- prosódicos (como la entonación o la utilización de las pausas);
- morfológicos (como el uso del modo subjuntivo o indicativo, así como la utilización de ciertas perífrasis);
- sintácticos (formas de focalización, impersonalización, etc.);
- léxicos (adjetivación valorativa, etc.);
- textuales (marcadores como, por ejemplo, *sinceramente*);
- metaenunciativos, es decir, mostrativos de la actitud con la que el hablante se

tarbiya 41

introduce en el texto (*expresiones como: si puedo decir; usos de la primera persona del plural...*);

- tipográficos (como las comillas o utilización de mayúsculas), etc.



Conocer estas estrategias, procedimientos y mecanismos modalizadores permitirá descubrir el modo en que el sujeto emisor de un texto se presenta a sí mismo en dicho texto, pero también tiene que ver con el modo en que ese texto prevé la presencia de un determinado interlocutor. De manera que, una vez asumida la subjetivación bajo el supuesto de mecanismos específicos, podremos plantear actividades y ejercicios mediante los cuales

iniciar el camino hacia su dominio. Por ejemplo, en la línea de este trabajo, podemos enfrentar al alumno a algunos ejemplos sobresalientes de subjetivación en las diferentes artes y contrastar los procesos mediante los cuales se produce en ellos tal intencionalidad calificadora.

Podemos acercarnos, entre otras muchas, a la obra del pintor Matthias Grünewald quien pintó en 1503 una de sus obras más conocidas: *Humillación de Cristo*⁸ (1503), en la que podemos ver, junto al enorme dramatismo de la acción, una acentuada expresividad de rostros y gestos. La relación entre Jesús preso y sus captores se traduce en la obra en una dicotomía expresiva muy marcada: las caras de los soldados expresan la más pura bestialidad, con rasgos caricaturescos que nos recuerdan a los estudios fisonómicos de otros pintores contemporáneos como Dürero o Leonardo. Se trata de una construcción antitética semejante a la que encontramos en el relato que Pérez Galdós en su obra hace *El terror de 1824* (Alianza Editorial, pp. 15-18), de la llegada, tras ser apresado por las tropas realistas, del general Riego a Madrid. Al igual que el Cristo de Grünewald, el militar liberal se nos presenta, en medio de una turba salvaje, irracional, herido, humillado, y su actitud, como la de ese Cristo atado de manos y brazos, con los ojos vendados, indefenso ante las burlas de los sayones romanos, conmueve por su patetismo y nos pone a su favor.

8. tomado de www.telefonica.es/cultura

"Era que venían por el camino de Andalucía varias carretas precedidas y seguidas de gente de armas a pie y a caballo, y aunque no se veían sino confusos bultos a lo lejos, oíase un son a manera de quejido, el cual si al principio pareció lamentaciones de seres humanos, luego se comprendió provenía del eje de un carro, que chillaba por falta de unto. Aquel áspero lamento unido a la algazara que hizo de súbito la mucha gente salida de los paradores y ventas, formaba lúgubre concierto, más lúgubre a causa de la tristeza de la noche. Cuando los carros estuvieron cerca, una voz acatarrada y becerril gritó: ¡Vivan las caenas! ¡viva el Rey absoluto y muera la Nación! Respondióle un bramido infernal como si a una rompieran a gritar todas las cóleras del averno, y al mismo tiempo la luz de las hachas prontamente encendidas permitió ver las terribles figuras que formaban procesión tan espantosa. D. Patricio, quizás el único espectador enemigo de semejante espectáculo, sintió los escalofríos del terror y una angustia mortal que le retuvo sin movimiento y casi sin respiración por algún tiempo.

Los que custodiaban el convoy y los paisanos que le seguían por entusiasmo absolutista estaban manchados de fango hasta los ojos. Algunos traían pañizuelo en la cabeza, otros sombrero ancho, y muchos, con el desgredado cabello al aire, roncós, mojados de pies a cabeza, frenéticos, tocados de una borrachera singular que no se sabe si era de vino o de venganza, brincaban sobre los baches, agitando un jirón con letras, una bota escuálida o un guitarrillo sin cuerdas. Era una

horrenda mezcla de bacanal, entierro y marcha de triunfo. Oíanse bandurrias desacordes, carcajada, panderetazos, votos, ternos, kirieleisones, vivas y mueras, todo mezclado con el lenguaje carreteril, con patadas de animales (no todos cuadrúpedos) y con el cascabeleo de las colleras. Cuando la caravana se detuvo ante el cuerpo de guardia, y entonces aumentó el ruido. La tropa formó al punto, y una nueva aclamación al Rey neto alborotó los caseríos. Salieron mujeres a las ventanas, candil en mano, y la multitud se precipitó sobre los carros.

Eran estos galeras comunes con cobertizo de cañas y cama hecha de pellejos y sacos vacíos. En el delantero venían tres hombres, dos de ellos armados, sanos y alegres, el tercero enfermo y herido, reclinado doloridamente sobre el camastrón, con grillos en los pies y una larga cadena que, prendida en la cintura y en una de las muñecas, se enroscaba junto al cuerpo como una culebra. Tenía vendada la cabeza con un lienzo teñido de sangre, y era su rostro amarillo como vela de entierro. Le temblaban las carnes, a pesar de disfrutar del abrigo de una manta, y sus ojos extraviados así como su anhelante respiración anunciaban un estado febril y congojoso. Cuando el coronel Garrote se acercó al carro y alzando la linterna que en la mano traía, miró con vivísima curiosidad al preso, este dijo a media voz:

-¿Estamos ya en Madrid?

Sin hacer caso de la pregunta, Garrote, cuyo semblante expresaba el goce de una gran curiosidad satisfecha, dijo:

-¿Con que es usted...?

tarbiya 41

Uno de los hombres armados que custodiaban al preso en el carro, añadió:

-El héroe de las Cabezas.

Y junto al carro sonó este grito de horrible mofa:

-¡Viva Riego!

Garrote se empeñó en apartar a la gente que rodeaba el carro, apiñándose para ver mejor al preso e insultarle más de cerca.

Un hombre alargó el brazo negro y tocando con su puño cerrado el cuello del enfermo, gritó:

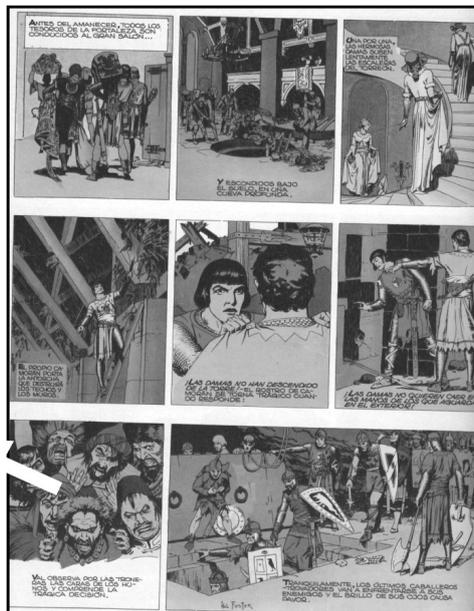
-¡Ladrón, ahora la pagarás!

El desgraciado general se recostó en su lecho de sacos, y callaba, aunque hartamente imploraban compasión sus ojos. [...]

Hasta aquí las mortificaciones fueron de palabra. Pero un grupo de hombres que habían salido al encuentro de los carros, una

gavilla mitad armada, mitad desnuda, desarrapada, borracha, tan llena de rabia y cieno que parecía creación espantosa del lodo de los caminos, de la hez de las tinajas y de la nauseabunda atmósfera de los presidios, un pedazo de populacho, de esos que desgarrándose se separan del cuerpo de la Nación soberana para correr solo manchando y envileciendo cuanto toca, empezó a gritar con el gruñido de la cobardía que se finge valiente fiando en la impunidad".

Ejemplos de este mismo proceso de subjetivización, marcadamente maniqueo, los encontramos también de forma habitual en muchos cómics. Fijémonos en el siguiente fragmento extraído del cómic de Harold Foster titulado *Invasión sajona*, de la serie *El príncipe Valiente* (Burulán, 1983).



Como vemos, al igual que en los ejemplos previos en el cómic de Foster el proceso creativo se construye sobre la marcada contraposición entre la dignidad del héroe y la degradación expresionista de unos villanos terriblemente distorsionados.

Como categoría descriptiva, el retrato supone una actuación modalizadora de gran interés por cuanto en ella puede manifestarse como en ninguna otra la relación del sujeto con su obra, una certificación que se ofrece ya, en sí misma, como un valor comunicativo de primer orden, pues como señala Carmen Bobes (*Apud Arenas, 1997: 379*): "la relación del sujeto con su propio texto constituye ya una fuente clara de sentido". El tono elegido: irónico, sarcástico, simbólico, metafórico..., a la hora de realizar la descripción condiciona "el valor de las referencias propias de los signos" y, por tanto, su capacidad comunicativa. En correspondencia con esto, también el tono elegido como base para llevar a cabo un proceso de apropiación intersemiótica de un texto descriptivo del tipo señalado marcará dicho proceso, y consecuentemente determinará el resultado y valoración textual del mismo. Algunas prácticas notables, referidas a este tipo de actuaciones, pueden servirnos como ejemplos a la vez que nos brindan nuevos espacios a la hora de plantear propuestas de trabajo a nuestro alumnado. En este contexto, resultan, de nuevo, especialmente sugerentes, los poemas de Manuel Machado, quien en la serie *Alma*, perteneciente a

la obra *Museo y cantares* (1907), ofrece estupendos ejemplos, no sólo de éfrasis literaria, sino también de recreación y revisión verbal de un texto visual. Recordemos, a modo de ejemplo, el poema que el poeta sevillano realizó a partir de los retrato de Felipe IV, pintado por Velázquez.

Analizar con nuestro alumnado cómo se han llevado a cabo la recreación literaria del lienzo, además de ofrecernos un método complementario y sugerente de análisis textual, nos permite el acceso a un proceso de subjetivación cuyas actuaciones podemos utilizar, a modo de ejemplo, para llevar a cabo procesos de modalización intersemiótica semejantes. Así, podríamos destacar la técnica impresionista que el autor sevillano utiliza a la hora de enfrentarse a la traslación del cuadro y que se manifiesta en la recreación de tres instantáneas que concentran la atención del lector en tres puntos del cuadro: cabeza, pecho y mano derecha con el guante. Del mismo modo, se podría explicar también la manera en que Manuel Machado, aunque recoge en su descripción ciertos elementos de la imagen física del rey Felipe IV, joven, de pie, vestido según el uso de la corte del momento: de riguroso negro; y sujetando en la mano derecha un papel, expresa también, o mejor dicho, sobre todo, su deseo de trasladar la personalidad, el temperamento elegante y abúlico, esa apatía majestuosa del Felipe IV que Velázquez

tarbiya 41



FELIPE IV

"A Antonio de Zayas

Nadie más cortesano ni pulido
que nuestro Rey Felipe, que Dios guarde,
siempre de negro hasta los pies vestido.

Es pálida su tez como la tarde,
cansado el oro de su pelo undoso,
y de sus ojos, el azul, cobarde.

Sobre su augusto pecho generoso,
ni joyeles perturban ni cadenas
el negro terciopelo silencioso.

Y, en vez de cetro real, sostiene apenas
con desmayo galán un guante de ante
la blanca mano de azuladas venas".

plasmó magistralmente en su retrato. Un proceso de apropiación, pues, que, además de reproducir parte de la intención del retrato, supone una utilización del mismo como base para planteamientos personales propios, ya que el poeta buscaría reflejar, en su poema, esa inclinación hacia el decadentismo parnasiano tan de su gusto en ese momento.

En otras ocasiones, no es el mantenimiento de una intención, sino la intensificación o alteración de la misma la que marca el proceso recreativo. Fijémonos, por ejemplo, en la versión que Francis Bacon hizo del

Retrato de Inocencio X. Es fácil comprobar cómo la distorsión del cuerpo y de las expresiones faciales del personaje, que atenta contra la similitud con el cuadro de partida, revela un deseo personal de mostrar algo nuevo sobre el personaje retratado: un interior moral sólo sugerido en el retrato del pintor español⁹. Frente al ser humano del cuadro de Velázquez, Bacon nos ofrece un ser despojado de su humanidad, "animalizado", casi monstruoso. La deconstrucción degradante de la forma corpórea se instaura como proceso profundamente subjetivador que muestra una particular actitud hacia el retratado.



Diego de Velázquez: Inocencio X



Francis Bacon: Study after Velázquez's Portrait of Pope Innocent X

A modo de cierre

Decía Harold Bloom en su conocido *Canon Occidental* (Anagrama, 1995:21) que:

"Los grandes textos son siempre reescritura o revisionismo, y se fundan sobre una lectura que abre espacio para el yo, o que actúa para reabrir viejas obras a nuestros recientes sufrimientos. Los originales no son originales, pero esa ironía emersoniana cede la palabra al pragmatismo emersoniano, según el cual el inventor sabe cómo pedir prestado".

Utilizar un cuadro, una fotografía, una película, del mismo modo que un relato verbal o un

poema puede ser un acto creador que, más allá de una exclusiva transposición admirativa, o junto a ella, implica tanto un acto de aprendizaje como el deseo de poner en marcha una dinámica creativa propia. Se trata de una acción que, al tiempo que asume y modifica funcionalmente el texto imitado, no prescinde de la capacidad de sugerencia que, como expansión creativa, tal acto pueda promover, así como tampoco lo hace del impacto emocional o intelectual o el valor simbólico o connotativo que esa dependencia puede despertar en el lector informado. Señalaba Guillem Balague al hablar de una exposición londinense en la que se abordaban los

9. Cfr. Eugenio Sánchez Bravo "Francis Bacon: Versiones del retrato de Inocencio X de Velázquez". En <http://personal.telefonica.terra.es/web/auladefilosofia/arte/bacon.htm>
10. Guillem Balague, "El Inocencia X de Velázquez, visto con la obsesiva mirada de Bacon" (*Apud* Lucila Fernández y Alejandra Gonaldi, I Jornadas de Didáctica del Instituto Cervantes de Manchester, El Mundo, 4 de julio de 2008)

tarbiya 41

procesos recreativos del pintor Francis Bacon: "La imitación ha sido la fuerza del desarrollo del arte occidental. La transcripción de parte de pinturas de los grandes maestros del pasado ha sido utilizada por numerosos artistas como un método de auto-educación y evolución. *Nada surge de la nada* decía Sir Joshua Reynolds."¹⁰. La imitación como apropiación, como fuerza creativa, como elemento motivador de nuevas producciones. He ahí la base de esta propuesta; como lo es también su uso como recurso, que junto a la comparación dialéctica entre obras, nos permite una indagación, un análisis en profundidad de los entresijos informativos de los textos implicados.

De acuerdo con ello, como hemos intentado mostrar a lo largo de las páginas anteriores, acercarnos a un texto como lugar de encuentro con otros textos o de transformación de otros enunciados supone reconocer que su creación (o lectura) implica, en tanto fruto de

un proceso recreador, un acción que nos acerca a la concurrencia productiva de determinados conocimientos, creencias, tipos discursivos, motivos temáticos, tópicos, etc.; sobre la base de lo que se ha denominado recepción productiva¹¹, pero también se nos muestra como fórmula que posibilita, en consonancia con lo anterior, poner en práctica numerosas y variadas actuaciones didácticas, mediante las cuales obrar acciones tan diversas como el acceso del alumnado a significados claves o a determinados estímulos estéticos o emocionales, o bien plantear estrategias de confrontación cultural, así como a procesos de creación que impliquen, por ejemplo, actividades de síntesis, selección o relevancia. Es decir, todo un complejo entramado de posibilidades que están a nuestra disposición y que resultan en su desarrollo no solamente de provechosa funcionalidad, sino también, desde el punto de vista docente, de una gran fuerza motivadora.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, Teodoro (2010): *Competencias básicas en la escritura*. Barcelona: Octaedro.
 ARANDA, José Carlos (2009): *Cómo se hace un comentario de texto*. Barcelona: Berenice.
 ARENAS CRUZ, María Elena (1997): *Hacia una teoría general del ensayo construcción del texto ensayístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
 BARTHES, Roland (1994): *La muerte del autor*. Barcelona: Paidós.
 BJÖRK, Lennart y BLOMSTAND, Ingegerd (1994): *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

11. José Enrique Martínez Fernández (2001:68), haciéndose eco de las palabras de Moog-Grünwald, habla de la diferencia existente entre *recepción pasiva*, *recepción activa* y *recepción productiva*. La primera incluiría la mayoría anónima y silenciosa de los lectores que no comunican su lectura a la opinión pública; la segunda se referiría al crítico, el ensayo, el comentario... como acciones que contribuyen a la difusión de la obra; mientras que la tercera, por su parte, sería la de aquellos lectores que estimulados por las obra leídas

- BLOOM, Harold (1995): *Canon Occidental*, Barcelona: Anagrama.
- CALABRESE, Omar (1999): *Cómo leer una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- CEREZO ARRIAZA, Manuel (2005): Blog de Manuel Cerezo Arriaza. en la URL http://manuel.cerezo.name/archives/2004_03.html [Consultado 23-4-2008]
- DOLEZEL, Lubomir (1996): "Mundos de ficción: densidad, vacíos e inferencias", en
- DORIA, sergi: "Ni apocalípticos ni integrados", ABCD, Nº 945, semana del 17 al 23 de abril de 2010.
- Eco, Umberto:
- (2002): *Sobre literatura*, Barcelona: RqueR.
 - (1996): *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona: Lumen.
- EISNER, Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1999): "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas" en *Teoría de los polisistema*, estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía Montserrat Iglesias Santos. Madrid: Arco/libros.
- GÁRATE LARREA, Milagros (1994): *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: siglo XXI.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GARRIDO MEDINA, Joaquín (1998): "Sobre el texto como unidad lingüística". En: *Especulo*, Nº 8 marzo-junio. En la URL: <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero8/machado.htm> [Consultado el 14-07-2006].
- GENETTE, Gerard (1989): *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GOMBRICH, Ernst H. (1994): *Imágenes simbólicas*. Madrid. Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ LANDA, Carmen (1995): "Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura", en *Didáctica*, nº 7, 35-72. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- GUBERN, Roman: (1987): *La mirada Opulenta*, Barcelona: Gustivo Gili.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, José Enrique (2001), *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio:
- (1971): "El intertexto de lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura", *Signa*, nº 5, pp. 265-288.
 - (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
 - (2003): "Los intertextos: del discurso a la recepción". En *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Antonio Mendoza y Pedro Cerrillo (coord.). Cuenca: ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOLINUEVO, José Luis (2009): *Magnífica miseria. Dialéctica d el Romanticismo*. Murcia: CEN-DEAC.

tarbiya 41

- MOLLOV, Peter Ivanov (2006): "Problemas teóricos en torno a la parodia. el "apogeo" de la parodia en la poesía española de la época barroca", TONOS Revista electrónica de estudios filológicos, nº 11, julio. En <http://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/12-parodia.htm> [consultada 12.10.2009].
- NÚÑEZ LADEVÉZE, Luis (1991): *La construcción del texto*. Madrid: EUEMA.
- ONEGA JAÉN, Susana (1997). "Intertextualidad: concepto, tipos e implicaciones teóricas", en *Intertextuality / intertextualidad*, Editores: Mercedes Bengoechea y Ricardo Sola. Alcalá de Henares: Ediciones de la Universidad de Alcalá.
- ORTIZ, Áurea y PIQUERAS, María Jesús (2003): *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*. Barcelona: Paidós.
- PEÑA BORRERO, Luis Bernardo (2002): 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 [consultado 24-10-2006]
- ROBYNS, Clem (1999) "Traducción e identidad discursiva", en *Teoría de los polisistemas*, Montserrat Iglesias (Comp.) Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ, Raúl (2003): "Publicidad omnívora, publicidad canibal: El intertexto polémico", Comunicación presentada en las Jornadas de Publicidade e Comunicação, LabCom, Universidade da Beira Interior (Covilhã, Portugal), 7-8 noviembre 2003. En la URL: http://www.labcom.ubi.pt/jornadas_pubcomunicacao/COVILHA-WEB.pdf [consultado 5-3-2006].
- MOLLOV, Peter Ivanov "Problemas teóricos en torno a la parodia. el "apogeo" de la parodia en la poesía española de la época barroca", TONOS Revista electrónica de estudios filológicos, nº 11, julio 2006. En <http://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/12-parodia.htm> [consultada 12.10.2009]

Resumen

A partir de la relación existente entre la llamada *competencia textual*, es decir, la capacidad de construir y atribuir, en consonancia con su forma lingüística, un cierto valor comunicativo a un texto, y la *competencia intertextual*, esto es, la capacidad de relacionar funcionalmente un texto con otro texto, el siguiente trabajo se propone mostrar el valor que algunos procesos de imitación, recurrencia y contraste entre textos de igual o diferente naturaleza semiótica poseen desde un punto de vista didáctico a la hora trabajar la creación y la comprensión de textos.

Palabras clave: intertexto, intersemiosis, imitación, competencia intertextual, redacción e interpretación.

Abstract

Starting from the relationship between the so named "textual competency" (that is to say, the ability of drafting and attributing, in accordance with its linguistic form, certain communicative value to a given text), and the "inter-textual competency" (in other words, the ability to link properly and functionally a text with another text), this report is aimed to explain the value that some processes of imitation, recurrence and contrast among texts of the same or different semiotic nature have from the didactic point of view in order to work on the creation and comprehension of texts.

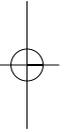
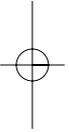
Key words: intertext, semiotic, imitation, competency, inter-textual, drafting and interpretation.

Dr. Pedro Hilario Silva

(jesus.hilario@madrid.org)

APE "Fco. de Quevedo" de Madrid

IUCE de la UAM



Música y significado verbal. La reelaboración musical de obras literarias

Guillermo Fernández
Rodríguez-Escalona

La obra artística como acto y como objeto

Sabido es que el tiempo modifica las artes y muda las costumbres. Entre sus mudanzas no es la menor la de desvirtuar el significado de las creaciones humanas, las cuales, nacidas bajo la influencia de unos factores particulares, a veces sobreviven a esos factores y permanecen en el tiempo cuando ya han dejado de estar presentes las motivaciones que llegaron a darles vida. No nació la velazqueña *Rendición de Breda* para el museo, sino para el palacio real del Buen Retiro; ni el *Vespro de la Beata Vergine* de Monteverdi para la sala de conciertos, sino para el oficio litúrgico en la veneciana catedral de san Marcos, como tampoco tales o cuales especies animales tienen su razón de ser en servir de atracción en un parque zoológico.

Desligadas del porqué que las hizo brotar de la nada, las obras artísticas, incardinadas en un ambiente social y cultural muy distinto del que las vio nacer, corren el riesgo de cosificarse, de convertirse en meros objetos muy

**Desligadas del porqué
que las hizo brotar de
la nada, las obras
artísticas, incardinadas
en un ambiente social
y cultural muy distinto
del que las vio nacer,
corren el riesgo de
cosificarse, de
convertirse en meros
objetos muy distintos
de los que salieron de
las manos de sus
creadores**

tarbiya 41

distintos de los que salieron de las manos de sus creadores. No se trata aquí de negar justificación a la exhibición que se lleva a cabo en el museo o a la audición de la sala de conciertos, sino de advertir del riesgo de mistificaciones que pueden llegar a desvirtuar el sentido de las obras mismas. Los musicólogos, por ejemplo, y muy especialmente los que se ocupan de estudiar la música mal llamada "antigua", lo saben bien y no dejan de señalar las particulares circunstancias (el cuándo, el para quién, la ocasión, etc.) de las creaciones musicales en los textos explicativos que acompañan a grabaciones o a ejecuciones en vivo; desde hace años se empeñan, incluso, en reproducir tales circunstancias hasta donde es posible, utilizando instrumentos o técnicas y prácticas de canto similares a las del momento de la creación o de las ejecuciones primeras de las obras musicales. De modo similar, en 2005 se ha recreado en el Museo del Prado el Salón de Reinos del desaparecido Palacio del Buen Retiro, y era ahí donde la *Rendición de Breda*, junto a pinturas de tema similar realizadas por distintas manos, lucía de manera muy diferente a la de su habitual ubicación en el museo. Tan encomiables intentos de reconstruir las circunstancias históricas de la obra artística, que tratan de salvar la distancia temporal entre la creación y la recepción llevando al espectador o al oyente al momento originario, revelan matices sorprendentes y verdaderamente pertinentes para la apreciación, aun cuando el palacio ya no exista ni la sala de conciertos pueda reproducir las características acústicas y culturales de la catedral

veneciana. En cualquier caso, cuando se visita la exposición o se escucha la obra mon-teverdiana, ya no estamos en el siglo XVII y sabemos que no es reproducible la totalidad de las asociaciones significativas que estas creaciones suscitaban en ese momento.

Una de las mermas significativas, la más grave a mi juicio, que sufre la pervivencia de la obra de arte es la de verse desligada de su creador, y de ahí se deriva un general oscurecimiento de la función de la creación misma. Una comedia, un madrigal o un retrato, pongamos por caso, no se limitan a ser únicamente el producto resultante de un encargo, o del halago a un mecenas. Eso podría explicar, aunque parcialmente, lo que la obra artística tiene de objeto. Pero no es solo eso: la obra artística es resultado de un acto creador. Mediante ese acto, el poeta, el músico o el pintor otorgan existencia a lo que antes no existía. El acto creador se origina en un impulso expresivo y se consuma conformando en la materia una experiencia humana. El impulso es lo que lleva al artista a crear precisamente esa comedia, ese madrigal o ese retrato y no otros. Como conmoción interna, el impulso expresivo es incomunicable y solo como un eco puede llegar a transmitirse a través de la conformación verbal, plástica o acústica. Cuando un hombre se enfrenta a la tarea de crear, sobre su decisión de hacerlo confluyen varios factores que dejan su peso sobre esa labor: una preceptiva, una tradición artística, una materia que someter, un afán de originalidad y otros factores cuya determinación no es el caso detallar en este

momento. Entre esas fuerzas no mencionadas que mediatizan la creación está la manera en que el artista se relaciona con su tiempo. Así lo entendía don Antonio Machado cuando, en 1917, escribía que la quintaesencia del quehacer poético está en "lo que pone el alma, si es que algo pone, o lo que dice, si es que algo dice, con voz propia, en respuesta al contacto del mundo".

Con demasiada frecuencia se olvida esa "voz propia", a que alude Machado, en beneficio de otros aspectos de la creación y, creo yo, en detrimento suyo. El artista dialoga con el mundo y lo hace con un acento específico. El impulso creador se origina al calor de una situación histórica de la que forma parte, de modo más que destacable, la particular actitud del creador. El creador capta en su medio lo que es pertinente trasvasar a la obra: sobre qué asunto va a proyectar su labor y de qué medios se ha de valer para llevarla a cabo conforme a sus propias exigencias. La pertinencia del asunto y de los medios no depende ya del medio en que el artista se halla inmerso, sino de su propia voluntad; descarta unos detalles y acepta otros, adopta unas técnicas de uso común o se permite usos innovadores en función de su propia necesidad. Pero apenas nos preguntamos sobre esas necesidades y si las dejamos a un lado difícilmente podremos llegar a trazar el cuadro completo de la significación histórica, es decir, de la significación humana, de la obra de arte. Porque preguntarse por esa necesidad que el artista siente de responder al diálogo con su propio tiempo es tanto como

preguntarse por el hombre mismo. ¿A qué necesidades dan satisfacción un oficio de visperas como el de Monteverdi, un retrato como el del *Niño de Vallecas*, un soneto de Garcilaso o *La vida es sueño*? Como creaciones, a las de los propios Claudio Monteverdi, Diego Velázquez, Garcilaso de la Vega y Pedro Calderón; como objetos acabados, a las de otros. Pero solo las necesidades propias, y no las ajenas, están en la génesis de la obra artística; las necesidades ajenas, a lo sumo, proporcionan la ocasión para que el artista dé cauce a las propias. Si ignoramos estas necesidades difícilmente podremos llegar a determinar con precisión qué clase de "objeto" es cada una de las obras a que nos hemos referido y estará, por tanto, incompleto, el cuadro de sus significaciones. No basta, pues, con ser muy valiosa, la reconstrucción de las circunstancias históricas externas a las obras; es preciso atender no solo a su para qué o a su cómo exteriores, sino, y muy especialmente, a la funcionalidad interna, a la que tiene su sede en la humanidad del creador.

Es este segundo aspecto de la obra artística, lo que tiene de obra-objeto, el pertinente en la controvertida cuestión del canon literario. La cuestión del canon obedece a una tradición selectiva mudable; no son pocas las obras literarias o los autores que ingresan en (o salen de) esa lista sagrada y consagrada, como también son muy distintas las razones de su permanencia: así evidencian lo primero casos como el de Góngora, tan alabado como de nostado en el siglo XVII, pero referencia inexcusable en la creación poética de su tiempo,

tarbiya 41

y luego, sucesivamente, proscrito, olvidado y revitalizado en las centurias siguientes; y, para ilustrar lo cambiante de los criterios basta un repaso (que renunciamos a hacer aquí) de las distintas "lecturas" que ha recibido una obra inequívocamente canónica como el *Quijote*. Y es que esa recepción-selección viene a cubrir unas ciertas necesidades de quien la lleva a cabo, de modo que el entrar o salir del canon es algo completamente ajeno al proceso de creación y atañe únicamente al de recepción, que fija en el canon unos modelos válidos (estéticos, formales, éticos, ideológicos, etc.) que pertenecen a su propio sistema de vigencias, más allá de los imperativos cronológicos.

En el proceso de selección influye la reiteración de acciones valorativas y de actos de elección que se concretan, entre otras cosas, en ediciones (que cuentan cuantitativa y cualitativamente), comentarios (no sería exagerado decir que fue Fernando de Herrera quien confirmó a Garcilaso como un clásico) o citas de autoridad. El sujeto de estas elecciones es el receptor, en su triple aspecto de público, crítica e incluso la propia creación, en tanto que unos creadores asumen modelos elaborados por otros. Particularmente importantes son estos actos electivos que tienen como sujeto a los artistas y se plasman en recreaciones y adaptaciones de obras anteriores, conceptos más que problemáticos cuyos límites teóricos son borrosos, aunque intuitivamente el fenómeno es reconocible en reelaboraciones de una obra en un género distinto (Guillén de Castro dramatizó, con el

título de *Don Quijote de La Mancha*, un episodio de la primera parte de la obra cervantina), o en otros ámbitos artísticos, como el cine o la música (que han prestado al *Quijote* no menos atención que el teatro).

En lo que sigue voy a ocuparme de cómo contribuyen a ese proceso selectivo las reelaboraciones musicales de las obras literarias. Esto obliga, por un lado, a plantearse, aunque solo sea someramente, el problema de la cambiante relación entre literatura y música a lo largo de la historia.

La literatura en la música

Gran parte de la historia de la literatura —especialmente, aunque no solo, de la lírica— y de la música es común. Aunque ha sido muy cambiante, la relación entre ambas artes ha seguido una trayectoria muy regular. Parte esta de una total identificación entre ambas artes, que llega hasta el final del medievo, y desemboca en una diferenciación también total, de manera muy nítida a partir del siglo XVIII.

El surgimiento de las literaturas vulgares en la Edad Media acaece ya en los últimos siglos de esa época de identificación. Con todo, hasta el siglo XV poesía y música eran una y la misma cosa, aunque la perspectiva desde la que ahora las contemplamos se resista a aceptarlo así. Tan inexacto es sostener que las canciones provenzales, las cantigas alfonsinas o los villancicos del *Cancionero de Palacio* fueron textos cantados (aunque en

muchos casos se haya perdido la melodía) como sostener que fueron melodías a las que se acoplaba un texto. La poesía más acendradamente lírica se realizaba musicalmente y la música apenas podía concebirse sin estar asociada a la palabra.

Pero la unidad entre poesía y música empezó a quebrarse ya en el siglo XIV. Por una parte, con la obra de Petrarca la lírica se desasíó de su vertiente musical y la palabra llegó a convertirse en un todo por sí mismo y, por otra, la proliferación de tratados musicales desde tiempos muy tempranos hizo patente la conciencia de que las exigencias de la creación musical eran diferentes de las de la creación verbal. En la España de mediados del siglo XV, el *Cancionero de Baena* ya estaba mayoritariamente compuesto, junto a unas pocas "cantigas muy dulçes e graçiosamente assonadas", por "preguntas de muy sotiles invençiones fundadas e respondidas" y por "muy gentiles dezires", género este que en su misma denominación revela su difusión ajena a la ejecución musical: la manera apropiada de recibir estos textos era "leer e entender", como el propio compilador repitió varias veces en el prólogo¹. Todavía a finales de ese siglo la lectura contendía con el canto en la difusión de las obras poéticas, como lo atestiguan las obras de Juan del Encina y compilaciones como los *cancioneros* de Lope de Estúñiga y de Palacio, aunque la mayor parte de las partituras se han

perdido; pero el mismo Encina, músico consumado, prescindió de toda referencia musical en el *Arte de poesía castellana* con que encabeza su *Cancionero* (1496). Desde los primeros años del siglo siguiente, y de modo significativo desde la publicación de las obras de Boscán y Garcilaso, la recepción de la poesía se realizaba mayoritariamente mediante la lectura, especialmente en lo que atañe a la nueva poesía, de cuño italianizante.

Del lado de la música, las cosas evolucionaron de manera muy parecida. Casi toda la música medieval conservada (que, con no ser poca, es solo una parte de la música que circulaba en la época) es vocal. Al llegar al siglo XV, aun cuando dominaba la música vocal, la mayor parte pertenecía al género sacro (misas y motetes) y se servía de textos latinos. Apenas quedaba un género fronterizo de amplia difusión en lengua romance, el villancico, en el que se conservaba todavía la vieja unidad medieval entre texto y música. Pero acaso el signo más palpable de la galopante independencia entre música y poesía fue la creciente publicación de tratados y compilaciones para instrumentos de cuerda y de tecla a lo largo del siglo XVI, en los cuales la presencia de textos era cada vez más escasa y, a la vez que se abría paso el interés por la música instrumental, se iba consumando la escisión entre poesía y música, con paso cada vez más acelerado y firme.

1. *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*, ed. De Brian Dutton y Joaquín González Cuenca, Madrid, Visor, 1993, pp. 1-8.

tarbiya 41

Sin embargo, entre la identificación y la diferenciación totales se producen muy significativos grados intermedios sumamente interesantes para valorar la evolución de las relaciones entre música y literatura. Dejando aparte las apariciones accidentales de lo musical en lo literario, como los pasajes cantados en las obras dramáticas, la convergencia entre ambas artes desde el Renacimiento en adelante presenta más puntos de interés, a nuestro juicio, desde la perspectiva musicológica que desde la de la teoría literaria, debido a que desde la segregación, la música es un elemento extraño a la creación literaria y, sin embargo, desde el lado de la música lo literario es un elemento perfectamente integrable —e integrado muchas veces— en la creación musical. Con otras palabras: la literatura no precisa de la música como elemento constitutivo, pero la música no ha renunciado a nutrirse de la literatura.

En los últimos cuatrocientos o quinientos años, esa integración de lo literario en lo musical se ha producido de dos maneras bien diferentes. Denominaré a estas dos maneras *recreaciones* y *adaptaciones*. Por un lado, las *recreaciones* musicales de piezas literarias que se encarnan en géneros musicales como el *madrigal*, el *lied* o la *canción protesta*, y se alimentan predominantemente, de obras poéticas: es el caso del *Canzoniere* de Petrarca, abundantemente glosado por los músicos renacentistas, de poemas de Goethe musicados por Schubert y de los cantautores que, durante las décadas de 1960 y 1970, pusieron música a significados "poetas sociales".

Y por otro, las *adaptaciones* musicales, realizadas predominantemente en el género musical de la *ópera*, reelaboran preferentemente obras dramáticas y narrativas: tal es el caso del aprovechamiento de las obras de Shakespeare y otros dramaturgos por Verdi o las numerosas versiones musicales del *Quijote*.

Música y significado verbal

Entre estas dos maneras de estar presente lo literario en lo musical hay diferencias sustanciales, y estas diferencias no se limitan a los géneros (literarios o musicales) implicados en la transcodificación. Es preciso tener en cuenta otros elementos, muy especialmente los que literatura y música tienen en común. Para el asunto que me ocupa en este momento bastarán unas apreciaciones generales sobre la función de lo literario dentro de la obra musical, sobre la de la música en relación con la palabra, y sobre el impulso que motiva la *recreación* musical de la obra literaria, que forzosamente implica la significación general del todo.

La palabra en la música

La obra musical es un todo formado por unos constituyentes articulados. El elemento esencial es una melodía, que cobra cuerpo merced a unos sonidos y estos sonidos son a la melodía lo que el significante al significado lingüístico; no es posible la melodía sin sonido, pero el sonido sólo se hace música en tanto que es el soporte sensible

de la melodía. Entre los sonidos que aportan la parte sensible a la música está la voz, en nuestro caso la voz que articula el texto literario, aunque no todas las reelaboraciones son vocales; es claro que si la voz humana aportase a la melodía un conjunto de sílabas y sonidos incoherentes no alcanzaría una consideración diferente de la de un violín, por ejemplo. Sin embargo, la presencia de la voz en la música no vale solamente como sonido —aunque no pueda dejar de serlo—; la voz es portadora de un mensaje verbal y este, a su vez, es un producto articulado. La voz transmite la palabra, y la palabra, como la música, es la síntesis de dos planos constituyentes: ambas son sentidos elaborados a base de sonidos.

Creo necesario insistir en esto y me sumo a una tradición lingüística que se remonta a Humboldt y ha sido revitalizada —aunque muy discutida— por Coseriu, según la cual lo esencial del lenguaje es el plano semántico. O, dicho de otra manera, el lenguaje no es forma con significado sino significado conformado. La organización de un sistema lingüístico y los cambios que en él se operan vienen motivados por unas necesidades significativas que llegan a configurar las formas para distinguir los sentidos discretos que se perciben como necesarios para la expresión de los impulsos humanos. Y esto mismo podríamos decir de la música: el sentido prevalece sobre el sonido y este —que es requisito de aquel— se pliega a las necesidades expresivas del músico, no a la inversa.

Música y lenguaje son dos sistemas semióticos distintos, pero, realizados en un solo producto, esa independencia del uno respecto del otro es engañosa. No nos hallamos ante dos sistemas distintos y paralelos, sino ante uno solo —el musical—, que contiene dos planos, en uno de los cuales —el plano significante— se inserta otro sistema semiótico que, a su vez, consta también de los dos planos: en el caso de la palabra cantada, esta pasa a ser un elemento más de la obra musical.

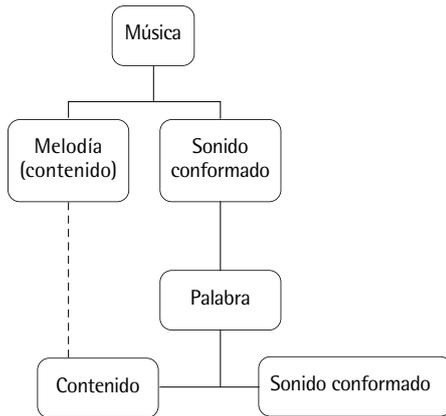
Esta sumisión de la obra literaria a la musical se produce por igual en las dos maneras de integrar la obra literaria en la musical. En ambos casos, la iniciativa está del lado del músico y en ambos casos es la estructura musical la que engulle la estructura verbal del texto literario. La ópera *Don Quijote*, de Cristóbal Halffter, y el madrigal *En tanto que de rosa y d'azucena*, de Francisco Guerrero, son piezas musicales por mucho que en ellas estén presentes —bien es verdad que de manera muy distinta— Cervantes y Garcilaso de la Vega.

La música en relación con el texto

La relevancia del texto en la música vocal la da el contenido, no el sonido lingüístico. Aunque el significante lingüístico (el metro y los acentos, por ejemplo) tiene su correlato en la parte musical, la melodía de estas reelaboraciones se justifica por el sentido del texto, y se presenta como una melodía individualizada determinada por el contenido verbal, de modo que el contenido de la

tarbiya 41

palabra y el contenido de la música mantienen íntima relación, como trata de recoger el siguiente gráfico:



En la palabra cantada, el sentido del texto y el de la música tratan de mostrar un contenido común al que ambos se subordinan, contrastando uno con otro sin oponerse entre sí; es más, en este tipo de obras, ambos planos se requieren mutuamente de manera necesaria: el texto sin la música continuaría siendo la obra literaria y sin el texto la música, falta de un constituyente esencial para ser lo que es, sería una obra musical distinta.

El que música y texto se igualen (o pretendan igualarse) por la transmisión de un contenido común, nos lleva al controvertido problema de

determinar cuál es ese contenido. A nuestro juicio, la palabra y la música comparten el ser actos expresivos y la estructura comunicativa de la expresión es la del síntoma. El signo expresivo remite al sujeto que se comunica y hace presente en la comunicación el estado de ese sujeto²: en última instancia, la expresión es parte del sujeto, que se proyecta a sí mismo en la comunicación mostrando las particularidades situacionales y modales en que produce su acto comunicativo, lo que en Lingüística se denomina *información pragmática*, la relacionada con el proceso de la enunciación.

Música y texto comparten la expresión del sujeto y la apelación al oyente. Pero si la palabra comparte con la música ese estrato de la información pragmática, las cosas no están tan claras en lo que se refiere a la representación, inequívocamente presente en el texto y no tan claramente en la música³. El contenido verbal puede representar un estado de cosas ajeno al sujeto mismo que lo produce y, en este sentido, adquiere también el carácter de imagen del mundo. Es decir, el texto tiene también una dimensión *semántica* radicada en el dominio del enunciado y concretada en la combinación jerarquizada de significados. Este otro aspecto de la comunicación lingüística se torna sumamente problemático en el discurso musical. Desde su independización de la tiranía del texto,

2. Véase G. Fernández Rodríguez-Escalona, "Significado musical y significado lingüístico" en *Anuario Musical*, 63 (2008), pp. 207-234.

3. Hacemos aquí salvedad de las representaciones de carácter onomatopéyico que pueden darse en el discurso musical. No obstante, la onomatopeya no reproduce una virtualidad de carácter conceptual, necesariamente presente en el significado lingüístico, sino un sonido natural mediante el sonido conformado (sea lingüístico o musical); es decir el contenido onomatopéyico está ligado a la *cosa* supuestamente representada y no a un *sistema* convencional de significaciones.

la música asumió el reto de representar el mundo sin necesidad de recurrir a la palabra, en especial desde el siglo XIX con concepciones como la música programática y géneros como el poema sinfónico. Sin embargo, difícilmente podría hablarse de *significado* en la música en los mismos términos que hablamos de significado refiriéndonos al lenguaje, dado que no pueden establecerse correspondencias uno a uno entre los sonidos musicales y los contenidos con los que supuestamente se asociarían⁴. Esta falta de correspondencia unívoca entre los significantes y los pretendidos significados musicales dista mucho de las propiedades del significado lingüístico. Este sólo es tal significado en virtud de su relación convencional con una forma sonora y se organiza en un sistema de unidades estables y discretas que representan cosas, pero el significado no es la cosa representada.

Recreaciones y adaptaciones

Las dos concepciones del contenido musical (expresión frente a representación simbólica) subyacen a las dos maneras de presencia de la literatura en la música, *recreaciones* y *adaptaciones*. Unas y otras se diferencian básicamente en el papel que el sujeto del discurso musical otorga al sujeto del discurso verbal. Las *recreaciones* pretenden hacer confluír el contenido musical con el sentido pragmático del texto e identifican en un solo sujeto discursivo la enunciación textual y la musical. Las

adaptaciones aspiran a ser, en líneas generales, representaciones del significado textual y en ellas se abre una brecha entre la enunciación musical y la textual.

Las *recreaciones* de textos literarios no pueden ser otra cosa que música vocal, pero la vocalidad (condición necesaria) no es condición suficiente para que podamos calificarlas de esta manera. Este modo de vocalidad implica que el músico hace suyo el mundo de referencias del sujeto de la enunciación lingüística; músico y poeta se identifican en un solo sujeto discursivo, que es sustancialmente el que el texto aporta al conjunto. Un somero examen de los textos utilizados por los madrigalistas del Renacimiento revela que estos están fuertemente marcados por la presencia indicadores deícticos y de modalidad como la enunciación en primera persona, la verbalización del destinatario en las formas de la segunda persona, el imperativo o la exclamación. Aunque los textos seleccionados —breves por lo general— son poemas líricos con forma estrófica, la melodía rompe el molde estrófico y se amolda a los recovecos modales del poema, lo que pone al descubierto que el músico está más atento al fluir de la subjetividad que a la sucesión de las formas. Son numerosos los testimonios que evidencian que el objeto del discurso musical son las actitudes más que la descripción de los significados; basten como ejemplo de ello el que así lo afirme Claudio Monteverdi en las

4. Tia DeNora, "How is Extramusical Meaning Possible? Music as a Place and Space for Work", *Sociological Theory*, 4.1 (1986), pp. 84-94.

Las *adaptaciones*, por su parte, son también en su mayoría obras vocales, aunque no se excluyen las puramente instrumentales. En relación con la obra literaria adaptada, la obra musical trata de codificar *el significado textual* en un "lenguaje" distinto. Su propósito de describir con sonidos musicales el contenido semántico de la obra literaria posibilita, en su grado extremo, la música instrumental como, por ejemplo, en los casos de *Romeo y Julieta*, de Prokofiev, o del poema sinfónico *Don Quijote*, de Richard Strauss. Con todo, en las *adaptaciones* predomina también la música vocal; obras como las óperas *Don Quijote*, de Cristóbal Halffter, o *Segismundo*, de Tomás Marco, inspiradas en Cervantes y Calderón, son (o pretender ser) ilustraciones musicales *sui generis* del significado de los textos respectivos.

Las *adaptaciones* presuponen unos cambios muy notables, respecto de las *recreaciones*, en la concepción del sentido de la música y en el del texto. Al otorgar la primacía a lo semántico, cobra mayor relieve lo que los textos tienen de productos cerrados y disminuye o se reduce a prácticamente nada lo que tienen de actos, es decir, de eclosión del sujeto de la enunciación. Esto tiene importantes consecuencias en la selección de los textos y en el tratamiento que reciben en la creación musical.

Las *adaptaciones* se elaboran a partir de textos que en su literalidad son escasamente aptos, por su propia extensión, para el formato musical, con predominio de los narrativos

y los dramáticos. A la "descripción musical" del contenido suele unirse también la tradición interpretativa; podríamos incluso afirmar que el criterio de selección de la obra literaria está guiado más por la tradición interpretativa que por el propio sentido de los textos. Esto supone una transformación del texto tanto en lo que se refiere a su significación como a su configuración material. En efecto, frente a la general fidelidad a los textos en el caso de las *recreaciones*, lo habitual es que en las *adaptaciones* se lleven a cabo condensaciones de su contenido general, selecciones de algunos pasajes a los que se dota de especial significación, caso de *El retablo de Maese Pedro*, de Falla, e incluso las dos cosas a la vez. En cualquiera de estos casos, la intervención supone rehacer el texto a la medida de las necesidades comunicativas del músico, pero haciendo abstracción de las del creador literario.

Así sucede, por ejemplo, en las óperas de Cristóbal Halffter y Tomás Marco antes mencionadas. En el subtítulo mismo (*Ópera en un acto sobre el mito cervantino*), el *Don Quijote* de Cristóbal Halffter, con libreto de Andrés Amorós, muestra su relación con el texto de Cervantes. El formato musical, obviamente, no puede asumir la literalidad de la obra cervantina, de la cual se seleccionan apenas algunas frases y vocablos contextualizados en un texto de nueva factura, al que se incorpora también un villancico de Juan del Encina (*Hoy comamos y bebamos*), distorsionado en la ejecución musical, y resuena una sextina de Jorge Manrique. La escueta selección de la

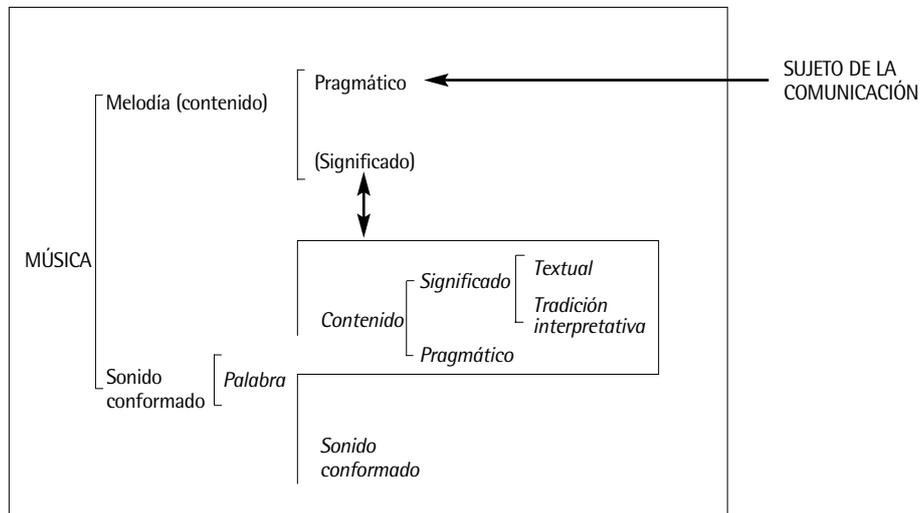
tarbiya 41

ópera poco tiene que ver, fuera de la literalidad de esas palabras, con la obra literaria original, apenas reconocible por el título y el nombre de los personajes (Cervantes, Don Quijote, Sancho, Aldonza, Dulcinea, Ventero, Cura, Barbero, etc.). Y, lo que es más importante, la mano del adaptador incluye esas citas en un texto dialogado en el que no solo intervienen personajes ajenos al *Quijote* cervantino sino que lo hacen asumiendo unos postulados impensables para el propio Cervantes. La ópera da de lado el texto, que no interesa tanto —desvinculado, claro, de su materialidad y, por ende, de la enunciación— cuanto su supuesto sentido, un sentido abierto para el receptor, que proyecta sobre él su propia percepción del texto, y cerrado para el autor originario. Desde esta concepción, el sentido evoluciona y, a la vez, el texto que lo ha propiciado queda fosilizado y desvirtuado. El original se considera un producto acabado, no el instrumento de un acto comunicativo que responde a un estímulo expresivo, desatendido en este tipo de *adaptaciones*.

Más fiel al texto calderoniano de *La vida es sueño* es la obra de Tomás Marco *Segismundo (soñar el sueño)*, ópera de bolsillo. Como el propio músico advierte, su selección está guiada por el propósito de acentuar el lado intimista de la comedia y suprime los elementos que, a su juicio, solo sirven para dar extensión y variedad al drama barroco. El libreto reproduce una buena proporción de los versos calderonianos, a los que se añaden textos de Platón, Descartes y Alberto Lista.

El recurso a fuentes distintas hace presente la tradición interpretativa en la ópera de Tomás Marco; la selección y la adición de textos revela que Marco a la vez que aborda la obra de Calderón ilustra, sirviéndose de ella, un tema de larga tradición filosófico-literaria. Como en el caso de Halffter, la intervención del músico en el texto supone situarse en un plano muy distinto del que motiva la creación literaria, de la que también se toma la idea (en este caso con mayor fidelidad al texto) pero se desatiende el estímulo que, en su momento, la concretó en *La vida es sueño*.

La consecuencia de esto es que, en las *adaptaciones*, la obra literaria queda reducida a un significado inerte, donde el sujeto de la enunciación verbal no cuenta en absoluto. El objeto de la representación musical desborda el ámbito de la obra literaria desde el momento en que la obra musical, por un lado, deja en la sombra al sujeto que se expresa en el texto y, por otro, hace suyo un sentido que no diferencia de manera clara entre el sentido del texto mismo y los sentidos que se le han adherido a lo largo de su proceso de recepción. Es decir, el músico elabora un significado abstracto construido a la medida de su propio impulso expresivo y ajeno al impulso del autor glosado. En resumen, la palabra y sus adherencias interpretativas se reducen a puro objeto, sobre el cual la *adaptación* musical pone en pie una obra muy distinta del texto que la motiva. En el gráfico que sigue recogemos su estructura comunicativa:



Examinadas las dos maneras de reelaboración musical de las obras literarias que he propuesto, es fácil advertir que entroncan con las apreciaciones iniciales sobre la obra artística. Es decir, *recreaciones* y *adaptaciones* se levantan sobre lo que las obras literarias tienen de acto y de objeto, respectivamente. Y al hacerlo así muestran que en unas y otras alientan impulsos diferentes. El impulso creador está radicado en el interior del artista, en su más honda intimidad, y ahí convierte el complejo mundo de sus experiencias (percepciones, pensamientos, creencias, sentimientos, acciones, etc.) en estímulos conflictivos que buscan acomodarse a su visión del mundo. Es en el choque entre la experiencia y la posición vital desde la que el hombre concibe el mundo donde salta la chispa de la creación, en algo que no termina de encajar en la concepción del mundo y se vuelve problemático. Engendrado el conflicto, el artista se

siente obligado a dar respuesta mediante la obra.

Visto el lugar que se otorga a los textos en los dos tipos de reelaboraciones musicales de que venimos tratando, se hace evidente —a nuestro juicio— que nacen de necesidades expresivas bien distintas. En el caso de las *adaptaciones* el texto forma parte del estímulo que conduce al impulso expresivo del músico, pero no es así en el de las *recreaciones*.

El texto, o, mejor dicho, el sentido del texto forma parte, junto a otras cosas, del campo de experiencias del adaptador; desde esta perspectiva, el texto es un objeto más del mundo, un objeto —si se quiere— un tanto especial por su significación. Generalmente, en esa experiencia la validez del texto se hace presente como vigencia problemática que es preciso

tarbiya 41

reafirmar en sus aspectos esenciales; el músico toma postura ante el texto, lo interpreta e interpretándolo se distancia de su creador originario, de ahí que se haga necesaria una transformación —en mayor o menor grado— de la materialidad verbal, transformación que responde a la necesidad de afirmar ciertos valores —pero no otros— de la obra literaria adaptada. El texto rehecho es instrumento, exclusivamente, del impulso expresivo del músico. Halffter, por ejemplo, lo reconoce poniendo en boca de don Quijote su propia concepción de la poesía:

“En la quinta escena de mi ópera Don Quijote, hay un fragmento al que doy especial importancia.

Don Quijote yace herido en un lado de la escena, atendido por Dulcinea y Aldonza que le cantan poesía.

‘Mal herida iba la garza, sola va y gritos daba...’

Al otro lado del escenario la sobrina, el ama, una moza, el bachiller, el licenciado y el cura expurgan los libros de Don Quijote para mandarlos a la hoguera, con la consigna de que los libros hacen grave daño y son culpables de todos los males, sobre todo viendo el ejemplo de Alonso Quijano el Bueno.

Don Quijote atendiendo a Dulcinea y Aldonza dice a Sancho: ‘Eso que escuchas Sancho es poesía, que es lo que nos da la vida y nos hace conocer la realidad’. (Esa es para mí

una definición válida: dar la vida y conocer la realidad.)

El cura encuentra un libro de poesía y ha oído el comentario de Don Quijote y grita: ‘Poesía no, al fuego, y lo que es peor, hacerse poeta, que es enfermedad muy grave, incurable y pegadiza’.

Esta es mi definición aplicable tanto a la poesía como a la música: una realidad indefinible racionalmente que nos hace poder ser y desarrollarnos como seres humanos para poder alcanzar el máximo grado de inteligencia y dignidad, rodear de belleza nuestra vida y conocer la realidad”⁸.

El impulso que mueve al recreador es de índole muy distinta. Para empezar, el músico tiene conciencia de que la obra literaria es la respuesta a un estímulo vital y el músico capta y trata de reproducir la naturaleza de ese estímulo haciéndolo propio; y, en tanto que se apropia de la totalidad del estímulo, el texto en su esencial literalidad constituye respuesta apropiada también para el músico. Con palabras de Cristóbal Halffter, podemos afirmar que en las *recreaciones* “Zeitgeist y Weltanschauung son comunes” al poeta y al músico:

“El significado, el significante y la sintaxis se funden con estructuras melódicas y armónicas que nacen de un concepto estético común en un momento de la historia y en un entorno geográfico también comunes”⁹.

8. Cristóbal Halffter, *Música-Poesía: semejanzas y diferencias*, Madrid, Fundación Loewe/Visor, 2007, pp. 24-25.

9. Cristóbal Halffter, *Música-Poesía: semejanzas y diferencias*, Madrid, Fundación Loewe/Visor, 2007, pág. 30. Este autor se refiere, sobre todo, al *lied*, aunque su afirmación podemos extenderla a otros géneros. Hemos de matizar, sin embargo, que es preciso relativizar esa comunidad de tiempo y espacio a las que se refiere Halffter.

Música y canon literario

Vistas las cosas en relación con el canon literario, se advierte también una clara diferencia en la orientación general de las elaboraciones musicales de la literatura. Por un lado, las *recreaciones* toman en consideración, piezas literarias antes de que estas lleguen a alcanzar la consideración de canónicas y, por otro, las *adaptaciones* musicales se ocupan de obras literarias que pertenecen inequívocamente al canon. Tanto en un caso como en otro encontramos, sin embargo, excepciones fácilmente explicables.

En el caso de las *recreaciones*, lo esencial es que el músico haga suyo el impulso expresivo del poeta, independientemente de la separación temporal o espacial, de la diversidad lingüística e incluso de la consideración de la obra recreada: Horacio, Virgilio y Petrarca fueron recreados en el siglo XVI, cuando ya eran auténticos clásicos, por músicos de toda Europa y, a fines del siglo XIX, lo mismo sucede con Lope de Vega, cuando Hugo Wolf y Johannes Brahms pusieron música a traducciones alemanas de algunas piezas líricas suyas. La selección del músico está guiada por unas vigencias que siente vivas, su impulso expresivo se iguala con el del poeta más allá de las barreras que imponen tiempo, espacio y lengua y adopta ante todo la perspectiva enunciativa del creador de la obra literaria. La reiteración de las selecciones conduce al canon en tanto que los textos van adquiriendo la consideración de modelos de respuesta vital ante las

incitaciones problemáticas que se perciben en el entorno.

Las *adaptaciones*, en cambio, responden a un impulso de raigambre culturalista. La selección se realiza desde el canon y no pocas veces la motiva el hecho de que la vigencia del texto se perciba como problemática o amenazada. El texto se convierte así en elemento del entorno problemático previo a la creación musical y el impulso creador del músico se orienta a reafirmar o a situar en ese entorno la dimensión simbólica de la obra literaria, cuyo contenido tiene la consideración de modelo histórico-cultural (más que de acto vital) que es necesario reubicar en una realidad nueva, distinta de la que motivó su creación. La *adaptación* supone un intento de rastrear en el momento de la creación musical los rasgos que justifican la pervivencia de ese modelo.

Conclusión

Hasta aquí llegan nuestras consideraciones sobre la distinción entre los dos modos de elaboración musical de la literatura que hemos venido tratando en esta comunicación. Consideraciones que no dejan de ser un intento —provisional, por tanto— de clarificar las relaciones entre literatura y música, asunto que ocupa menos de lo deseable a los especialistas, sobre todo si tenemos en cuenta ese pasado común a que hemos hecho referencia y que, desde la definitiva segregación, los músicos no han dejado de interesarse por la incorporación de las obras literarias a su creación.

tarbiya 41

Esta provisionalidad queda a la espera de matizaciones sobre cuestiones cronológicas (cuándo y por qué razones concretas se producen las *recreaciones* o las *adaptaciones*) y teóricas (habría que precisar la función concreta que corresponde a la música en estas elaboraciones y explorar los límites semánticos y las posibilidades modales de la expresión musical). Conseguir un mejor conocimiento de esta cuestión no es solamente cuestión de detalle; a nuestro parecer, contribuiría mucho el que teóricos e historiadores de un lado y otro (la música y la literatura) dispusieran de un marco conceptual parecido, si no común, en el que se integrase lo que ambas artes tienen en común. El acercamiento entre estos dos modos de expresión podría propiciar una muy amplia —y nunca lograda— teoría general de

la expresión, como ya proponía Karl Bühler, que tuviera en cuenta la estructuración del acto expresivo, la del producto expresado y el entorno en que el acto y su producto resultante alcanzan vigencia. Para estos tres aspectos pueden servir de pauta orientativa los ámbitos de la teoría de la acción (ética), la lingüística y la historia en su más amplio sentido, respectivamente, siempre y cuando pudieran integrarse en una única visión que tuviera como perspectiva la conformación de la capacidad expresiva del hombre, pues, como afirma Bühler, "Hablar y ser hombre vienen a ser lo mismo, [...] el modo de expresión del lenguaje (más exactamente, de la lengua materna) es el medio en que se nos dan y pueden manifestarse únicamente el mundo exterior y el mundo interior".

Referencias bibliográficas

- ANGLÉS, Higinio (1946): Juan Vásquez, *Recopilación de sonetos y villancicos a quatro y a cinco*, ed. de Higinio Anglés, Barcelona, CSIC.
- DENORA, Tia (1986): "How is Extramusical Meaning Possible? Music as a Place and Space for Work", *Sociological Theory*, 4.1, pp. 84-94.
- DUTTON, Brian y GONZÁLEZ CUENCA, Joaquín, eds., (1993): *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*, ed. de, Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ-ESCALONA, Guillermo (2008): "Significado musical y significado lingüístico", *Anuario Musical*, 63, pp. 207-234.
- FUENLLANA, Miguel de (1554): *Orphénica lyra*, Sevilla.
- HALFTER, Cristóbal (2007): *Música-Poesía: semejanzas y diferencias*, Madrid, Fundación Loewe/Visor.
- DE PAOLI, Domenico (1973): Claudio Monteverdi, *Lettere, dediche e prefazioni*, a cura di Domenico de' Paoli, Roma, Edizioni De Santis.

Resumen

Gran parte de la historia de la música y de la literatura comparten una vasta época común en la que las dos artes eran, de hecho, una sola. La música apenas tenía otra consideración que la de un complemento de la difusión literaria, especialmente de la poesía. En los comienzos de la modernidad se consumó su definitiva escisión, lo que dio lugar a dos tipos de adaptaciones musicales de obras literarias. Uno de ellos trata de recrear el contenido semántico-cultural de los textos y el otro asume en su conformación melódica sus particularidades modales y pragmáticas. Uno y otro obedecen a impulsos expresivos distintos; el primer tipo glosa, por lo general, el sentido de obras consagradas en el canon, mientras que el segundo explora y selecciona nuevos sentidos en los textos literarios y contribuyen a su preeminencia.

Palabras clave: obra artística, adaptación intersemiótica, música, literatura.

Abstract

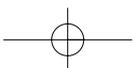
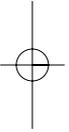
A large part of the history of music and the history of literature share a vast period of time in which both arts were, in fact, only one. Music was considered just a complement to literary diffusion, specially of poetry. Their definitive split was carried out at the dawn of Modernity, which gave rise to two different types of musical adaptations of literary works. One of them tries to recreate the semantic cultural content of texts whereas the other incorporates their modal and pragmatic features into the melodic structure. They both follow different expressive impulses: the former reproduces the sense of the works acclaimed in the literary canon, while the latter explores and selects new meanings in literary texts, which contributes to their preeminence.

Key words: work of art, intersemiotic adaptation, music, literature.

**Guillermo Fernández
Rodríguez-Escalona**

(jgfern@hum.uc3m.es)

Dpto. de Humanidades, Filosofía,
Lenguaje y Literatura
Universidad Carlos III



El comentario de texto desde un enfoque deconstructivo

Pilar Regidor Nieto

Introducción

La polisemia de la palabra *Deconstrucción* y su habitual uso, actualmente en multitud de campos, nos lleva a plantearnos su etimología y a recordar que proviene del alemán *destruktion*, e incluso que hubo un tiempo en el cual se tradujo como *destrucción*.

La primera vez que tenemos noticia de esta ecléctica palabra es con Heidegger que anuncia la deconstrucción en el final de la Introducción de *sein und zeit* (*Ser y tiempo*), aunque nunca llegó a redactar nada sobre esta teoría.

Es la obra de Derrida la que ha sistematizado su uso y teorizado su práctica. Este autor, ya postestructuralista, (posterior a Saussure), será quien rompa con la tradición establecida en el estudio del texto. Parece que de un texto se esperaba hasta ese momento un análisis de la época, la tendencia literaria, la intención, etc. pero las teorías que empieza a manejar Derrida pasan por decir que un texto se

Resulta imposible decir dónde acaba un texto y dónde comienza otro. Por lo que no se deben buscar referencias fuera del texto, sino que los textos tienen inmanencias propias

tarbiya 41

debe vincular con otro y con otro y que no hay un "afuera del texto", no remiten a época, circunstancias personales del autor u otras, sino a otros textos. Resulta, por ello, imposible decir dónde acaba un texto y dónde comienza otro. Lo que afirma es que no se deben buscar referencias fuera del texto, sino que los textos tienen inmanencias propias.

¿Dónde está lo importante? En no abandonar nunca el texto. Vincular siempre el texto con otros en una cadena sin fin y sin principio. El texto aparece así como una red, es una red en sí mismo y respecto a otros.

Los empiristas penetran en el texto para ver el origen de las cosas, manteniendo la relación con el autor, la época y otros factores con los que se vincula el texto, pero Derrida niega el estudio textual desde esas vinculaciones. Otros puntos de vista se acercaron al texto viendo que el autor reproduce en él su ideología, sus intereses, pero Derrida busca en un texto a otro texto en el cual ya estaba esa idea (opuesta o no) y cualquier referencia, por tanto, es textual.

Hagamos un poco de historia: Su concepción proviene de la tradición clásica. Ya desde la Antigüedad se estudió la relación entre pensamiento y lenguaje y se acepta que el lenguaje representa la realidad (con diferentes matices según las diferentes escuelas y teorías), pero Derrida dice que no, que estamos ante un error. Su pensamiento observa el

lenguaje como un mundo que no remite a lo real, sino al propio lenguaje. No cree en utilizar el lenguaje como referencia (niega pues la denotación), afirma que no sirve para acceder a los sentimientos, sino a su lenguaje, a los conceptos que ya existían y están en otros textos, de ahí que le interese más la lengua como escritura y el análisis de este tipo de textos.

Es por todo esto por lo que Derrida hablaba de la "*lógica del complemento*" para indicar todo ese material autobiográfico que cada novela esconde de su autor, el que él mismo reconoce, y sobre todo, el que desconoce y que tantas veces nos ha servido para acceder al texto.

Pero la teoría deconstructivista va más allá y se complementa con otras ideas: afirma este autor que la *deconstrucción* consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que los útiles de la conciencia en que lo verdadero en sí ha de darse son históricos, relativos y sometidos a las paradojas de la metáfora y la metonimia. Es ésta una definición muy manida hoy en día y que podemos encontrar en cualquier manual e incluso en la wikipedia.

Derrida habla sobre los textos (ensayos, novelas, artículos de periódico...) y dice que su significado concreto proviene de la diferencia entre las palabras empleadas, y no de sus referencias. Trabaja el sentido de

cada uno de los términos y sugiere el término *différance* (viene de diferencia y de diferir), de tal manera que las diferentes significaciones de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo ("destruyendo" en sentido original) la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.

Sus adversarios criticaron esta posibilidad y crearon gran polémica basándose en la oscuridad que envolvería la lectura de los textos.

Aunque no debe ser considerada como una teoría de crítica literaria ni como una filosofía, se ha terminado aplicando a varios campos del saber y a otras disciplinas del postmodernismo e incluso se ha traspasado al comentario de texto, no siendo su base ideológica creada para este fin, como tampoco para otros muchos en los que se está utilizando.

En la relación con los textos se conformó como una estrategia, como una nueva práctica de lectura, como un conjunto de actitudes ante un texto. Recordemos que una de las afirmaciones de este postulado era la imposibilidad de que los textos literarios tuvieran sentido.

La filosofía tradicional dejó la idea de que la obra literaria conlleva una envoltura retórica en cuyo interior está la *idea* que el lector debe interpretar semiológicamente y la *deconstrucción* afirmará que esa envoltura es todo lo que hay y que no

se puede reducir a una idea. Llega a decir que la obra literaria siempre es una parte de una totalidad mayor que nunca está presente, por lo tanto existe una compleja relación entre interior y exterior.

El exterior afecta al texto y el interior es un entramado de textos, un tejido de diferencias, *indecidable*, diseminado al infinito.

Las teorías de Derrida, recordemos, se basan en los textos escritos y su lectura, de ahí que al lenguaje se le otorgue una gran complejidad y riqueza, por lo que se aceptan dos lecturas:

- 1ª. La unívoca, basada en el lenguaje transparente.
- 2ª. La deconstructivista que remite a la plasticidad y corporeidad de los significantes (fonemas).

Ante la dictadura del canon, plantea la polisemia, estableciendo que la lectura genera infinitas diseminaciones. Nunca podremos dar una lectura por buena de un texto, sino que las lecturas serán infinitas porque jamás se podrá alcanzar el buen sentido.

La deconstrucción se aplica a todos los factores estructurales de un texto (significado trascendente, contexto, contenido, tema) y podemos decir que cualquier texto se presenta no solo como fenómeno de comunicación, sino también de significación.

tarbiya 41

En un texto vemos cómo se han ido construyendo conceptos a partir de procesos históricos y de acumulaciones metafóricas, ya decíamos, y es por eso que lo claro y evidente deja de serlo. No es posible establecer el sentido único de un texto. Hay muchas interpretaciones y todas válidas. Hablaríamos de plurisignificatividad, de giros en la lectura y/o en la escritura, de polisemia.

A veces se han utilizado sinónimos tales como desmontaje para definir el concepto deconstructivista. Deshacer, desmontar algo que se ha edificado, pero no con vistas a destruirlo únicamente, sino a utilizar esa destrucción con el fin de comprobar cómo está hecho, cómo se unen y se articulan las partes, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen y cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran.

La deconstrucción no es una valoración, no es un método, no es un simple análisis que se limita a reflexionar, busca llegar al proceso significativo general que es el texto. Busca el sentido último del texto, es decir, reinterpreta la interpretación. Podríamos llegar a decir que hay que escrutar entre líneas, en los márgenes, las fisuras, los deslizamientos, los desplazamientos, a fin de producir, de forma activa y transformadora, la estructura significativa del texto, no su verdad sino que debemos descubrir el funcionamiento y organización del texto, poniendo en marcha todos sus efectos (incluso lo reprimido, lo excluido) y abrir la

lectura, en lugar de cerrarla, no permitiendo que se agote definitivamente su proceso de significación.

Para la teoría deconstructivista es importante la textualidad heterogénea, el complejo y laberíntico juego de las inserciones textuales, de los efectos de remisión constante de textos que se entrecruzan con otros textos, llegando a la polisemia universal (semántico-sintáctica e incluso gráfica), lo que Derrida llamó la *diseminación*.

Este término científico se ha tomado en el sentido de entender que cada término es un germen que engendra al dividirse, y así se revela la espesa estructura de un texto. El texto es un entramado de textos, un tejido de diferencias, indecible, diseminado al infinito. Como ya hemos advertido, resulta imposible decir donde acaba un texto y dónde comienza otro. Es cierto, por supuesto, que debe mucho a la lógica-paradójica (contraria a la razón) y de ahí que el lector se encuentra con una incompatibilidad subyacente entre lo que el escritor cree argumentar y lo que el texto dice realmente. Este divorcio entre la intención del autor y el significado del texto es la clave de la deconstrucción.

Un acercamiento deconstructivo a 'El Código da Vinci' de Dan Brown

Para ilustrar esta teoría de las últimas décadas del siglo XX, he creído que nada

mejor que el famoso capítulo 61 de la controvertida novela por muchas causas (y no todas buenas) *El Código Da Vinci*, de Dan Brown (2003). No vamos a hablar de su literariedad ni vamos a establecer un maniqueísmo controvertido y ya consabido. Simplemente vamos a usar este capítulo para aplicar lo que venimos recordando respecto de las teorías de Derrida, ya que es un fiel exponente de lo que venimos manteniendo sobre la deconstrucción. En él observamos la indecibilidad de los límites del texto.

El aspecto diseminador se ve claramente en la línea 15 de la página 325 en el punto que hace referencia al Santo Grial. Todos sabemos el vastísimo mundo de referencias que nos ofrece este tema. Pronto pensamos en la red de conexiones literarias y no literarias que esta página produce, al llegar aquí: Leyendas que provienen de una tradición oral anterior, los primeros romances de los siglos XI y XII escritos por monjes cistercienses y órdenes benedictinas que dan lugar al auge de los caballeros Templarios, etcétera.

La primera vez que aparece la palabra grial (que significa en origen "objeto extraordinario") la podemos leer en la obra de Chretien de Troyes en el *Cuento del Grial* (1190); surgió de la materia de Bretaña y murió sin acabarlo. Ahí encontramos al caballero Percival (también ópera de Warner) en el castillo del rey pescador. Otras dos apariciones se datan en torno a 1200

con Robert de Boron Joseph Dárimathie y Merlin.

Todo se relaciona en el sinfín de textos que han proporcionado las leyendas artúricas, y con Sir Gawain y Sir Galahad como protagonistas de otros muchos relatos.

Por aquella época se escribió *The queste*, protagonizada por Galahad, hijo del caballero Lanzarote, base del relato épico del siglo XV de Sir Thomas Mallory *La muerte de Arturo* que podemos leer hoy de la misma forma que se escribió entonces.

En 1205 el poeta bávaro Wolfram Von Eschenbach compuso el poema *Pazival*, donde veíamos al Grial con algunas diferencias. Aquí es una piedra caída del cielo que cuidan dos "Templeisen" —templarios—, con todas las referencias propias del entramado cultural histórico que han devenido en el quehacer de la escritura particular y de sus derivaciones literarias en la novela histórica, las interpretaciones filosóficas, el ensayo y otros discursos diferenciados.

Parzival en su camino se encuentra a Trevrizent, un anciano que dice que la historia del Grial provino de un sabio llamado Kyot de Provenza que explica que la historia del Grial estaba escrita en un lenguaje pagano (probablemente árabe) en Toledo, España y enlaza posteriormente con una judía del linaje de Salomón. Ya hemos llegado a la dimensión deconstrutora que enlaza con

tarbiya 41

la Biblia, Salomón, su padre el rey David y El Cantar de los Cantares y toda la tradición de la mística y la ascética y que llegará hasta la poesía de Lorca por poner solo un ejemplo en el *Poema de Thamar y Amnón*. Y, siguiendo con el Grial, pasamos por la historia de hace 500 años de Thomas Malory *La muerte del rey Arturo* (1469-1470), ya citada, para llegar a nuestros días, pero, anteriormente, Sir Galahad y el Caballero Verde, aparecen como figuras literarias en un romance de finales del XIV, considerado el mejor texto artúrico inglés que enlaza con la mitología celta que, a su vez, está cerca de otras mitologías hasta llegar a la tradición clásica. Todo este mundo lleno de posibilidades polisémicas, tan propio del discurso deconstructor será el fascinante mundo cultural que estudiarán, conocerán y exprimirán en sus textos Borges y Tolkien en diferentes géneros discursivos. Borges, lo volcará en un *Aleph* que, por lo tanto, podría interpretarse como la deconstrucción total.

Debemos citar aquí un estudio de Victoria Cirlot, Profesora de Filología Románica de la Universidad Pompeu Fabra sobre la búsqueda del Grial, publicado por la Revista National Geographic nº 16/2005, y, por supuesto, hacer referencia a la abundante bibliografía griálica que encontramos en la red de textos (ideal de la diseminación deconstructura, si lo hubiese conocido Derrida) que es Internet¹.

1. <http://perso.wanadoo.es/ricardo.cob/bibliografia.html>.

Parémonos en el texto de Dan Brown del que partimos y prestemos atención a esa frase "*Leigh dice que la historia del Grial está por todas partes...*" (línea 15, p. 323). O a la siguiente: "*Una vez que abrimos los ojos al Santo Grial —dijo Langdon— lo captamos por todas partes. En pinturas, en piezas musicales, en libros hasta en los dibujos animados, en los parques temáticos, en las películas más populares*" (líneas 3 y siguientes, p. 324).

En un momento hemos visto cómo partiendo de un texto, de una línea de un texto hemos llegado a otros textos que han existido a lo largo de la historia y de la geografía. Este texto nos remite a otros en una cadena sin fin, en una diseminación, que diría Derrida. Y aún más, porque no hablamos sólo de textos literarios, sino que ya llegamos a la función traslaticia o traspositora del lenguaje porque aquí mencionamos también los textos filmicos: la película de Ron Howard con el mismo título que el libro de Dan Brown, otro film que seguro ya se nos ha venido a la memoria, *El rey pescador* de Terry Gilliam, (que fue el último protector del Santo Grial), *Primer caballero*, por citar los que de forma rápida nos devuelve la memoria inmediata entre otros filmes más o menos antiguos, y las reminiscencias de memoria que sugieren estos textos al personaje del texto filmico Indiana Jones en su búsqueda del Grial y a todos los textos escritos que sirven de origen al

texto de Brown o los que disemina y germina, en terminología deconstructivista, el propio Brown. Así mencionaremos, a modo de ejemplo *El enigma sagrado* de Michael Baigent, Henry Lincoln y Richard Leigh o *La herencia Da Vinci* y *La hija de Dios* de Lewis Perdir (1983), u otros que podemos mencionar entre tantos y que citaremos a modo de ejemplo:

- Goethe con *La cena de Leonard de Vinci* que trata sobre el cuadro y sus componentes.
- *Un yanqui en la corte del rey Arturo*, de Mark Twain.
- Novelas de John Steinbeck tales como *Los hechos del rey Arturo*, y/o *El rey Arturo y sus caballeros*.

O cómo Terence H. White da lugar a Camelot y todas las derivaciones que de este concepto conocemos.

Pero no solo los textos anteriores que encontramos en Brown, sino los muchos que se han escrito a partir de él, de los cuales citaremos, a modo de ejemplo *Descodificando a Da Vinci*, *Los hechos reales ocultos en El código da Vinci* de Amy Welborn, o *La conspiración Da Vinci* de Marc Sinclair dónde se pregunta si el Código Da Vinci es un señuelo para ocultar secretos mucho más graves.

Por otro lado las referencias textuales hacia el Priorato de Sión (línea 19 de la página 322) nos dan otras dimensiones *intertextuales*

con referencias a los Rosacruces y la Masonería con profusión de textos al respecto desde los puntos de vista literarios, filosóficos, religiosos, teosóficos, etc.

Aún podemos llegar más allá en la diseminación porque los personajes a los que alude la novela de Brown, y que aparecen en el capítulo —Sophie y Robert Langdon—, nos remiten a otros textos de clara relación semántico-pragmática: Sherlock Holmes y Watson, personajes de Conan Doyle, o en otro plano más ultraonírico los mismos Don Quijote y Sancho Panza de Cervantes. Todos descifran misterios indescifrables, y enlazamos la textualidad connotativa con otra pareja en la que, seguramente, ya estamos pensando: Guillermo de Baskerville y Adso de Melk, sobre los que varios críticos escribieron y el propio Eco en sus *Apostillas a El nombre de la rosa* nos dirige la atención a textos anteriores que podemos citar como el capítulo III *El perro y el caballo* del *Zadig* de Voltaire, o el personaje cinematográfico del monje jorobado Salvatore a quien encontramos por diseminación en *El jorobado de Notre Dame* de Víctor Hugo y por homonimia con el poeta italiano Salvatore Quasimodo, Premio Nobel de Literatura. Y, puestos a utilizar la red de diseminaciones, deconstruimos con cuantas parejas de detectives, investigadores, policías nos ofrece la tradición hasta nuestros días (véase, por mencionar referencias más contemporáneas a investigadores más noveles como Bevilacqua y Chamorro en las novelas de Lorenzo Silva o, por retrotraernos en el

tarbiya 41

tiempo, ¿cuál era la verdadera función del corifeo en las obras clásicas? No otra que buscar la verdad).

Avanzando por las líneas del texto del capítulo 61, hacia el final de la página, y siguiendo con los extralímites textuales llegamos a los cuentos de hadas que encubren la herejía disfrazada. ¿Qué podemos recordar de la amplia red de conexiones textuales que de aquí se derivan?

En la bibliografía griállica ya citada remito al estudio sobre estos aspectos de Janet Marily Hernández, donde podemos encontrar *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente* y *Blancanieves* como jóvenes hermosas que se asocian a la novia perdida de los herejes albigenses. Así con la cuentística tradicional aludimos al controvertido personaje de María Magdalena (cuyo nombre ya menciona Víctor Hugo como apellido del Sr. Magdalena en *Los Miserables*). Sigamos leyendo: la mención a *La Sirenita* (línea 2 p.325), nos remite a un cuento de Hans. C. Andersen, de nuevo con la insinuación de la fe de los herejes albigenses pero con errores históricos (la novia perdida en las tinieblas por los humanos).

Analogías textuales tales como el príncipe, transposición de Jesús y el pez (que representa a Jesús), la oscuridad del mar y la oscuridad de datos respecto a lo que está escrito y lo que probablemente no lo está o está escrito y no se sabe leer o incluso está oculto; las maliciosas peticiones de la bruja equiparables a la Iglesia, las conexiones de la falta

de voz de Ariel, que se quede muda (sin comunicar a nadie su verdad) enlaza con la Iglesia y sus criterios y así podríamos seguir con distintas analogías.

Ya citamos anteriormente la Provenza, adonde se supone que llegó María Magdalena al morir Jesús. Sigamos por ahí: en los llamados Papeles de Provenza (la escritura que remite a la escritura) aparecen unas figuras de agua entre las que hay sirenas (la versión femenina de Jesús, que es el pez), y de una sirena que sostiene un espejo (polisemia de Blancanieves —por no decir que Blancanieves sea llevada al bosque para morir, que ya lo tenemos en *Edipo*, rey de Sófocles o en *La vida es sueño* de Calderón, que a su vez intertextualiza con la leyenda de Buda y cómo los autores del siglo XVII serán recordados en sus escritos por la Generación del 27 y los modernistas, y éstos en la poesía transcultural coetánea a nosotros).

Si avanzamos por la página que nos ocupa encontramos a Ariel (*La Sirenita*) y es Ariel el otro nombre que se da a Jerusalén como sinónimo de ciudad humillada. Y, Ariel en los primeros minutos de la película de animación revuelve entre los tesoros de barcos naufragados y encuentra un cuadro, *La Magdalena Penitente*, pintado en el siglo XVII por George de la Tour y en ese cuadro se ve un espejo, *Blancanieves* de nuevo, pero también *Alicia en el país de las maravillas* y Lewis Carroll y los textos y películas que nos llevan al otro lado del espejo literal o metafóricamente.

También deconstruimos con otro cuento tradicional, *Rapunzel*, porque en hebreo Magdalena significa torre y el problema de la chica encerrada en su torre a la que hay que salvar lo vemos en el libro del profeta Jeremías.

Prosigamos: *La Cenicienta*, llamada Barba-rella en otras ediciones proviene de una edición anterior de un cuento datado en el siglo IX y parece ser que las hermanas representan las herejías. *La Bella Durmiente*, cuento de Charles Perrault, se fecha en 1697, conocido también como *Rosa Silvestre* se pincha con una espina, el príncipe atraviesa un bosque de espinos, símbolos cristianos todos ellos, que a su vez provienen de narraciones paganas. Este cuento ha dado lugar a otras versiones, o centones o pastiches o simplemente diseminaciones que encontramos, por ejemplo, en *El rapto de la bella durmiente* de Anne Rice, la autora de *Entrevista con el vampiro*, que acomete aquí una versión cuasi pornográfica, con violación incluida por parte del príncipe para despertar a la princesa dormida (y Anne Rice es una de las autoras más leídas por los adolescentes de occidente).

Y qué decir de la intertextualidad de la Biblia, el Nuevo Testamento, a los que hemos aludido constantemente, sus autores, etc. Esta polifonía se enmarca en el tópico literario clásico Cántame oh diosa, el conocido dialogismo entendiéndolo en el sentido batjiniiano de que los textos se hablan entre sí.

Todo el contenido que encontramos en el capítulo 61 se trata también en materias como la Filosofía (aspectos intertextuales se comentaron en el Seminario X de Lacan y en psiquiatría se ha publicado mucho sobre el asunto de María Magdalena y el cuadro de Leonardo Da Vinci, por ejemplo con el estudio de Christophe Bormans *Goce femenino y mística*, al que remito por su interés.

Todos los textos conectan con todos, ya lo dijimos. Otros críticos literarios tales como Mc Hale, Hutcheon o Cesarini han hablado de narrativa postmoderna, de metanarratividad, de intertextualidad o intratextualidad, y de otros términos que exteriorizan lo presentado por Derrida. Todo está escrito. Cambian las formas: sagas, cuentos, leyendas, novelas, tratados, ensayos, poemas..., pero poco más.

Esto es lo que podemos desarrollar someramente sobre el concepto *diseminación*, entendiéndolo como función deconstrutora de un sujeto reflexionante (que es lo que hemos hecho), que utiliza el aspecto diseminador del lenguaje para subvertir cualquier identidad fija (y lo hemos visto, la misma identidad con diferentes personajes de diversos libros y con diferentes sujetos para la reflexión). En el caso de lo que encontramos en el capítulo 61 da lugar a otros personajes y contenidos (por lo tanto, sin identidad fija) de tal manera que se ha empezado a hablar de thriller religioso y con miles de títulos al respecto, lo cual nos

tarbiya 41

llevaría a los thriller de todo tipo: psicológicos, ficcionales, etc., y sus relatos filmicos o teatrales.

Recordemos a Jacques Derrida (1981) cuando decía de la diseminación, que todo texto se encuentra estratificado de tal forma que proyecta un ámbito temático cuya presunta significación está relacionada con otros escritos y otros géneros discursivos, diseminando así una marcada fuerza vectorial inherente al lenguaje. Y todo ello desde la fuerza consciente de la función discursiva de la escritura.

Eso es lo que hemos hecho a modo de flecha indicadora de lo que se puede estudiar. Así, por ejemplo, de la misma forma que lo hemos estudiado brevemente con los personajes, podríamos hacerlo con el proceso lingüístico del constructo discursivo de un texto y ver su diseminación lingüística hasta deconstruir su propia identidad y ver sus relaciones fonéticas, o morfosintácticas o semánticas o temáticas con otros textos. Su

red de conexiones textuales. Su intertextualidad, su significación polisémica. Es el discurso deconstructor de la identidad.

Derrida reflexionó sobre la indecibilidad de los textos, pero no para enfrentarnos a ellos desde la crítica textual, algo que jamás pensó, porque nosotros sabemos que estudios anteriores de la Lingüística del Texto y la Pragmática ya descubrieron estas posibilidades, esta intertextualidad, esos guiños que el autor hace al acervo cultural del lector. Lo encontramos en los mitos: Dafne en Garcilaso, en la poesía contemporánea, las referencias a otros textos, películas, tratados filosóficos, y otros ámbitos de significación relacionados con otros escritos y géneros discursivos, y su equivocidad y tantas variedades que ya conocíamos.

Es la estrategia textual que hoy decimos que disemina escrituras polisémicas que se multiplican en la lectura, en las lecturas, en otras lecturas, en nuestras lecturas.

Referencias bibliográficas

- ASENSI, M.(1990).*Teoría Literaria y Deconstrucción*. Madrid: Ed. Arco Libros.
 BROWN, D. (2003). *El Código Da Vinci*. Barcelona: ediciones Urano.
 DE PERETTI, C. (1989). *Jacques Derrida. Textos y deconstrucción*. Barcelona: Ed. Anthropos.
<http://perso.wanadoo.es/ricardo.cob/bibliografia.html>

Resumen

El presente artículo parte de las teorías de Derrida, filósofo francés que con su término *deconstrucción* influirá, inconscientemente, en los estudios sobre el texto y lo que muy posteriormente conoceremos como *intertextualidad* o *intratextualidad*. Aquí proponemos un ejemplo, incluso no muy literario, y un análisis de redes textuales sin fin. La lectura se convierte así en un infinito abierto lleno de conexiones a otros textos tanto literarios como derivados de ellos por trasvases culturales o transferencias narrativas.

Palabras Clave: deconstrucción, transferencia narrativa, redes, intertextualidad.

Abstract

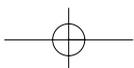
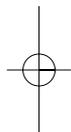
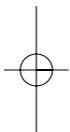
This article is based on Derrida's thinking. This French philosopher with his term *deconstruction* will have influence, unconsciously, in the studies on texts and on what, very lately, will be known as *intertextuality* or *intratextuality*. Here we propose an example, perhaps not very literary at all, and an analysis of endless textual nets so reading will become an open infinity full of connections to other texts, either literary or associated with them due to cultural transfer or narrative transfer.

Key words: deconstruction, narrative transfer, endless textual nets, intertextuality.

Pilar Regidor Nieto

(pilar.regidor@educa.madrid.org)

I.E.S. ALPAJÉS (ARANJUEZ)



Comentario sociológico de "Grito hacia Roma", de Federico García Lorca: *Poeta en Nueva York*

Rafael Páez Castro¹

Consideraciones previas: el contexto histórico de *Poeta en Nueva York*

El contexto histórico en el que Lorca llega a la ciudad de Nueva York nos sitúa justo en el momento en el que estalló la burbuja especulativa de los años veinte. El 24 de octubre de 1929, el "jueves negro", Lorca ya se encontraba allí. Ese día la constatación de que las cotizaciones bursátiles no guardaban relación con la situación de las empresas provocó una oleada de ventas frenéticas que hicieron que se desplomaran todos los índices en Wall Street. El 29 de octubre, día del "martes negro", se repitió esa histeria colectiva por vender, agravando aún más la situación. Este día Lorca paseó por la ciudad y pudo comprobar el pánico que causó el crack bursátil al presenciar varios de los numerosos suicidios que se produjeron. Lo que vio y comprendió le causó un profundo impacto, como él mismo manifestó con posterioridad en

Este poema, como todo el libro, es un fiel exponente de la actitud de Lorca ante Nueva York, mezclando poemas más íntimos con otros más sociales e incluso políticos

1. Para Silvia; por lo que tú ya sabes.

tarbiya 41

diversas entrevistas, llegando a tomar una conciencia más clara de la alienación y la deshumanización que acarrea el capitalismo.

Las interrelaciones económicas entre los diferentes países capitalistas provocaron la caída de la Bolsa generando con posterioridad una depresión económica mundial. Esta traerá el paro, la miseria y el hambre para millones de familias. Aunque los efectos más perniciosos de la crisis se hicieron notar meses y años después al del crack, desde el primer momento se comprendió la gravedad de la situación.

En general, la crisis demostró la incapacidad del mercado para regular por sí mismo los desequilibrios entre la oferta y la demanda y los riesgos que conlleva la especulación financiera sin ningún tipo de control.

Federico García Lorca y 'Poeta en Nueva York'

Lo que pretendo realizar con el presente trabajo es un análisis sociológico, una interpretación desde una óptica marxista de uno de los poemas más conocidos, al tiempo que poco estudiado, de *Poeta en Nueva York*: la Oda "Grito hacia Roma", primera de las dos pertenecientes a la Sección VIII, titulada "Dos Odas". Hago este análisis teniendo en cuenta el contexto histórico y personal en el que se gestó el libro, sin el cual es imposible entenderlo.

Esta interpretación, que pretende ser marxista, la hacemos considerando al poema analizado como un fiel reflejo de determinadas estructuras sociales: el capitalismo y el catolicismo, como ejemplos claros de las enormes contradicciones que presenta el sistema burgués (Lucaks). Al mismo tiempo, este análisis también se postula como una forma de compromiso, como una opción personal que podemos elegir para entender y poder modificar la realidad que nos rodea como seres que somos, ilustrando al conjunto de los seres humanos la verdad del mundo y del hombre (Sartre). Este poema, como todo el libro, es un fiel exponente de la actitud de Lorca ante Nueva York, mezclando poemas más íntimos con otros más sociales e incluso políticos (Menarini). En cualquier caso, en cada poema aparecen también estos dos planos, el social y el íntimo, que se entremezclan en todo el poemario y en cada poema; aún cuando en estos sea uno de los dos el dominante, el otro siempre aparece. Lo personal y lo social se unen y se interrelacionan, se funden en un todo, en el que aparece nítidamente el tópico literario de la crítica de corte (la ciudad, el capital, la Iglesia) y la alabanza de aldea (la Naturaleza, el campo) porque esa Corte Capitalista destruye la Naturaleza, destruye al ser humano en sus facetas social y personal; deshumaniza tanto a la sociedad como al hombre individual.

Si además tenemos en cuenta que Lorca no sólo reacciona ante lo que ve, sino que además le imprime sus vivencias y sus

posicionamientos previos y posteriores ante ese mundo capitalista, el análisis sociológico es plenamente válido.

Como todos sabemos en el año 1929 Federico García Lorca viajó a la ciudad de Nueva York en un momento de crisis personal y poética. Allí escribió un poemario en el que ilustra el horror que le causa la sociedad capitalista por excelencia, en el que nos presenta una mirada personal y poética de un mundo desequilibrado. Esta ciudad industrializada, la capital financiera del planeta, es para el poeta un lugar en el que se unen las fuerzas destructoras de la vida: la muerte, la soledad, la insolidaridad, la explotación, los números y las leyes que esclavizan al hombre y su naturaleza.

Los ciudadanos ya no son personas. La gran urbe es un hormiguero en el que se explota a la gente, en el que la supuesta civilización se vuelve inhumana, carente de sueños. Nadie sufre, nadie siente dolor, son autómatas, como virus, a medio camino entre lo orgánico y lo inorgánico, entre la vida y la muerte. Están esclavizados y alienados, al soportar su existencia de manera pasiva. El poeta se angustia ante la visión del mundo capitalista y se solidariza con los negros, la clase social más marginal de la ciudad y de los EEUU.

Por otro lado, Wall Street le dejó muy impresionado por su frialdad, por su crueldad y por

el terror, la desesperación y las muertes provocadas por el crack económico de 1929: "[Allí] llega el oro en ríos por todas partes de la tierra y la muerte llega con él [...] sentía un ansia divina de bombardear todo aquel desfiladero de sombra por donde las ambulancias se llevaban a los suicidas con las manos llenas de anillos", comentó el poeta en una conferencia². Lorca vio entonces la explotación y se rebeló contra ella. Denunció este mundo deshumanizado y capitalista que no le gustaba porque destruía la vida, porque destruía la esencia del ser humano y de la Naturaleza. Pero también es un poemario íntimo en el que el autor nos introduce en sus miedos, en su realidad más personal. Nos mete de lleno en la homosexualidad que le producía una gran frustración. Este tema aparece en muchos poemas, siendo especialmente evidente en la otra oda, en la dedicada al poeta estadounidense Walt Whitman, en la que manifiesta el deseo de liberación de su íntima realidad reprimida: "*Quiero llorar diciéndome mi nombre*".

Para García-Posada esta obra no es surrealista, a pesar de que así lo definiese el propio poeta y gran parte de la crítica, sino más bien de ultrarrealismo porque no se trata de una visión externa y objetiva del mundo. El poeta se introduce en el escenario que poetiza para describirlo desde un punto de vista personal. Él mismo lo explica cuando afirma que "paseaba para comprender la ciudad". En estos paseos llega a desentrañar lo que

2. Conferencia de Federico García Lorca sobre *Poeta en Nueva York, 1931-1936*, en la Residencia de Estudiantes.

tarbiya 41

supone el capitalismo en este mundo y de él también hace una lectura poética tras vivir la caída de la Bolsa. En cualquier caso, para presentar la obra recurre a un lenguaje similar al que desarrollaron los surrealistas, pero en su caso, este surrealismo es el molde más adecuado, el recurso idóneo, una versificación contemporánea para definir el mundo contemporáneo.

El surrealismo era la técnica poética más nueva y más innovadora del momento, pero en este caso aparece cargada de contenido y no como una mera escritura automática. Y lo hace, arremetiendo contra lo peor del sistema económico dominante, contra esa ceguera espiritual del hombre que le ha llevado a romper con su esencia y con la Naturaleza. Utiliza, por tanto, un lenguaje poético, elaborado y muy críptico. Con una versificación libre en la que reemplaza los ritmos y las rimas tradicionales. Las imágenes son más personales, oscuras, aunque también recurre a referencias mitológicas y poéticas clásicas. Caos y angustia están usados como metáforas, para describir el corazón del poeta, que es caótico y angustioso. Lorca recurre mucho al simbolismo en esta obra tanto para describir como para criticar ese mundo.

Estructura del contenido y análisis poético y formal

En este poema, uno de los que resumen la intencionalidad del autor para el conjunto del poemario, nos encontramos con una

oda, "Grito hacia Roma", en la que establece una crítica hacia la Iglesia católica por no luchar contra las injusticias sociales del planeta. Y no deja de ser significativo el lugar desde el que lanza este grito dirigido a la cúpula del Vaticano, a la más alta jerarquía eclesiástica y en especial a ese papa que la representa. Ese "grito" lo lanza "desde la torre del Chrysler building", es decir, desde una de esas "formas verticales", con "aristas" que "van hacia la sierpe", hacia la perdición que representa esa serpiente bíblica, desde el que era el rascacielos más alto de Nueva York en 1929. Un rascacielos, como todos los de la gran metrópoli, construido por una de las grandes compañías norteamericanas, la Chrysler, dedicada a la fabricación de automóviles. No podemos olvidar que los coches son uno de los símbolos del capitalismo, de la moderna sociedad de consumo que se gestó sobre todo en EEUU a principios del siglo XX a partir del sistema de producción fordista, el cual supone un modo de producción en serie puesto en práctica por Henry Ford, fabricante de coches. El fordismo supone una combinación de cadenas de montaje, maquinaria especializada, altos salarios y un número elevado de trabajadores en plantilla. El objetivo es alcanzar la rentabilidad vendiendo una gran cantidad de productos a precios bajos. Y este sistema de producción y esta sociedad consumista serán criticados por Lorca por lo deshumanizadores que resultan y por las enormes injusticias sociales que generan. Injusticias que afectan a los oprimidos, representados

por los negros, como símbolo del conjunto de los seres humanos explotados, incluyendo en esta categoría a cualquier minoría o a los obreros en general, mujeres, homosexuales, etc. Este poema es al mismo tiempo una crítica contra el liberalismo y posiblemente contra el fascismo, emergente por aquel entonces, porque su sentido, como queda también patente en partes suprimidas por el autor pero que las tenía en mente, es una llamada a la rebelión con carácter profético contra el capitalismo y la Iglesia como uno de sus soportes ideológicos más potentes. Como parece lógico por el tema social planteado, el poeta suprime el "yo" para hablar del nosotros: "porque queremos el pan nuestro de cada día,/ [...] / porque queremos que se cumpla la voluntad de la Tierra".

En cuanto a su organización, esta oda se puede dividir en tres partes principales. La primera comprende la primera estrofa, versos del 1 al 14, en la que el poeta hace una introducción, nos define y presenta el problema que para el mundo representa la Iglesia católica, amparadora del capitalismo. La segunda parte comprende los versos del 15 al 56. Internamente se organiza como un todo unitario, pero la estructuración externa presenta dos estrofas que marcan una diferenciación evidente, y además, en cada una de ellas encontramos una división en dos unidades ligeramente distintas. Por otro lado, esta segunda parte plantea una denuncia clara a la Iglesia católica, la cual no cumple con el papel que

debería, denunciando las injusticias del capitalismo al ponerse del lado de los explotadores y no del de los explotados, traicionando de esta manera a Cristo. La tercera parte es otra estrofa que va desde el verso 48 hasta el 74 y último. En ella plantea que para que los explotados sean redimidos deben rebelarse contra el orden establecido, deben gritar unidos y acabar con la explotación porque todos "queremos el pan nuestro de cada día". Todo el poema está lleno de símbolos, metáforas, estructuras anafóricas y reiterativas,... que refuerzan la idea central. El vocabulario que utiliza es muy áspero, al igual que los símbolos e imágenes empleados.

En un análisis más detallado tenemos que la primera parte es un bloque compacto en el que nos habla del Papa y de la Iglesia católica como los responsables morales de la deshumanización del ser humano provocada por el capitalismo. Es una profecía de tintes apocalípticos que anuncian una serie de plagas "que caerán", y que lo harán más adelante por la presencia de este verbo en un tiempo futuro. El destinatario claro de esa plaga es la Basílica de San Pedro y la ciudad del Vaticano, que aloja en su seno al Papa, ese hombre que desprecia al Espíritu Santo con sus actos y con sus manifestaciones. Nos anuncia, de esta manera, una serie de catástrofes de proporciones bíblicas con tormentas ("espachines de plata"), incendios nunca vistos ("almendra de fuego"), animales voraces como los "peces de arsénico como tiburones" y plantas agresivas "rosas

tarbiya 41

que hieren". Todas esas plagas, todas esas visiones que recuerdan a las siete o diez plagas de Egipto caerán sobre la Iglesia católica, sobre el Papa. Será el castigo que Dios hará recaer sobre todos los que han abandonado sus preceptos, y sobre todos los que explotan a su pueblo, que es el conjunto de la Humanidad.

Comienza hablándonos de las manzanas, la fruta prohibida, que representa la esencia del ser humano como homo pecador. Esas manzanas, esas personas que sufren por las heridas que le provocan los espadines de plata (símbolo lorquiano de la muerte), responderán a los rayos destructivos que generará la Iglesia. Esas ilusiones, esos deseos rotos que todos tenemos, ese cielo simbolizado por esas nubes rasgadas, rotas por una mano de coral, caerán sobre el Papa. En un primer momento Lorca no pensaba en una mano de coral, sino de oro, su intención podría ser la de referirse a esos poderosos proyectiles como el oro, símbolo de poder y riqueza, y de destrucción. Esa mano de coral es la mano del Papa, ese hombre que lleva en su ser la semilla de la destrucción por el fuego, por la almendra de fuego. Es curioso que utilice un símbolo usado por los primitivos cristianos, el pez, la referencia a Cristo como pescador de hombres, algo positivo por el mensaje que entonces aportaba, ahora convertido en esos peces que son seres venenosos que llevan arsénico que mata y devora y que pretenden que el Vaticano, el conjunto de los explotadores, sean destruidos, "para cegar una multitud",

para hacer desaparecer toda huella de esa Iglesia destrutturada.

A continuación nos señala que todo ese mal, que de alguna manera ellos desarrollan, se volverá en su contra, "caerán sobre ti", caerán sobre el Papa. Aquí hace una personalización del tú poético con la propia Iglesia, con el Papa al que le grita desde la Torre del Chrysler Building, por aquel entonces el edificio más alto de Nueva York, símbolo del poder capitalista de los EEUU y símbolo del poder de sus empresas cada vez más transnacionalizadas. No deja de ser el anuncio de la profecía que más tarde desarrollará, la destrucción de la Iglesia y del capitalismo al que ésta ampara. Lo refuerza más porque nos dice que todos esos males que han sembrado, esos enemigos y ese amor putrefacto, ese amor muerto, cadavérico, "cubierto de gusanos" se convertirán en tempestades que "Caerán sobre la gran cúpula", sobre la Iglesia, sobre los poderosos que gobiernan y que la Iglesia los unta de aceite, pues los bendice y ampara. Es curioso como todos los términos relacionados con la liturgia y los elementos centrales del cristianismo son afeados. En cualquier caso aquí no unge, acto que implica una dignificación, sino que simplemente unta, mancha y extiende a los militares, como símbolo de la represión violenta de los oprimidos. Hay que notar que Lorca en el manuscrito original con el que hemos trabajado nos llega a decir que la Iglesia está "rellena de mortíferos instrumentos militares", es decir, que

incluso originalmente iba más allá al pretender que la Iglesia no sólo bendice a los militares que en diferentes países de Europa en su momento auparon al fascismo, sino que la Iglesia es un brazo armado más, posiblemente recreando la Inquisición, las órdenes militares, las cruzadas y la relación directa ejército-poder-iglesia.

Por último nos presenta definitivamente al papa como "un hombre que se orina en una deslumbrante paloma/ y escupe carbón machacado/ rodeado de miles de campanillas", que mancha, que ensucia el mensaje de Cristo, representado por esa paloma, símbolo del Espíritu Santo, símbolo de paz y de esperanza. Y se orina en el mensaje y en la idea original del cristianismo un mensaje de amor, de paz y de solidaridad rodeado por una cohorte de adoradores.

En la segunda parte (versos del 15 al 56) Lorca denuncia la actitud de la Iglesia católica ante las grandes injusticias sociales generadas por el sistema capitalista. Revela la causa de los males de esta sociedad y para ello utiliza un nexo causal seguido de un adverbio de tiempo referido al momento presente, nos lo explica con un "porque ya", porque ahora, en esta época, la Iglesia no cumple la función moral que debería. Estos dos elementos introductorios nos indican la causa de esos males, que se están produciendo en los momentos en los que se escribe el poema, debido al estallido de la burbuja bursátil y financiera en octubre de

aquel año y la consiguiente crisis económica. Aquí se nos explica el por qué de tal castigo tan descomunal. La Iglesia y en especial su más alta autoridad, el Papa, como representante de Dios y de Cristo en la Tierra, se están comportando como los agentes encargados de defender un mundo de negaciones (no, ni) y muerte, en lugar de predicar, defender y practicar el mundo nuevo que nos prometió y anunció Jesucristo. Para ello utilizará una gran cantidad de referencias bíblicas, alusiones a los sacramentos de la Iglesia, así como a otros símbolos de vida, fertilidad y resurrección-renovación. Pero este poema, pasadas casi ocho décadas desde su creación, continúa teniendo plena vigencia en la actualidad, ya que persisten esas injusticias sociales provocadas y agravadas con la globalización económica.

En un primer bloque (v 15-24) aparecen dos estructuras anafóricas que de manera insistente nos plantean una negación: el ni y el no. En aquellos momentos, en los que vivió el poeta, y en los actuales con un neoliberalismo global, mucho más deshumanizado, peligroso y amenazante que el que él presenció, este nos afirma que "ya no hay quien reparta el pan ni el vino,/ ni quien cultive hierbas en la boca del muerto,/ ni quien abra los linos del reposo,;" ya nadie reparte esperanzas porque hace tiempo que la Iglesia abandonó la idea de la salvación que el Hijo de Dios prometía con el Sacramento de la Eucaristía, con ese pan y ese vino de salvación, en un acto de comunión,

tarbiya 41

de solidaridad en el que Cristo se fundía con todos los hombres. Pero además, esta salvación a la que alude Lorca no se materializa ni en el presente ni en el futuro. Este ya no es esperanzador puesto que "ya nadie cultiva hierbas en la boca del muerto", porque ya nadie le va a conceder la vida, el reposo eterno a los muertos que el sistema genera. La deshumanización desborda el presente y llega hasta ese momento final de la muerte en el que nadie va a rezar por ellos, por su salvación en el Juicio Final. Esos linos, esos cantos fúnebres que conducen al Paraíso ya nadie los representa, ya nadie se preocupa del alma de los muertos para que alcancen la Salvación y la Vida Eterna anunciada por Jesús.

A continuación insiste en la misma idea de la negación, pero ahora de una manera claramente contradictoria, puesto que aunque no hay nadie porque "no hay", en el fondo son muchos puesto que sí que están, hay "más que un millón de herreros/[...] más que un millón de carpinteros" que lo que hacen es perpetuar el sistema. Los herreros en ese caso fabrican no objetos útiles, sino cadenas, ese símbolo universal de la esclavitud y de la falta de libertad a la que están sometidas las clases explotadas; paradójicamente las encargadas de elaborarlas. Pero no sólo padecen ellos esas cadenas, sino que además las producen también para ser utilizadas con sus hijos. Es una falta de libertad presente y futura, puesto que es para "los niños que han de venir". Esos herreros extienden su opresión

hasta sus hijos. Las generaciones futuras no son la esperanza para que esas condiciones de vida puedan llegar a cambiar. Los niños, como símbolo de inocencia, de falta de pecado, sin corrupción, son condenados antes de nacer a la esclavitud de un capitalismo feroz, del cual las cadenas que elaboran sus padres les impedirán escapar.

Pero esa esclavitud que se genera para los no nacidos, se prolonga luego al llegar la muerte. Esta sociedad capitalista tampoco les permite a los que mueren encontrar la salvación en ella, una salida a esa opresión, aunque sea con el final de sus días, puesto que los carpinteros hacen "ataúdes sin cruz". En la tierra ya nadie se preocupa por el descanso eterno de las almas, por los difuntos, en un claro signo de deshumanización. Los carpinteros, como San José, el padre de Cristo, que materializaban el descanso del alma protegiendo a los muertos con la cruz, con el símbolo de la fe, ahora realizan los ataúdes sin cruz, sin posibilidades de salvación. Es por lo tanto la alienación absoluta, la pérdida de valores, la falta de escapatoria futura. No olvidemos que los historiadores y los antropólogos consideran los rituales funerarios como un signo de las sociedades humanas avanzadas, un rasgo distintivo de nuestra especie animal en relación al resto de las presentes, y en relación a muchos de nuestros antepasados en el largo proceso de la evolución.

Por otro lado, el poeta se queja del "genticio de lamentos", de los que gimotean sin

luchar, de los que se limitan a protestar pero no hacen nada por cambiar la situación que les toca vivir. Esta resignación es absoluta, esa lamentación no pretende modificar el estado del mundo, solo es un rumor que espera pasivamente la muerte. Una muerte que representa una fatalidad más intensa y más duradera porque se hace eterna, ya que implica la imposibilidad de la salvación.

En el siguiente bloque (versos del 25 al 35) pasa a referirse al Papa, al "hombre que desprecia la paloma"; al que representa a Cristo en la Tierra, al sucesor de San Pedro elegido por él para representarlo, así como lo representarán sus sucesores. Ese Papa también desprecia al Espíritu Santo, cuya manera de materializarse en este poema es a través de la paloma, símbolo universal de paz y pureza. Pero el poeta le exige que hable, "debía hablar / debía gritar" y su palabra tendría que denunciar las injusticias sociales del capitalismo. Pero no levanta la voz "desnudo", es decir, como la paloma a la que desprecia, con una desnudez que implica la falta de ataduras, la limpieza y pureza sin mancha y sobre todo la sinceridad con la que Cristo predicó. El mismo que gritó y se enfrentó a los mercaderes del Templo y denunció las injusticias de su tiempo, criticando la esclavitud, base del sistema económico romano. Es decir, criticando los cimientos de la economía del Imperio romano. Curiosamente, el capitalismo sin ser un sistema esclavista de alguna manera esclaviza a las clases populares,

sujetas y sometidas al poder del dinero. Porque en definitiva, el Vaticano en 1929 era igual que ahora, una Basílica, un Templo entre cuyas columnas caminan los mercaderes ajenos y propios. No podemos olvidar las relaciones que siempre ha mantenido la Iglesia con el Capital: por citar algunos ejemplos debemos de recordar la ligazón entre la Banca Vaticana y el Banco Ambrosiano, los negocios del Opus, la Conferencia Episcopal y de otras instituciones eclesiásticas como cabildos catedralicios, etc. Además, esas columnas que deberían sostener la fe, porque simbolizan los pilares sobre los que se asienta el cristianismo, esa esperanza en la eternidad, en la justicia que Cristo predicó; hoy día no sostienen más que a los fariseos que dirigen el Vaticano, como antaño en Jerusalén, en una clara referencia bíblica a ese Jesús furioso que azotó a los mercaderes en el Templo.

El poeta le exige al Papa que haga como Cristo, que baje a la tierra, que se acerque al pueblo, que se mezcle y padezca con él. Al igual que Jesús se puso en el lugar de los que sufren y se acercó a los leprosos, el Papa tendría que hacer lo propio, debería de padecer con ellos, tendría que experimentar la compasión, en el sentido de padecer con. Por lo demás, el Papa, una vez que haya bajado a la tierra, al lugar en el que viven los oprimidos, tendría que "llorar un llanto tan terrible", de proporciones bíblicas, para que de esta forma sus lágrimas, en clara señal de arrepentimiento, borrasen cualquier huella del lamentable

tarbiya 41

pasado de la Iglesia católica. Tendría, así mismo, que disolver sus "anillos" que sirven para manifestar la jerarquía del que domina y mantener el sometimiento de las clases populares, que deben respetar sin hacer preguntas la autoridad del portador del mismo. Igualmente debería borrar sus riquezas, el poder económico, que como un integrante más del sistema capitalista, se adapta a los nuevos tiempos, a las nuevas tecnologías, y eliminar esa obscena ostentación de lujo y riquezas que la Iglesia exterioriza cada día, con ese "teléfono de diamante". Ese instrumento de comunicación, y de control, más visible hoy si cabe con la generalización de los móviles, que permiten controlar al obrero, a los desfavorecidos, incluso en la distancia. Es curioso el que ese rechazo al pasado de la Iglesia, ese borrar su historia lo hace con el llanto, algo sencillo y natural, pero dotado de una gran fuerza gracias al pleonismo que enfatiza su carga semántica por "llorar un llanto".

Luego continuará refiriéndose al Papa (v 30-35), pero ahora no por lo que no hace y debería hacer, sino por lo que sí hace. Lo crítica vistiéndolo "de blanco", en una paradoja que supone representarnos a alguien con el color que simboliza la pureza, lo limpio, lo que no tiene ni mancha ni pecado, aun cuando, como Judas, lo que en realidad está haciendo es traicionar a Cristo continuamente con sus actos. ¿Y qué hace el Papa?. Ignorar. Con una estructura anafórica y otra paralelística que nos marcan un ritmo contundente hacia una misma idea,

lo que nos dice es que lo que el jefe de la Iglesia ignora es, en definitiva, la vida terrenal y celestial en la que Cristo nos anunciaba la vida eterna. Todo eso es lo que ignora, lo que desconoce, y por lo tanto, lo niega, lo rechaza. Y eso que ignora es, ni más ni menos que la vida, representada de diversas formas. Como la espiga, que nos da la vida porque nos alimenta con su pan, el alimento básico por excelencia, con el pan de la comunión en la que todos los hombres nos hermanamos con Cristo, porque en el fondo todos somos iguales, tenemos el mismo origen y el mismo destino.

Pero también desconoce la existencia de la fertilidad, ese "gemido de la parturienta" que aunque sea doloroso representa el acto cumbre en la creación de la vida, el futuro que se inicia con un nuevo ser. Y lo más grave es que no es consciente de que en esta sociedad capitalista que explota a muchos seres humanos el mensaje de Cristo, como Salvador, como el ser que "puede dar agua todavía" y por lo tanto apagar la ser de justicia de esos seres del lumpen, todavía es viable. Y posible, porque desconoce que Judas, que la traición, que el traidor representado hoy en día por el Papa, sigue besando a Cristo por una moneda que quema, por ese voraz capital financiero y exterminador que destruye ese "beso de prodigio", ese mensaje de paz y de amor destruido por el materialismo, por el capitalismo, por esa globalización que hoy día continua destruyendo países y personas y que ignora la Naturaleza y la necesidad de

respetar el Medio Ambiente, deberíamos añadir hoy en día; que ignora ese "misterio de la espiga", el misterio de los orígenes, de la vida que trae al mundo niños inocentes, puros, cristalinos, sinceros y sin pecado como el agua que Jesús todavía puede dar. Y como colofón, para cerrar la estrofa, nos dice que ese Papa ignorante, ciego y traidor entrega la "sangre del cordero", entrega al mismísimo Cristo y a Dios a los capitalistas, a los poderosos, no para quitar el pecado del mundo, sino para prolongarlo gracias a ese "pico idota del faisán", que destruye al ser humano y a la Naturaleza, a la que hoy hemos colocado al borde del colapso, con un cambio climático que se avecina de consecuencias impredecibles, pero seguro que de proporciones bíblicas, y que al final pondrá al Plantea y al ser Humano en una situación muy difícil, al borde de la destrucción.

La siguiente estrofa (v 36-56) nos presenta a la Iglesia representada por unos maestros que predicán el mensaje que esta quiere que creamos, aun cuando la realidad es otra muy diferente. Los maestros, los sacerdotes, enseñan a los niños, a esos seres que han venido al mundo para sufrir, a los que están limpios y puros todavía, el que "una luz maravillosa que viene del monte" nos trae la felicidad. Ese monte en el que Cristo predicaba a todos los que querían escucharle libremente, sin las cadenas que forjan los herreros para esos niños a los que luego adoctrinan los maestros, se sustituye por un púlpito artificial desde el que pretenden engañar a los seres inocentes,

ocultándoles la realidad de sus vidas. Desde la altura, desde el monte, símbolo de lo ascensional, de la cercanía a Dios, la Iglesia lo que hace es defender al demonio que dice combatir, predicando con un disfraz de Cristo. Ese mensaje oculto de la Iglesia es un mensaje de cloacas, es una imagen-visión del Infierno, de lo demoníaco, de ese Lucifer al que la Iglesia defenestra y al que realmente rinde culto. Esa oscuridad de lo negativo, al que gritan, al que gimen "las oscuras ninfas del cólera", como sirenas que nos deslumbran con su belleza para lograr su propósito de ahogarnos, de hundirnos en el fondo de los océanos.

También aparecen los curas que enseñan la versión oficial de la Iglesia y señalan "las enormes cúpulas sahumadas", con devoción, ese elemento arquitectónico que simboliza la bóveda celeste en la que vive Dios y a la que purifican con incienso y adornan con riquezas que ocultan la verdad. Esconde esa bóveda fingida unas estatuas, de piedra, frías, a pesar de que representan a Santos, a Cristo, a la Virgen. No tienen vida y aunque representan la devoción, debajo de ellas no hay amor, porque no lo hay en la Iglesia que los venera, porque sus ojos están muertos, no ven porque son "de cristal definitivo". Son unos ignorantes eternos que no reconocen que el amor está presente, y aquí Lorca se nos vuelve más íntimo, refiriéndose posiblemente a él, a su homosexualidad reprimida y padecida en silencio, "en las carnes desgarradas por la sed", por la necesidad de beber el agua que da la

tarbiya 41

vida y por lo tanto supone una vuelta a los orígenes, a lo sexual, al amor carnal como fuente de vida. El amor se haya en lo íntimo, en la casa del pobre, en esa "choza diminuta" en la que el que sufre se enfrenta en solitario al poder que lo inunda todo. A ese capitalismo todopoderoso que llega, incluso hoy día en occidente, y entonces eso ya era patente en EEUU, a todos los rincones, que inunda todos los espacios de la persona, de manera que esa alienación originalmente circunscrita al ámbito laboral, se convierte ahora además en una alienación de la intimidad, al adueñarse hasta del último de los rincones de los hogares. Esa contradicción entre el agua que pide el sediento y esa misma agua que es la que usa el poder a través de la inundación para destruirlo todo es, si cabe, más expresiva.

Por otro lado, ese amor también se manifiesta en los fosos. Es significativo que en un primer momento Lorca, en lugar de utilizar el sustantivo fosos, hablase de barrios, posiblemente los barrios obreros, los barrios marginales de las periferias. Esos barrios, esos arrabales, en una visión poética más desgarradora, se convierten en fosos, en esas excavaciones profundas que rodean los castillos, las fortalezas. En realidad lo que representan son esos arrabales, suburbios o favelas que rodean las nuevas fortalezas del poder, esos rascacielos elevados que critica en otros poemas de *Poeta en Nueva York* con su arquitectura de aristas verticales. Esas enormes torres del homenaje, ahora al capitalismo, que albergan

en su seno a los nuevos reyes, a los nuevos privilegiados que detentan el poder político, económico y financiero, condenando a la marginación a los que habitan esos submundos, hundidos en la miseria y en la tierra, como los fosos que se adentran en las profundidades, que se acercan al infierno, y que están obligados a luchar contra "las sierpes del hambre", porque en realidad tienen hambre de justicia. Ese enfrentamiento de los oprimidos contra la serpiente, ese animal bíblico que engañó a Eva, y a Adán, haciéndoles cometer el pecado original y condenando a la Humanidad a la fatalidad, padecida fundamentalmente por los más desheredados. Hoy en día esos fosos pueden ser también los países del Tercer Mundo, hundidos en la más absoluta de las miserias, hundidos en esos fosos de desdicha que rodean los castillos, cada vez más amurallados de alambradas, cámaras de vigilancia, patrulleras y leyes de extranjería, que son los ricos países occidentales.

En definitiva, el amor que predica Lorca está en esa magistral doble contradicción del "oscurísimo beso punzante", que posiblemente él, regala "debajo de las almohadas", escondido de todos, para que ni siquiera en la intimidad de su alcoba sepan que ama, y que a quién ama es a un hombre como él.

A continuación (versos del 48 al 56) nos habla del Papa nuevamente, caracterizado ahora como un hombre viejo, en el sentido de decrepito, caduco, y que no usa la palabra

para hablar con la voz de la experiencia, sino que habla como Judas, desde la falsedad. Esta nos es mostrada por sus "manos traslúcidas", que no están limpias y no son transparentes, ocultan algo y no dejan ver su interior, ni la verdad, ni la realidad. Y nos engaña porque nos "dirá: amor, amor, amor" cuando a ese amor, algo esencialmente positivo, le opone la falsedad de la esencia de la Iglesia. Ese amor que él repite le permitirá ser "aclamado por millones de moribundos", por seres que no representan la vida, sino la muerte, por no escapar de la Iglesia y su mensaje engañoso. Las estructuras paralelísticas, las reiteraciones y contradicciones entre la apariencia positiva pero que no es sincera porque esconde su realidad esencialmente engañosa, conforman toda esta parte final de la tercera estrofa. Ese amor además lo predica engalanado con "el tisú estremecido de ternura", con esa prenda lujosa de los poderosos adornada con un gesto humilde. Además, su mensaje de "paz" lo dice desde el ámbito de la guerra. El Papa que ampara a los que predicán la guerra, como Mussolini, al que el Papa bendijo con los Pactos de Letrán y que por lo tanto suponía el apoyo explícito del Vaticano al fascismo italiano; a los Papas anteriores que financiaron guerras y cruzadas, y que ampararon a Caudillos, que mataron la voz y el canto de nuestros poetas; usando espadas o bombas; esos que justifican la guerra nos hablan de paz. Ese mensaje falso de luz, paz y amor la Iglesia lo proclamará siempre, hasta que desaparezca, forma parte de su

ser. Además, nos indica que esas referencias a la paz y al amor no las hace la Iglesia sólo en el presente, sino que nos remite a ellas en un futuro que no sabemos cuándo llegará, las sitúa en un plano temporal más allá del presente, ajeno a la realidad que ahora viven los desclasados a los que el Papa, como hizo Cristo, debería redimir ahora, en lugar de vendernos cantos de sirena de una salvación futura que no sabemos si llegará y que sólo sirve para justificar las injusticias del presente. La Iglesia, anclada todavía en el Medievo, nos presenta la realidad de una manera determinista: si Dios nos quiso que nacióramos en una familia humilde debemos de contentarnos, resignarnos y sufrir y pagar la penitencia que este nos está haciendo pagar sin levantar la voz, sin rebelarnos contra ella, porque así lo quiere Dios. Esto, aún a pesar de que Cristo predicase otra cosa bien distinta.

La tercera parte y última estrofa es otra profecía. Es el anuncio de lo que va a ocurrir y debe necesariamente acontecer. En esta estrofa el poeta llama al levantamiento popular revolucionario, y pide que se rebelen todas las fuerzas vivas de la Humanidad, todos aquellos colectivos oprimidos por el sistema capitalista (representados poéticamente por negros, jóvenes, mujeres y obreros) deben levantarse para exigir sus derechos y justicia social.

Es interesante hacer notar que Lorca en un primer momento tenía la intención de ser más explícito en esta idea. Inicialmente empezaba la estrofa diciendo "Compañeros

tarbiya 41

del mundo,/ hombres de carne con vicios y sueños,/ ha llegado la hora de romper las puertas". Lo que hacía inicialmente era llamar a la revolución utilizando una redacción con claras reminiscencias marxistas, "obreros del mundo, uníos".

Con posterioridad, quizás con una finalidad más poética y por mantener una línea más críptica lo sustituye por un reiterado "mientras tanto", interrumpido por la interjección ¡ay!, que expresa una queja profunda de dolor. Ese mientras tanto es la transición hacia otro mundo. Ahora se sitúa en el plano de los oprimidos, a los que enumera, porque serán ellos los que hagan la revolución. "Los negros", los oprimidos por excelencia en EEUU, símbolo lorquiano junto a los gitanos del conjunto de las personas marginadas del planeta, que mantienen a los poderosos en la cúspide quitándoles sus inmundicias; los jóvenes "muchachos", que por su edad representan el futuro, que están en período de formación y a los que hay que doblegar y educar, que se asustan ante "el terror pálido de los directores", ante ese miedo que los poderosos, los ricos, los blancos anglosajones que dirigen el planeta se encargan de transmitir; a esas "mujeres ahogadas", a las que se les roba su esencia como personas y como madres, porque son ellas las que dan la vida, las encargadas de procrear seres nuevos, han sido asfixiadas para someterlas al culto a su belleza destinada al disfrute y goce, no de ellas, sino de otros, y que por lo tanto se ignora su condición femenina; a esos obreros, a esa masa laboriosa, a "esa muchedumbre de

martillo", de las fábricas, que hace música con el ruido de las máquinas y que sueña, y que sueñan porque son también nube que aspira a ascender, a elevarse, a trascender la realidad que viven. Ese obrero que hoy día no sería sólo el de las fábricas, sino también los obreros intelectuales que viven no de su trabajo físico sino intelectual. Todos esos oprimidos a partir del verso 62 van a gritar, van a elevar la voz y van a protestar ante las injusticias que padecen y van a luchar por acabar con ellas.

Ese grito se va a desarrollar en una larga estructura anafórica. Van a sublevarse contra esa explotación aunque les hieran, aunque los maten y "estrellen los sesos en el muro", en el paredón o en la cuneta de una carretera, en cualquiera de los lugares en los que los intentaran ajusticiar los capitalistas o fascistas, como con posterioridad fusilaron a muchos obreros, campesinos e intelectuales, incluido al propio Federico, las disciplinadas y metódicas hordas franquistas. Y esa protesta, esa rebelión llegará a las puertas mismas de Roma, a esas cúpulas que nos dirigen política, moral y económicamente y que hay que derribar, para que al caer otra vez ese nuevo Imperio Romano que esclaviza a sus habitantes pueda surgir un mundo nuevo, otro mundo que todavía es posible porque Cristo sigue dando agua, esperanza. Y esa revuelta tiene que quemar todo y destruirlo con el "fuego" y con "la nieve", borrar su pasado de destrucción volviendo a quemarlo con la frialdad de la indiferencia. Y se van a rebelar porque la explotación, la humillación ya

les ha cubierto, ya les ha asfixiado y deben levantarse para respirar. Y lo harán con tanta rabia, con una voz, con una única voz, todos al unísono, "tan desgarrada" que conseguirán que esas inhumanas "ciudades tiemblen como niñas"; que esos monstruos que deshumanizan y alienan al hombre se vuelvan frágiles y débiles y puedan por fin romper "las prisiones" en las que los hombres se encuentran. Es una idea que remite al concepto del eterno retorno de Nietzsche, a ese hombre nuevo, que para serlo debe de convertirse en león, en revolucionario que acabe con ese hombre camello que soportaba estoicamente su carga, la carga moral de una iglesia símbolo de muerte y destrucción, y la carga de un sistema capitalista que los explota y humilla. Ese hombre nuevo será ese niño que nace inmaculado, limpio, sin ataduras y sin pecado y que sólo desde esa situación puede hacer de este mundo un lugar nuevo, distinto y mejor, en el que el ser humano conviva entre sí y con la Naturaleza. Ese hombre debe forjarse a sí mismo, en un existencialismo comprometido con el hombre, como el que preconizaba Sastre; un existencialismo humanista que no se queda en el yo como excusa para el inmovilismo, sino que parte de él para ser totalizador, incluyendo a toda la Humanidad, porque lo que uno quiere para sí lo quiere al mismo tiempo para todos. Y toda esta transformación la hacen los oprimidos, el poeta y nosotros. Porque Lorca nos incluye a todos al final del poema. Porque somos todos los que "queremos el pan nuestro de cada día",

en un acto de comunión. Otra vez aparece este sacramento, clave de la liturgia cristiana, en la que los fieles comulgan con Cristo, lo introducen en sus cuerpos y se mezclan y se funden con él. Y lo hace con el Pan, con ese alimento básico que da la vida porque alimenta, y que nos remite nuevamente al mito de los orígenes, de la Naturaleza, que nos anuncia en la otra oda de esta sección, cuando habla de "la llegada del reino de la espiga".

Esa espiga que es "flor de aliso" y "perenne ternura desgranada", cuyo amor eterno será esparcido, será repartido por la tierra, será derramado, como la sangre que derramó Cristo para el perdón de los pecados, será sembrado, en definitiva, para recoger la cosecha futura de la paz y de la vida "porque queremos que se cumpla la voluntad de la Tierra", la voluntad de Dios, de Cristo y de la Naturaleza. Una voluntad que apuesta por la vida, por la paz y por la solidaridad y no por la muerte y la destrucción que representan en estos momentos la Iglesia y el capitalismo, que pretenden seguir apropiándose para sí, para el goce y disfrute sólo y exclusivamente de ellos, de unos pocos, de los "frutos para todos" que nos da el Planeta y la Naturaleza, pues ellos son fuente de vida.

Conclusión

El grito hacia Roma de Lorca desde la Torre del Chrysler Building como poema, como

tarbiya 41

oda, ejemplifica perfectamente lo que es este poemario. Se trata de una composición que rebasa la simple expresión de los sentimientos del poeta durante su estancia en Nueva York en el año 1929. Supone una profunda, desagarrada y a veces cruel crítica a la Iglesia católica y al Papa, así como al capitalismo que ellos amparan y del que forman parte y que es el responsable de las injusticias de la Humanidad, que hacen que el hombre se aleje de la naturaleza, que lo aliena y lo deshumaniza, siendo por lo tanto una advertencia al lado más oscuro del liberalismo y de la globalización económica. La metrópoli norteamericana es el lugar elegido por ser la capital financiera del planeta, por ser la capital económica de la primera potencia del mundo, en la que la humillación y la explotación de los seres humanos se pueden ver con mucha evidencia y ante las que la Iglesia católica no alza su voz como sí lo hizo Cristo. Lorca utiliza sus observaciones, sus paseos por la ciudad, para construir un poema utilizando muchas reminiscencias bíblicas como podrían ser las plagas bíblicas; los anhelos frustrados de la Iglesia primitiva y de Cristo; los símbolos sacramentales, en especial la comunión; la referencia a la cruz; etc., transformarlas en imágenes visuales que expresan su visión personal de la ciudad y de la civilización occidental en general. En esta obra recurre a numerosos recursos retóricos, abundan las reiteraciones y las anáforas, los paralelismos, etc. Nos presenta gran cantidad de imágenes visiones, o metáforas muy incisivas, sobre todo en los

comienzos del poema. El resultado es un poema y un libro sobrecogedor, sugerente y fascinante gracias a las imágenes utilizadas, dotadas de una gran fuerza expresiva y que se introducen en la mente del lector de manera penetrante y convulsiva. Porque como él mismo dijo en una entrevista, "en ninguna parte del mundo se siente como allí la ausencia total de espíritu".

Cuestiones pedagógicas

Este poema de Lorca, desde un punto de vista pedagógico y de cara a su utilización en el aula es muy sugerente. En primer lugar, se trata de un poema que surge en un momento concreto de la historia de la Humanidad. Lo escribe después de su estancia en Nueva York en octubre del año 1929, momento en el que tiene lugar el crack de Wall Street que sumiría en una profunda recesión a la economía estadounidense y por extensión a la planetaria. Por lo tanto, este poema nos permite su ubicación clara en un contexto determinado. Esto significa, que podemos trabajarlo conjuntamente desde los Departamentos Didácticos de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Música y Filosofía. Cada uno aportaría una visión y una óptica diferente, pero todas complementarias y necesarias.

Si tenemos en cuenta que este poema critica la posición de la Iglesia católica, esto nos permite analizar algunos hechos que el poeta conocía perfectamente cuando lo escribe. En esos años, es notoria la relación

entre la Iglesia católica y la dictadura de Mussolini. Es decir, que cuando se escribe el poema y el escritor relaciona a la Iglesia con los militares la justificación es evidente. Por lo tanto, cuando nos dice que la "iglesia unta de aceite las lenguas militares" nos está haciendo una crítica feroz al fascismo y a la colaboración de la Iglesia con este. Esto, desde un punto de vista pedagógico nos permite abordar este poema como una introducción al período de entreguerras a nivel histórico, puesto que nos narra la crisis del 29 y el auge de los fascismos; en el que colaboraron diversas instituciones como la Iglesia católica. Tampoco podemos olvidar que este conjunto de poemas es una crítica al sistema capitalista puesto que deshumaniza al ser humano y convierte en esclavos a la mayor parte de la sociedad. Y esto es más notorio si cabe a partir de la crisis del 29, crisis que supuso que millones de personas padecieran los rigores del hambre, mientras que los que habían originado tal catástrofe seguían instalados en su lugar. Pero, como es lógico, este poema también se puede analizar desde un punto de vista literario, destacando sus valores estéticos y su contribución a la crítica social. Por último, hemos señalado que desde el ámbito de la Filosofía y la Ética también se puede abordar, puesto que cuestiona algunos de los principios que rigen nuestra sociedad. Este texto cuestiona la insolidaridad de nuestra sociedad y le pide a la Iglesia que retome los valores primitivos y vuelva a situarse al lado de los oprimidos, como hizo en su momento Jesús.

A la hora de trabajar este texto en el aula podemos hacerlo de manera tradicional, es decir, leyéndolo y comentándolo; o por el contrario podemos hacerlo de una manera diferente. Un buen recurso sería utilizar dos CDs de música que existen sobre el mismo. En primer lugar tenemos que citar el afamado disco de Enrique Morente conjuntamente con el grupo de rock granadino las Lagartijas Nick, además de la colaboración de otros autores. En este CD, aunque no se canta el poema que hemos analizado, sí que se cantan en un flamenco-rock diversos poemas de *Poeta en Nueva York*. Este CD, por su cercanía y por su originalidad nos permite introducir a los alumnos en el poema y en la obra de una manera distinta. Nos permite hacerles conocer otros poemas importantes del libro como la "Aurora de Nueva York", "Pequeño Vals vienés", "Niña ahogada en el pozo", "Vuelta de paseo", entre otros; así como introducirles en el analizado. También existe una recopilación de canciones de autores de distintas nacionalidades que cantan *Poeta en Nueva York* en diferentes lenguas. Este último nos permite hacerles ver la importancia del libro y la influencia que ha tenido a nivel mundial, destacando no sólo sus valores estéticos, sino también los simbólicos y sociales. En este caso autores como Leonard, Lluís Llach, Víctor Manuel, George Moustaki y Chico Buarque, Manfred Maurenbrecher, entre otros interpretan poemas como "Pequeño vals vienés", "Norma y Paraíso de los Negros", "Nacimiento de Cristo", "Son de negros en Cuba", "pequeño

tarbiya 41

poema infinito". Además, en este recopilatorio nos encontramos con la interpretación de "Grito hacia Roma" por parte de Angelo Branduardi. En este caso podemos colaborar claramente con el Departamento de Música.

Es decir, y resumiendo, este poema nos permite hacer un análisis en clase que supera el meramente literario y que posibilita la colaboración de distintos departamentos en un trabajo interdisciplinar.

Grito hacia Roma

(DESDE LA TORRE DEL CRYSLER BUILDING)

- 1 Manzanas levemente heridas
por los finos espadines de plata,
nubes rasgadas por una mano de coral
que lleva en el dorso una almendra de
fuego,
- 5 peces de arsénico como tiburones,
tiburones como gotas de llanto para
cegar una multitud,
rosas que hieren
y agujas instaladas en los caños de la
sangre,
mundos enemigos y amores cubiertos
de gusanos
- 10 caerán sobre ti. Caerán sobre la gran
cúpula
que untan de aceite las lenguas milita-
res
donde un hombre se orina en una des-
lumbrante paloma
y escupe carbón machacado
rodeado de miles de campanillas.

- 15 Porque ya no hay quien reparta el pan
ni el vino,
ni quien cultive hierbas en la boca del
muerto,
ni quien abra los linos del reposo,
ni quien lllore por las heridas de los ele-
fantes.

No hay más que un millón de herreros
20 forjando cadenas para los niños que
han de venir.

No hay más que un millón de carpinte-
ros
que hacen ataúdes sin cruz.

No hay más que un gentío de lamentos
que se abren las ropas en espera de la
bala.

- 25 El hombre que desprecia la paloma
debía hablar,
debía gritar desnudo entre las colum-
nas,
y ponerse una inyección para adquirir
la lepra
y llorar un llanto tan terrible
que disolviera sus anillos y sus teléfo-
nos de diamante.

- 30 Pero el hombre vestido de blanco
ignora el misterio de la espiga,
ignora el gemido de la parturienta,
ignora que Cristo puede dar agua
todavía,
ignora que la moneda quema el beso
de prodigio

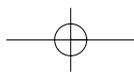
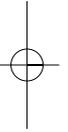
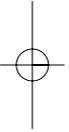
- 35 y da la sangre del cordero al pico idio-
ta del faisán.

Los maestros enseñan a los niños
una luz maravillosa que viene del
monte;

tarbiya **41**

- pero lo que llega es una reunión de
cloacas
donde gritan las oscuras ninfas del
cólera.
- 40 Los maestros señalan con devoción las
enormes cúpulas sahumadas;
pero debajo de las estatuas no hay
amor,
no hay amor bajo los ojos de cristal
definitivo.
El amor está en las carnes desgarradas
por la sed,
en la choza diminuta que lucha con la
inundación;
- 45 el amor está en los fosos donde luchan
las serpientes del hambre,
en el triste mar que mece los cadáveres
de las gaviotas
y en el oscurísimo beso punzante
debajo de las almohadas.
Pero el viejo de las manos traslucidas
dirá: amor, amor, amor,
- 50 aclamado por millones de moribundos;
dirá: amor, amor, amor,
entre el tisú estremecido de ternura;
dirá: paz, paz, paz,
entre el tirite de cuchillos y melones de
dinamita;
- 55 dirá: amor, amor, amor,
hasta que se le pongan de plata los
labios.
Mientras tanto, mientras tanto, ¡ay!,
mientras tanto,
- los negros que sacan las escupideras,
los muchachos que tiemblan bajo el
terror pálido de los directores,
60 las mujeres ahogadas en aceites mine-
rales,
la muchedumbre de martillo, de violín
o de nube,
ha de gritar aunque le estrellen los
sesos en el muro,
ha de gritar frente a las cúpulas,
ha de gritar loca de fuego,
65 ha de gritar loca de nieve,
ha de gritar con la cabeza llena de
excremento,
ha de gritar como todas las noches
juntas,
ha de gritar con voz tan desgarrada
hasta que las ciudades tiemblen como
niñas
70 y rompan las prisiones del aceite y la
música,
porque queremos el pan nuestro de
cada día,
flor de aliso y perenne ternura desgra-
nada,
porque queremos que se cumpla la
voluntad de la Tierra
que da sus frutos para todos.

Rafael Páez Castro
I.E.S. Lázaro Cárdenas



Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?

José Luis Gómez Toré

"NO ES EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE LIBRAN LAS MÁS DECISIVAS BATALLAS CONTRA LA BARBARIE Y EL VACÍO, SINO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA..."
(GEORGE STEINER/ CÉCILE LADJALI: *ELOGIO DE LA TRANSMISIÓN*)

¿Pero es que alguien tiene miedo a la poesía? ¿Por qué habría que perder el miedo a algo en apariencia inofensivo? Tal vez miedo sea una palabra excesiva pero lo cierto es que, como profesor de Lengua y Literatura en distintos institutos de educación secundaria, me he encontrado repetidas veces con el hecho de que la poesía suele despertar, en buena parte de los alumnos, una actitud de recelo, como si la palabra "poesía" suscitara por sí sola la necesidad de ponerse a la defensiva.

No negaremos que la poesía puede ser una forma de escritura difícil, e incluso muy difícil, para quien no conozca, siquiera aproximadamente, sus códigos. Lo curioso es, sin embargo, que a menudo encontramos la misma reacción, especialmente entre los lectores adolescentes,

Perderle el miedo a la poesía es tal vez también perdernos el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados

tarbiya 41

frente a poemas nada herméticos, de expresión muy directa. Parece como si los alumnos hubieran aprendido que la poesía es difícil y por tanto la sola disposición versal despierta en el ocasional lector el prejuicio de que aquello que va a leer, solo por el hecho de estar en verso, no va a poder entenderlo.

En este sentido, creo que es preciso, en el aula y fuera de ella, un proceso no tanto de aprendizaje como de desaprendizaje. Tengo la impresión (y no sólo la impresión, porque lo he constatado una y otra vez en el aula) de que a menudo la poesía no se entiende porque se parte de la convicción previa de que no se va a entender. Por ello, enseñar a leer poesía supone en primer lugar enfrentarse a los prejuicios que rodean a la escritura poética.

Desde luego, el prejuicio más evidente y el más difícil de romper es el hecho de la comprensión. Si somos honestos, nos damos cuenta de que esa perplejidad que produce el poema no se da sólo entre alumnos adolescentes. Con frecuencia, nos encontramos con lectores adultos, a menudo lectores voraces, que se confiesan incapaces de leer poesía. "No la entiendo", suele ser la explicación más común. Escribe el gran poeta griego Yorgos Seferis que "[...] es característico que, en nuestros días, el hombre más inepto para la poesía no sea el analfabeto, sino el llamado hombre de

"cultura media". Parece ser una gran verdad que uno tiene la gracia divina, si es completamente inocente, y, si no lo es, la consigue con gran ejercicio y aplicación"¹. Quizás Seferis exagera, pero lo cierto es que la antropología nos ha mostrado que el gusto por las formas simbólicas y la expresión poética acompañan al ser humano desde siempre y no son exclusivas de los pueblos que han alcanzado un alto grado de complejidad en su estructura social y cultural. Hay culturas exclusivamente orales que han sido capaces de crear una poesía de gran belleza y de una indudable riqueza simbólica sin recurrir a la letra escrita. No todas las culturas ni todas las sociedades han sido educadas en la necesidad de una comprensión previa y completa de la obra de arte para gustar de ella.

En nuestras sociedades, sin embargo, la comprensión racional es un elemento fundamental (lo que no es por supuesto algo negativo; de hecho sería deseable que la razón fuera más tenida en cuenta en nuestra vida personal y colectiva). Dada la importancia que el elemento racional tiene en nuestro ideal de cultura, no es de extrañar que muchos lectores se muestren reticentes a la hora de dejarse seducir por un texto que no admite una traducción directa e inmediata a un mensaje claro y preciso. Sin embargo, que no entendamos todas y cada una de las imágenes que nos propone el poeta no significa que no comprendamos

1. *Diálogo sobre la poesía y otros ensayos* (traducción de José Antonio Moreno Jurado). Madrid, Júcar, 1989, p. 87.

el poema: al contrario, quien se emociona con un poema lo comprende de algún modo aunque no sea capaz de explicar pormenorizadamente qué es aquello que tanto le emociona (cabe, por supuesto, una emoción que surja de un malentendido, de una mala lectura del poema, pero es difícil que se dé esa receptividad estética sin un cierto grado, por mínimo que sea, de comprensión intuitiva de lo escrito). No se trata de renunciar a toda comprensión racional del texto poético (una comprensión que, pese a cierto prejuicio pseudorromántico, no disminuye el placer estético sino que lo potencia), pero sí de aprender a gustar del poema sin querer agotar de una vez por todas, y en una primera lectura, su compleja visión del mundo. Desaprender a leer poesía es aprender a disfrutar de la música del poema, del ritmo, de la fusión entre razón y emoción que nos proporcionan los grandes poetas.

Hay, con todo, un segundo prejuicio que tiene que ver poco con lo racional y mucho con las emociones. En el proceso de adquisición de la cultura, los lectores a menudo han *aprendido* a asociar la palabra "poesía" con sentimentalismo, emoción desbordada, cuando no directamente cursilería. No es de extrañar, como es fácil constatar en nuestras clases, que con cierta frecuencia los alumnos adolescentes varones se esfuerzan por todos los medios para que no les guste la poesía, a la que consideran una amenaza a su propia virilidad (lo que, por otra parte, no sólo revela una concepción muy pobre de la poesía, sino también

un prejuicio mucho más peligroso, y más arraigado de lo que se cree, sobre lo que lo debe ser lo masculino y lo femenino). La asociación de la poesía con el sentimentalismo es un prejuicio difícil de vencer pero quizá por ello sea preciso enfrentarse a él: se trata no sólo de educar a disfrutar de la poesía sino a educar las emociones (algo que, en las culturas occidentales, suele chocar con la creencia de que las emociones no son educables). Quien reduce sentimiento a sentimentalismo no es dueño ni de su propia razón ni de su propia capacidad de sentir. Hay quien rechaza la poesía porque la asocia con la emoción descontrolada pero hay también rechazos que provienen de quien busca emociones demasiado fáciles que la poesía no quiere proporcionar. Lo que diferencia a los grandes poemas de amor de la visión del amor que nos ofrece la literatura y el arte de consumo es probablemente que la poesía nos invita a preguntarnos qué es el amor, a no dar nuestras primeras impresiones por universalmente válidas, a diferencia de lo que hacen tantas canciones de moda que sólo quieren halagar nuestra vanidad y creen saber qué es eso llamado "amor" (la poesía, en cambio, no sabe nada, no parte de significados previos: siempre nos invita a buscarlos).

Perderle el miedo a la poesía es, tal vez, también perdersen el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados. Por

tarbiya 41

eso, me atrevo a defender una educación estética como un valor en sí mismo. El papel que desempeña, en los programas educativos, el arte y en concreto las artes de la palabra, tiende a menudo a asignar a la literatura un papel subsidiario: en clase, leemos a menudo poemas para aprender historia de la literatura cuando, por el contrario, deberíamos conocer la historia cultural para poder leer y disfrutar con la poesía, con el arte, con la narrativa. Una educación estética es una educación de la sensibilidad y también una educación del placer (también el placer se educa, no se olvide). Nos falta probablemente la confianza de un Schiller², para quien la educación estética era el fundamento seguro de una ciudadanía sólida y de una virtud comunitaria, pero, aun cuando en la historia no faltan ejemplos de gran sensibilidad artística y escasa sensibilidad ética, no creo que sea echar en saco roto que nuestros alumnos aprendan a dialogar con sus propias emociones.

Asimismo, me atrevería a decir que una educación estética es también parte de una, en estos momentos imprescindible, educación del silencio. Cada vez es más difícil encontrar en nuestra vida cotidiana espacios y momentos de silencio, un silencio que hemos aprendido a sentir como incómodo. Adultos y adolescentes nos

vemos impelidos a borrar su presencia casi obsesivamente con ruido, con palabras (aunque sea con una conversación trivial), con música que parecemos necesitar menos por sus valores estéticos que por su capacidad para ahuyentar el temido silencio.

Cualquier buen lector de poesía sabe que la poesía exige el silencio: antes, durante y después de la lectura del poema, el silencio es el complemento imprescindible de la palabra poética, el elemento que le permite a la voz desplegar todos sus ecos, toda su capacidad de resonancia. Sin él, el poema es como una música de fondo, algo que se oye pero que no se escucha. Y es preciso, para gustar tanto de la poesía como de la música, saber escucharlas con atención, dejarse interpelar por ellas.

Lo que sigue es una serie de propuestas didácticas para trabajar la poesía en el aula. No son fórmulas mágicas y, por supuesto, no aseguran el éxito en la consecución de los objetivos propuestos (ante la obsesión contemporánea por la eficacia que contagia también a la pedagogía moderna, quizá no estaría de más recordar que Freud catalogaba la educación entre los oficios imposibles). Los ejercicios que aquí propongo a menudo han despertado el interés de mis alumnos, pero he de reconocer que me he encontrado también en ocasiones con actitudes muy poco receptivas.

2. Con todo, es muy iluminadora la lectura de sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, un libro capital en la historia de la estética (véase Friedrich Schiller *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (traducción de Jaime Feijóo). Barcelona, Anthropos, 1990).

La mayor parte de los ejercicios de los que aquí hablo toman como punto de partida las vanguardias históricas. Puede sorprender el recurso a la vanguardia ya que precisamente las obras vanguardistas suelen ofrecer un grado no pequeño de dificultad en la lectura. Pero aquí no se trata tanto de leer textos vanguardistas como de crearlos en clase (aunque puede ser interesante compaginar la elaboración de textos propios con la lectura de algunos autores de la vanguardia, como yo he hecho, ocasionalmente, con alumnos de cuarto de la ESO y de segundo de bachillerato). Las técnicas vanguardistas pueden ayudar a los alumnos a empezar a cuestionar algunos de los prejuicios más arraigados a los que se enfrenta la poesía. A través de la elaboración de este tipo de textos, el alumno experimenta el sentido lúdico que la literatura nunca puede perder y se puede sorprender a sí mismo elaborando textos de inesperada belleza a pesar de que no respeten la hilazón lógica del discurso. Por otra parte, la alergia al sentimentalismo que predomina en las vanguardias nos ayuda a plantear otras aproximaciones a la poesía que no son las del sentimiento en bruto (por más que la emoción desempeñe un papel fundamental en la vida del adolescente y la resonancia emocional de la poesía sea una vía excelente para acercar a los alumnos más jóvenes al disfrute de la lírica).

Los ejercicios aquí propuestos no son sino una pequeña muestra de lo que se puede trabajar en la clase. El énfasis en la creación de textos no supone menospreciar la importancia de la lectura de poemas, dentro y fuera del aula. Sólo pretende establecer un camino, que debe ser de ida y vuelta, entre lectura y escritura³. Se trata de ayudar al alumno a experimentar la extrañeza de la palabra poética y, sin embargo, sentir que esa extrañeza es algo propio. Un objetivo ambicioso, por supuesto, pero es que la educación, si se toma en serio, siempre es ambiciosa y probablemente nunca pueda renunciar, sin traicionarse a sí misma, a un cierto horizonte utópico.

Poemas dadaístas

Como es sabido, Tristan Tzara recomendaba el siguiente método para hacer un genial poema dadaísta: coger un periódico, recortar las palabras que más nos llamen la atención, meter los recortes en una bolsa e irlos sacando al azar componiendo frases y versos. En el aula, después de leer un texto de Tzara, propongo a mis alumnos hacer el mismo ejercicio aunque nos permitimos siempre algunas licencias con la estricta ortodoxia dadaísta (aunque, bien pensado, ninguna palabra le sienta peor al dadaísmo que el antipático vocablo "ortodoxia"). El método de Tzara supone un intento de

3. Respecto a la interacción entre lectura y escritura, es muy interesante la experiencia de Cécile Ladjali, profesora de literatura de un liceo de un suburbio parisino, y su diálogo con Steiner recogidos en el libro *Elogio de la transmisión* (George Steiner/Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión* (traducción de Gregorio Cantera). Madrid, Siruela, 2006).

tarbiya 41

romper con todo control consciente y dejarse llevar por el azar y el absurdo. Cuando hago este ejercicio en clase, dejo, por el contrario, a los alumnos, que tomen decisiones sobre el texto: así, en vez de meter las palabras en una bolsa, son ellos los que van eligiendo los textos que más les cuadran (también pueden recortar imágenes). En vez de palabras, los alumnos pueden escoger también frases enteras. El resultado con mucha frecuencia es sorprendente, antes que nada para los propios alumnos. Copio aquí un ejemplo de un texto de un alumno de primero de la ESO, en el que sobresale el sentido lúdico del poema una vez se ha superado el temor al absurdo (el resultado era mucho más llamativo en el original, ya que su joven autor había combinado imágenes con texto y el texto aparecía con distintos tipos de letra):

"Las flores del mal no se marchitan.
Adornan la portada de la cocina.
Muchas personas dicen que estoy loco
pero yo creo que es por el coco".

Probablemente, lo más interesante de esta actividad es que los alumnos sienten que están jugando con las palabras, redescubren un sentido lúdico del lenguaje que estaba presente en la infancia (en canciones, en trabalenguas, en juegos de palabras...) pero que solemos perder con el paso de los años. Asimismo, es una manera de empezar a romper la asociación que identifica poesía con contenidos necesariamente trascendentes y sublimes (aunque, como sabía Schiller, el juego no es en absoluto

actividad intrascendente). Por otra parte, es muy frecuente que, en este ejercicio, los alumnos aprovechen para darles la vuelta a noticias serias y a personajes de la actualidad. Sean o no conscientes de ello, es frecuente que el ejercicio oculte una crítica, camuflada las más veces en forma de broma, a determinadas situaciones sociales, a actitudes y lenguajes estereotipados. Por ello, es un ejercicio muy interesante como introducción al tema de la prensa o después de haber trabajado los textos periodísticos en clase.

La técnica del *collage*, que es la que utilizan los dadaístas, ha sido un recurso muy utilizado no sólo por el arte de inspiración vanguardista sino por todo el arte político del siglo XX. Mediante la ruptura de frases hechas o la descomposición de imágenes, mediante la descontextualización y *re-contextualización* del fragmento, el *collage* permite establecer una distancia lúcida frente a los mensajes de todo tipo (publicitarios, políticos, sociales...) con los que nos bombardean los medios de comunicación y los grupos de poder en la vida cotidiana. El recurso al *collage* mediante textos dadaístas (pero también mediante formas más convencionales) puede servir también para trabajar contenidos como la publicidad y los medios de comunicación desde una conciencia crítica.

Cadáveres exquisitos

Muy cercana a la técnica surrealista de la escritura automática es la de los cadáveres

exquisitos, que consiste en la elaboración de un poema colectivo (o un dibujo colectivo). No es sorprendente que fuera un método inventado por los surrealistas ya que en él se dan cita tanto el *azar objetivo* como guía de la composición como la supresión del control de la conciencia (así, como la puesta en práctica del vaticinio de Lautréamont de una poesía hecha por todos).

Para elaborar un cadáver exquisito, se da a los alumnos una hoja en blanco. Yo suelo proporcionarles el primer verso (normalmente, en el aula componemos simultáneamente varios cadáveres exquisitos, con el primer verso igual para todos los grupos de alumnos). A partir de ese primer verso, cada participante escribe un verso y dobla la hoja hacia atrás de manera que no se vea lo que ha escrito él ni los otros. Cuando se escribe el último verso, se despliega la hoja y se lee el poema entero. Una variante consiste en que se doble el papel de tal manera que se deje ver el verso anterior pero sólo el verso anterior (es una pequeña traición a los surrealistas porque, evidentemente, en este caso la coherencia suele ser mayor y, en consecuencia, la conciencia desempeña un papel más determinante en la elaboración del poema).

Este es un ejemplo de cadáver exquisito escrito por alumnos de tercero de la ESO (en este caso, no les di el primer verso sino que lo escribió el alumno que inició el ejercicio):

"En aquel mar de preciosidad infinita,
bajo el intenso oleaje
el pez espada y la manta
viven en paz.
Las grandes olas chocaban con las rocas.
Como puñales clavabas en mi corazón.

En el mar un velero navega libre.
Mar, reflejo del cielo,
reflejo del sol,
tranquilo, ruidoso,
pero siempre espumoso:
la brisa del aire
y el chasquido de las olas;
azul, verde, blanco,
Infinidad de colores, todos
bajo un mismo manto".

Puede observarse que, al partir de un tema común (el mar), hay una sorprendente coherencia entre muchos de los versos. Es interesante también constatar cómo, incluso en ejercicios como éstos que rompen con la concepción tradicional de la poesía, suelen aparecer imágenes poéticas y temas entendidos al modo más convencional. Es importante destacar que, en estos ejercicios, los alumnos deben evitar cualquier tipo de "autocensura" estética o racional; es conveniente, también, a mi modo de ver, que el profesor, evite también una censura *a posteriori*, intentando hacer más "poético" el texto (personalmente, no me gustaba nada la palabra "preciosidad" en el primer verso pero decidí dejarlo como está, respetando la contribución personal que cada alumno había hecho al texto). Hay

tarbiya 41

otras ocasiones en el aula para corregir y mejorar el estilo personal de cada alumno pero, si lo hacemos en esta ocasión, se pierde gran parte de la magia del ejercicio.

Este es otro poema escrito también por alumnos de tercero:

"Desde mi ventana,
son más bonitas las noches.
Tú eres mi cenicienta
Y todas las estrellas son de colores.

Alto, alto, tan alto y tan oscuro...
La noche está iluminada por la luna llena.
El día se apaga.

En aquella noche bajo una farola apagada,
en aquella noche estrellada
estaba escrita su sonrisa".

Como contraste, este texto de alumnos de segundo de Bachillerato en el que se observa una actitud más irónica respecto al material poético. Este ejercicio lo realizaron los alumnos como complemento al tema de las vanguardias históricas y el grupo poético del 27. Se trata de un recurso muy adecuado para acercarse a un movimiento tan importante para el arte del siglo XX como es el surrealismo:

"Cuando llega la luz,
(¡vaya tarde soleada desaprovechada!),
me acerqué a la puerta de tu casa con
disimulo
Mundo incomprensible, gente incompren-
dida.

Si dejas pasar el tiempo lo verás todo más claro,
como suele suceder con la sintaxis".

Como comenté al principio, los cadáveres exquisitos pueden consistir también en un dibujo (por ejemplo, de una figura en la que un participante hace la cabeza, otro, el tronco y los brazos, otro, las piernas...). Podría resultar interesante, en colaboración con el área de Educación Plástica y Visual, plantear el trabajo con cadáveres exquisitos y otras técnicas de vanguardia desde el doble aspecto de las artes plásticas y la literatura.

El caligrama

Un ejercicio que se presta fácilmente a la colaboración interdisciplinar que acabamos de mencionar es la elaboración de caligramas, es decir, de poemas visuales en las que se rompe la distribución versal clásica. En los caligramas (los más célebres son los de Apollinaire), los versos e incluso las palabras aisladas del poema se distribuyen por la página de forma sorprendente y a menudo se forman dibujos, que normalmente aluden a imágenes o temas presentes en el texto del poema.

Para llevar a cabo este trabajo creativo, es aconsejable que los alumnos conozcan algunos ejemplos tomados de la literatura de vanguardias. Antes de que los estudiantes elaboren sus propios caligramas, suelo mostrarles a mis alumnos algunos poemas

de Apollinaire junto con textos españoles (normalmente ultraístas y creacionistas). A partir de ese conocimiento previo, se invita a los alumnos a que elijan una de estas dos opciones: o bien convertir un poema clásico, de un autor conocido, en un caligrama; o bien realizarlo a partir de un texto propio. Los resultados suelen sorprender a los propios alumnos⁴.

El nonsense y el limerick

A diferencia de lo que ocurre con la literatura anglosajona (con figuras relevantes como Edward Lear o Lewis Carroll), las letras hispánicas apenas conocen la tradición del *nonsense*. Si bien el humor forma parte indudable de la tradición hispánica (baste ver, por ejemplo, la importancia de la literatura satírica en el Siglo de Oro), da la sensación de que, en nuestras letras, el humor a menudo necesita justificarse a través de grandes fines como la crítica social o política. El recurso al absurdo desde luego es una eficaz arma al servicio de una intención satírica, pero disfrutar de lo absurdo por sí mismo es disfrutar de nuestra propia imaginación, de su libertad para no someterse a ninguna regla previa.

Durante el curso 2007-2008, me empeñé en que mis alumnos de primero de la ESO

se acercasen a la poesía. Para ello, organicé una actividad, "El poema de la semana", consistente en que todas las semanas leeríamos un poema en el aula, bien propuesto por mí, bien propuesto por los propios alumnos. Dicha actividad vino acompañada de ejercicios de creación poética (poemas dadaístas, murales a partir de poemas...) y, entre ellos, la redacción de limericks.

El limerick es un tipo de poema que entra de lleno en la categoría del *nonsense*. Los más famosos son probablemente los del poeta inglés Edward Lear. Consiste en cinco versos: en el primer verso, introducimos un protagonista; en el segundo verso, se indica una cualidad o una acción propia de ese personaje; en el tercer y el cuarto verso, se desarrolla brevemente una acción. El quinto verso es una variación del primero, pero en él introducimos un adjetivo calificativo, un epíteto, que puede ser, como dice Gianni Rodari, "oportunamente extravagante"⁵. El primer y el segundo verso riman entre sí, el tercero rima con el cuarto y el quinto vuelve a rimar con el primero y el segundo. Este texto fue elaborado, conjuntamente, por mí y mis alumnos de primero de la ESO:

Había un vampiro en Moldavia
que quería ir a Yugoslavia.

4. En el siguiente enlace pueden consultarse algunas muestras de caligramas elaborados por mis alumnos de cuarto de la ESO del Instituto Carmen Martín Gaité de Morzarzal: <http://www.educa.madrid.org/web/ies.carmenmartingai.moralzarzal/revista/pdf/caligramas013.pdf>

5. G. Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (traducción de Mario Merlino). Barcelona, Planeta (Ediciones del Bronce), 2002, p. 47. El libro de Rodari es un texto de obligada lectura a cualquier docente que quiera trabajar la escritura creativa con sus alumnos.

tarbiya 41

Le gustaba la sangre
cuando tenía hambre
al viejo vampiro de Moldavia.

El *limerick* es una buena forma de empezar a escribir en clase textos rimados, siguiendo una estructura fija de rimas pero no necesariamente una regularidad métrica. Es, además, una forma en la que el humor, las libres asociaciones, el absurdo como placer de la imaginación campan a sus anchas (es importante insistir a los alumnos que no es necesario que hagan un texto bello o convencionalmente poético; lo importante es divertirse, aunque, eso sí, hay que respetar las reglas de composición del poema). Veamos otro ejemplo:

Un señor de La Alpujarra
se enamoró de una cigarra.
Su familia le decía:
¡déjate de tonterías!
Pobre señor de la Alpujarra!

Con el grupo de primero de la ESO, utilicé el *limerick* para repasar el adjetivo calificativo y su uso como epíteto con valor explicativo, no especificativo (tal como aparece en el último verso del *limerick*). Sin embargo, aun cuando puede ser una forma interesante de

volver sobre un concepto gramatical, creo que es importante que no se pierda el sentido primordial de la escritura como ejercicio creativo.

A modo de cierre

Como dije antes, los ejercicios aquí propuestos son sólo una pequeña (en realidad, una mínima muestra) de lo que se puede hacer en clase para trabajar la poesía. No seré yo quien niegue el papel de la razón en la escritura poética, pero la reflexión racional no en sí misma poética si no se apoya en el juego libre de la imaginación (aunque, como todos los juegos, se trata de un juego sometido a reglas, reglas que son libremente aceptadas por los jugadores). Se dice, en ocasiones, que no puede reducirse la poesía a un mero juego de palabras, pero tal vez se esconde en dicha afirmación una visión muy pobre del juego y de la palabra. Los alumnos necesitan descubrir que la poesía nos hace reflexionar, nos hace sentir, nos abre a nuevas concepciones de la vida (por ello, es en muchos sentidos hermana de la reflexión filosófica). Pero todo ello no nos puede hacer olvidar que la palabra poética también es una ocasión para el disfrute, un juego compartido entre el autor y el lector.

Resumen

Muchos alumnos, al igual que muchos adultos, tienen prejuicios ante la poesía pues consideran que es algo difícil, elevado o incluso blando. Por eso el aprendizaje de la poesía debe empezar deshaciendo esos malentendidos que los alejan de ella. Para ello es preciso

"desaprenderla". Por ejemplo, desligándola de todo tipo de utilidad didáctica, o mostrando que no toda la poesía obedece a emociones "blandas" o poco viriles.

Para acercarse a la poesía, un procedimiento puede ser examinar cómo esta utiliza el lenguaje rompiendo las convenciones de la comunicación. Lo cual no hace que se vuelva insignificante; al contrario, de ese modo gana en capacidad de conocimiento y comunicación.

En ese camino de aprender de otra forma la poesía se propone presentar los textos poéticos como juegos; así, el recurso a la poesía de vanguardia permite que, tras el estupor inicial, los alumnos perciban su capacidad de emocionar y que experimenten las posibilidades expresivas de su magia verbal.

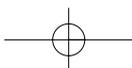
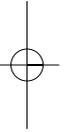
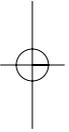
Palabras clave: poesía, enseñanza, estética, vanguardias.

Abstract

Many young students, even many adults, show prejudices against poetry especially because they consider that it is something difficult to understand or even because of its social or cultural connotations. For that reason the first learning of poetry must consist on the elimination of these misunderstandings. Consequently firstly poetry must be unlearned. For instance, by reading or writing poetry in order to enjoy it, not only as a mean to study Literature. To a less academic approach to poetry it can be useful to remind how poets play with words, breaking the usual meanings and connotations of language in the daily communication. A recreational approach to poetry doesn't mean to forget its artistic and emotional values. On the contrary, the creation of poetic texts in the classroom, using the procedures of avant-garde, can be a way to show the expressive possibilities of poetry to the students.

Keywords: poetry, teaching, aesthetics, avant-garde art.

José Luis Gómez Toré
(jlgtoe@yahoo.es)
I.E.S. Carmen Martín Gaité



Ensayos y experiencias didácticas

Las fábulas. Una propuesta interdisciplinar

M^a Eugenia Bidón Vigil de Quiñones
Carmen Reina Flores

Justificación

Esta unidad de trabajo interdisciplinar consistió en celebrar una semana dedicada a las fábulas en el curso de 2º de ESO bilingüe y no bilingüe. Intervienen los departamentos didácticos de Artes Gráficas, Cultura Clásica, Dibujo, Música, Lengua Castellana y Literatura, Inglés y Francés de nuestro centro, el IES Llanes de Sevilla.

Para estudiar este tema el Departamento de Lengua escogió las *Fábulas de Esopo*¹ como lectura obligatoria en la 2ª evaluación.

La semana se celebró a mediados de febrero del curso académico 2007/08, momento que se consideró idóneo porque ya se habían trabajado en las lenguas extranjeras algunos tiempos pasados. Se ha vuelto a poner en marcha el presente curso.

El Departamento de Artes Gráficas anunció la celebración de la actividad mediante la

El interés de la interdisciplinaridad de esta actividad consiste en el enriquecimiento que supone la profundización en el conocimiento y en el uso de la lengua materna y la comparación entre sus mecanismos y los de las distintas lenguas

1. Pinkney, Jerry: *Fábulas de Esopo*, Vicens Vives, Barcelona, 2003.

tarbiya 41

colocación de varios carteles compuestos por el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio de Preimpresión, en los distintos recintos del centro.

El Departamento de Cultura Clásica inauguró oficialmente la semana con una conferencia sobre los orígenes grecolatinos de las fábulas, su estructura, su función y la importancia de los fabulistas Esopo y Fedro. Al finalizar la conferencia, el alumnado rellenó un cuestionario sobre la misma.

A partir de ese momento se trabajaron las fábulas en las áreas lingüísticas con actividades orales y escritas, sobre textos seleccionados, de expresión y comprensión, de reconocimiento de las estructuras textuales y de las unidades de los distintos paradigmas, y, por último, de creación de fábulas en tres lenguas, escenificación de fábulas ? con la colaboración del Departamento de Música? y la realización de cómics basados en este tipo de textos, cuyas técnicas de elaboración se habían estudiado previamente en la asignatura de Educación Plástica y Visual.

El interés de la interdisciplinariedad de esta actividad consiste en el enriquecimiento que supone para el alumnado de este nivel educativo la profundización en el conocimiento y en el uso de la lengua materna y la comparación entre sus mecanismos y los de las distintas lenguas a cuyo estudio tiene acceso en esta etapa de su educación. Los departamentos de Inglés y de Francés le dieron

protagonismo a la explicación de las estrategias que hay que desarrollar para inducir al alumnado a analizar los aspectos que las lenguas tienen en común y cuáles son los elementos divergentes entre ellas. Esta conciencia metalingüística influye positivamente en la manera de aprender lenguas.

La convergencia de todas las lenguas aprendidas, así como el lenguaje musical y visual ayudan al alumnado a desarrollar varias competencias, sin olvidar que a través de las fábulas lo ponemos en contacto con un saber y una conciencia intercultural.

Las fábulas son, por último, un vehículo adecuado para que los alumnos adquieran una sólida educación en valores como la amistad, la solidaridad, la generosidad, el esfuerzo, el respeto, etc., a partir de las enseñanzas contenidas en ellas.

Nuestro centro experimenta el Portfolio desde el año 2005, por lo que la reflexión lingüística, la reflexión sobre el trabajo personal, la autoevaluación y la coevaluación están presentes en nuestros proyectos.

Objetivos generales

Con respecto al alumnado:

- Conocer las tipologías textuales, fundamentalmente la narración y el diálogo, a través de las fábulas.
- Aprender el origen y las características de las fábulas.

- Analizar fábulas en varias lenguas.
- Reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las lenguas que conocen los alumnos.
- Reconocer la música y el dibujo como formas de expresión tan válidas como la lengua.
- Aprender a dramatizar un diálogo.
- Escribir fábulas originales en tres lenguas.
- Autoevaluar el progreso personal con respecto a las diferentes actividades.
- Evaluar las producciones orales y escritas de los compañeros con pautas previamente trabajadas.
- Adquirir unas pautas sólidas de educación en valores a través de las enseñanzas contenidas en este tipo de textos.

Con respecto al profesorado:

- Fomentar el trabajo en equipo en el ámbito de nuestro centro educativo y en el de la enseñanza en general.

Competencias básicas

Resulta evidente que el trabajo interdisciplinar que aquí describimos pretende contribuir, en mayor o menor medida, a la adquisición de las competencias básicas del alumnado de 2º de ESO. No obstante, reflexionamos sobre aquellas competencias que más directamente incide:

- *Competencia en comunicación lingüística.* El alumnado desarrolla esta competencia

al trabajar la comprensión de los textos narrativos y dialogados, al elaborar textos narrativos y al dramatizar sus creaciones, teniendo en cuenta la importancia de los recursos paralingüísticos, así como las normas que rigen las intervenciones orales y escritas según la situación comunicativa y el registro seleccionado.

- *Competencia cultural y artística.* Transporta al alumnado al mundo grecolatino, origen del género, y al saber ancestral que transmiten las fábulas, con independencia de la nacionalidad del autor que firme el texto.
- *Competencia social y ciudadana.* Se fomentan valores decisivos en la sociedad actual, tales como la tolerancia hacia las opiniones de los demás, la toma de conciencia de nuestra responsabilidad individual y colectiva, la capacidad de negociación o mediación ante los posibles conflictos, la adquisición de las habilidades sociales (como la confianza o la empatía), el enfoque constructivo de las frustraciones, el ánimo de superación mediante el trabajo y el esfuerzo, la comprensión de la identidad cultural propia y la del entorno que nos rodea, siendo consciente de que, a pesar de la diferencias, la diversidad cultural nos enriquece. Además, contribuye a la superación de los estereotipos y los prejuicios, dota de seguridad al alumnado, cualidad, en definitiva, imprescindible para ser ciudadanos de pleno derecho.

tarbiya 41

- *Tratamiento de la información y competencia digital.* Nuestro IES es un centro TIC desde el curso académico 2003/2004. La unidad se presenta con un *power point* (Dpto. de LCL) y una página web (Dpto. de Inglés).

I. Departamento de lengua castellana y literatura

Objetivos

Muchos de los objetivos generales y específicos del departamento de Lengua castellana y Literatura están recogidos, explícita o implícitamente, en los objetivos generales y en las competencias básicas de la unidad. Omitimos, pues, repetirlos y subrayamos los siguientes:

Objetivos generales

- Desarrollar la competencia en la expresión oral.
- Mejorar la competencia en la expresión escrita.
- Fomentar la competencia en la comprensión oral
- Incrementar cualitativamente la competencia en la comprensión de textos escritos.

Objetivos específicos

- Conocer conceptos básicos de las fábulas.
- Reconocer los principales elementos constitutivos del género fabulístico, atendiendo a la tipología textual que las sustenta.

- Establecer relaciones entre las manifestaciones literarias de la literatura occidental, concretamente en el género estudiado.
- Identificar los temas universales que abordan las fábulas, independientemente de la lengua en que se produzca.
- Valoración de este tipo de texto y de la importancia del legado clásico en cuanto a la influencia que ejerce en nuestra literatura.

Contenidos

Conceptuales

- Concepto de fábula.
- Historia de la Fábula.
- Técnicas literarias propias de las fábulas.
- Estructura de las fábulas (en relación con los textos narrativos).
- Estudio de los personajes.
- Recursos gramaticales y literarios.

Procedimentales

- Búsqueda de información en enciclopedias, manuales escolares, revistas de literatura y en soporte electrónico.
- Consulta de libros de Historia de la literatura.
- Lectura individual y colectiva de fábulas: Fedro, Esopo, Samaniego, Iriarte, La Fontaine, John Gay.
- Trabajo de la expresión oral del alumnado respetando nuestra norma lingüística
- Lecturas de fábulas del Libro de Buen Amor y de los cuentos de Don Juan Manuel.

- Realización de la ficha de análisis de una fábula (véase Anexo I).
- Comprensión del mensaje de las fábulas: tema, ideas claves, espacio, tiempo...
- Realización de resúmenes (orales y escritos).
- Análisis de la estructura de las fábulas: planteamiento, nudo y desenlace.
- Análisis de los personajes: rasgos principales, estereotipos...
- Formulación y determinación de la función de la moraleja.
- Análisis de las formas de expresión: narración, diálogos, descripción.
- Análisis de los elementos lingüísticos: sustantivos, adjetivos, formas verbales, nexos, clases de oraciones.
- Realización de las actividades contenidas en las Fábulas de Esopo (libro de lectura).
- Corrección de la ortografía.
- Búsqueda de algunas moralejas e invención de fábulas.
- Localización de fábulas en función de las moralejas ofrecidas.

Actitudinales

A través de las enseñanzas que se desprenden de las fábulas, el alumnado debe adquirir y/o reflexionar acerca de valores tales como la amistad, la solidaridad, el respeto, la voluntad, el esfuerzo, la constancia...

Valoración de la literatura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.

Temporalización

En el curso académico 2007/2008, la "Semana de las Fábulas" del IES Llanes se celebró del día 18 al 22 de febrero de 2008 y el presente curso, del 20 al 26 de febrero. Durante estas semanas, todos los Departamentos implicados en el proyecto, dedicaron sus horas lectivas al tratamiento de la unidad propuesta.

Materiales didácticos y recursos

Además de los materiales habituales (pizarra, rotuladores, libros de lectura...) el alumnado contará con diferentes fichas y fotocopias de textos. Para la proyección de la presentación digital se requiere un ordenador y un cañón.

- Presentación en PPT.
- Fotocopias de las fábulas seleccionadas: *La cigarra y la hormiga, la zorra y el cuervo, la liebre y la tortuga...* así como los textos de don Juan Manuel "De lo que aconteció a un raposo con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico", contenido en *El conde Lucanor*² y el "Enxiemplo de la raposa e del cuervo", presente en el *Libro de buen amor*³ del Arcipreste de Hita.
- Fotocopia del *questionario*⁴ sobre la conferencia que ofrece el Departamento de Clásicas.

2. Don Juan Manuel: *Libro de los enxiemplos del Conde Lucanor e de Patronio*, Cátedra, Ed. de Alfonso I. Sotelo, Madrid, 1991, pp. 100-103.

3. Ruiz, Juan (Arcipreste De Hita): *Libro de buen amor*, Cátedra, Ed. de Alberto Blecua, Madrid, 1992, pp. 365-371.

4. Materiales elaborados: *Cuestionario sobre la conferencia*.

tarbiya 41

- Fotocopia de la *Ficha de análisis de una fábula*⁵.
- Fotocopia de la *evaluación de la dramatización*⁶.
- Fotocopia de la *evaluación de la unidad*⁷.

Secuenciación de actividades

A lo largo del 2º trimestre, los alumnos de 2º de ESO leerán como lectura obligatoria *Fábulas de Esopo*⁸ seleccionadas y adaptadas por Jerry Pinkney y editadas por Vicens Vives en su colección Cucaña. Así, los alumnos ya han tenido una toma de contacto con los contenidos que se presentan en esta unidad.

1ª Sesión

En esta primera sesión tendrá lugar la presentación de la unidad a través de una breve conferencia sobre las fábulas. En ella se tratará el concepto de fábula, las características más relevantes de este tipo de producción literaria, los orígenes y la tradición fabulística occidental, etc... Se requiere la colaboración del Departamento de Lenguas Clásicas del centro.

Los alumnos, dispuestos en gran grupo, asisten a la Sala de Conferencias con un cuestionario previamente facilitado que tendrán que cumplimentar. Finalizada la conferencia, los alumnos retornan al aula y

se realizará una breve puesta en común del cuestionario ya realizado.

2ª Sesión

En la segunda sesión se comenzará con la lectura expresiva de las fábulas seleccionadas y se trabajará en clase la comprensión de las mismas. Se resaltarán las relaciones que se establecen entre distintas manifestaciones fabulísticas europeas y la continuidad del género a lo largo de la historia de la Literatura castellana. Un pequeño debate final servirá como puesta en común de los elementos comprensivos fundamentales de los textos leídos. Las fábulas trabajadas fueron: *la cigarra y la hormiga* (común a las tres lenguas implicadas en la actividad), *la zorra y el cuervo*, *la liebre y la tortuga*, *el asno y el caballo*, *el burro flautista*.

3ª Sesión

Esta sesión se dedicará a la elección de una fábula por parte del alumnado y al trabajo en clase con la ficha de análisis.

Explicación de la ficha de análisis de la fábula y presentación del *Power Point* de la fábula al alumnado.

Los apartados de la ficha que queden sin completar se revisarán individualmente en

5. Véase Anexo I: *Ficha de análisis de una fábula (español)*.

6. Véase Anexo II: *Evaluación de la dramatización*.

7. Véase Anexo III: *Evaluación de la unidad*.

8. *Op. Cit.*

casa. La ficha será entregada al profesor para su evaluación.

4ª Sesión

Dependiendo de la disponibilidad de tiempo, esta sesión puede comenzar con breves exposiciones orales en las que el alumnado comente a los compañeros la ficha elaborada.

Seguidamente, se propone a los alumnos como tarea final la creación de una fábula siguiendo las pautas observadas en la ficha de análisis. El texto final se entregará por escrito al profesor y se hará una breve exposición oral en clase.

5ª Sesión

Esta última sesión debe dedicarse a distintas actividades en función del desarrollo de las anteriores. Para ello se propusieron una serie de actividades de refuerzo y de ampliación:

- Visionado de fragmentos de la película *Bichos* y posterior debate sobre su temática relacionada con la fábula *La cigarra y la hormiga*.
- Dramatización de las fábulas creadas.
- *¿Qué pasaría si...?:* Modificar un elemento de la fábula y redactar un nuevo final.
- Refuerzo: Insistir en el análisis de la fábula repitiendo la ficha con otra fábula.
- Ampliación: Ilustrar la fábula creada, establecer relaciones entre distintas fábulas de distintos autores de la Literatura española.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de la unidad.

De las tareas realizadas

- Seguimiento individualizado del trabajo diario realizado en clase y finalización del mismo en casa.
- Han cumplimentado el cuestionario de la actividad inicial y participación en su puesta en común.
- Han leído los textos propuestos en voz alta de forma expresiva, teniendo en cuenta la tipología textual y adecuando la velocidad lectora y el volumen al foro en el que se produce dicha lectura.
- Han realizado como trabajo personal la ficha de análisis.
- Han expuesto oralmente con adecuación al texto y al contexto.
- Han mantenido una actitud positiva e interesada por las actividades propuestas.
- Han entregado en tiempo y forma de la fábula creada, respetando la coherencia, la cohesión, la corrección idiomática y la expresividad que requiere esta producción textual.

De la unidad

Los alumnos cumplimentarán un *cuestionario de evaluación* de la unidad del que se pondrán extraer conclusiones útiles para siguientes cursos académicos. Así, se podrá

tarbiya 41

averiguar las actividades que han resultado más complejas, más difíciles, más amenazadas, más agradables... y solicitar sugerencias para mejorar determinados aspectos de la unidad.

II. Departamentos de inglés y francés

El objetivo fundamental de los departamentos de idiomas (inglés y francés) fue abordar la lectura y análisis de diferentes fábulas de Esopo adaptadas a los niveles de competencia idiomática del alumnado. Hay que señalar que el nivel de inglés es elevado, considerando que en el centro se imparte un Programa bilingüe en inglés; no obstante, se prepararon también actividades destinadas al alumnado que no cursa el citado programa. Igualmente, el importante tener en cuenta que el alumnado de francés alcanza las competencias propias del estudio de una segunda lengua extranjera.

En ambos departamentos se insistió en la comprensión y en la expresión oral y escrita. Fue leída y analizada la fábula de Esopo "La cigarra y la hormiga", en inglés y en francés, si bien el profesorado tuvo que abordar una serie de contenidos gramaticales y culturales necesarios para cumplir los objetivos previstos.

Contenidos comunes a las lenguas extranjeras

- Tipología textual: estructura de la fábula y función de la moraleja.
- Léxico: vocabulario y expresiones referentes a: las actividades cotidianas, las estaciones y el tiempo, los animales...
- Fonética: lectura de diálogos con la entonación adecuada.
- Cultura y civilización: lecturas de fábulas de diferentes autores y literaturas.
- Dramatización de fábulas.
- Creación de fábulas.
- Elaboración de un cómic referente a una fábula elegida por el/la alumno/a.
- Análisis de algunas fábulas siguiendo la *ficha de análisis*⁹.

Contenidos específicos

Inglés

- Morfosintaxis: sustantivos, adjetivos, verbos de acción, verbos regulares en pasado (-ed), *past simple*, *past continuous*.
- Para atender al alumnado bilingüe y no bilingüe se preparó una *página web*¹⁰ con textos, actividades y presentaciones para cada nivel.

Francés

- Morfosintaxis: los nombres y los adjetivos, el presente de ciertos verbos, los verbos

9. Materiales elaborados: *Ficha de análisis de una fábula (inglés)/ (francés)*

10. Consúltense <http://candigallardo.googlepages.com/fables>.

11. Materiales elaborados: La cigale et la fourmi. (*Texte adapté*).

reflexivos, la concordancia del adjetivo. Los nexos.

- Para poder comprender la fábula citada se preparó un *texto dialogado*¹¹ a partir de la versión de Jean La Fontaine, adaptado al nivel del alumnado.

Conclusión

Después de los objetivos que hemos citado y de los contenidos eminentemente lingüísticos y literarios que hemos analizado y estudiado, la fábula es un subgénero que mezcla lo literario con lo didáctico, y un tipo de lectura que además de transmitir conocimientos y entretener ha enseñado muchas pautas de vida a nuestro alumnado, de la misma forma que ha enseñado a la humanidad en el transcurso de la historia.

Hay que destacar el entusiasmo y el interés del alumnado, así como la asimilación de los conocimientos y las destrezas de la materia. Asimismo el trabajo entre los departamentos ha sido muy positivo.

En algunos cursos nos hemos visto desbordados por la falta de tiempo y la gran cantidad de actividades llevadas a cabo. No obstante, la puesta en práctica de esta unidad didáctica interdisciplinar ha resultado muy satisfactoria para todos los implicados; eso se desprende del resultado del cuestionario realizado por el profesorado¹².

En los versos que dedica Samaniego A los caballeros alumnos del Real Seminario Patriótico Vascongado queda claro el sentido de las fábulas:

"[...] en estos versos trato de daros un asunto que instruya deleitando. Los perros y los lobos, los ratones y los gatos, las zorras y las monas, los ciervos y los caballos os han de hablar en verso; pero con juicio tanto, que sus máximas sean los consejos más sanos".

Referencias bibliográficas

- ALBORG, J.L. (1975): *Historia de la Literatura española*, Tomo I, Madrid, Ed. Gredos.
 DE LA FONTAINE, Jean (2005) : *Fables*, Ed. Losada, S.A. (LUGAR).
 ESOPHO (2008): *Fábulas*, Madrid, Alianza Editorial.

12. Véase Anexo IV: *Cuestionario para la evaluación de la unidad (profesorado)*.

tarbiya 41

PINKNEY, Jerry (2006): *Las fábulas de Esopo*, Barcelona, Ed. Vicens-Vives (Cucaña).

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1948): *Estudios sobre el léxico de las fábulas esópicas*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

– “La fábula griega como género literario”, en *Estudios sobre los géneros literarios* (1982), Cáceres, pp. 13-46.

– *Historia de la fábula greco-latina I-II-III* (1979 -1986), Madrid.

– *Filosofía cínica en las fábulas esópicas* (1986), Buenos Aires.

– *La Fábula* (1981), en *Investigación y Ciencia* 53, pp.6-20

SAMANIEGO, Félix de (1991): *Las Fábulas*, Madrid, Ed. Castalia.

SETH LERER (2009): *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*, Barcelona, Ed. Ares y Mares.

Enlaces webs de interés

<http://www.profesorenlinea.cl/primysgdo/1y2Fabulas.htm> (Selección de fábulas de los principales fabulistas).

<http://www.edyd.com> (Más de 300 fábulas de Esopo en español).

<http://www.geocities.com/jcdc777/fabulas.htm> (Fábulas y cuentos con bonitas ilustraciones).

<http://www.terra.es/personal2/antgem7fabulas.htm> (Definición de fábula y selección de fábulas agrupadas por autores).

<http://www.chollonca.tripod.cl/hojassueltas/id4.htm> (Fábulas tradicionales).

<http://www.educoweb.com/fabulas/index.asp> (Gran archivo de fábulas).

<http://amediavoz.com/samaniego.htm> (Todas las fábulas de Samaniego).

<http://es.wikipedia.org>

<http://candigallardo.googlepages.com/fables> (fábulas en inglés, actividades y presentaciones).

Anexo I**Ficha de análisis de una fábula**

ALUMNO/A:		CURSO:	FECHA:
TÍTULO DE LA FÁBULA		AUTOR	
TEMA			
C O N T E X T O	Referencias espaciales		
	Referencias temporales (atención especial a los tiempos verbales)		
ARGUMENTO			
E S T R U C T U R A	Planteamiento (desde... hasta...)		
	Nudo o desarrollo (desde... hasta...)		
	Desenlace (desde...hasta...)		
	Moraleja	Escribe aquí la moraleja	
Explicación de la moraleja			
Actualización de la moraleja			
P E R S O N A J E S	Personaje 1		CUALIDADES O RASGOS DEFINITORIOS (adjetivos o sustantivos abstractos)
	Personaje 2		
	Personaje 3		
	Personaje 4		
FORMAS DE ELOCUCIÓN O DE EXPRESIÓN (Marca con una X las que estén presentes)		EJEMPLOS	
Narración		Tipo de narrador	
Descripción			
Diálogo		Estilo (directo o indirecto)	
OPINIÓN PERSONAL (Valoración razonada de la fábula)			

tarbiya 41

Anexo II

Evaluación de la dramatización de una fábula

Observa la dramatización que llevan a cabo tu compañeros/as y tú evalúalos de 1 a 3 puntos

Fábula:.....				
Personajes:.....				
PARÁMETROS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4
Su parlamento se adecua al personaje				
Su mensaje está apoyado en gestos adecuados				
Habla alto y claro				
Han hecho que el diálogo sea creíble y entretenido				

Anexo III

Ficha de auto-evaluación de la unidad (alumnado)

1. Después de trabajar las fábulas durante una semana, escribe tres o cuatro ideas que te hayan parecido fundamentales.
2. Has visto ejemplos de fábulas en tres lenguas. Escribe palabras de animales, lugares o conceptos que recuerdes y que se hayan repetido en inglés, francés y español:
3. ¿Cambia la estructura de la fábula en alguna de las lenguas?
4. ¿En qué lengua te ha costado más dramatizar el diálogo? ¿Por qué?
5. ¿Cuál de las fábulas que has leído te ha enseñado más para tu vida? ¿Por qué?
6. ¿Te ha gustado inventar una fábula y contársela a tus compañeros?
7. ¿Qué ha sido lo más entretenido?
8. ¿Qué ha sido lo más difícil?

Inglés	Francés	Español

Anexo IV

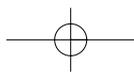
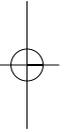
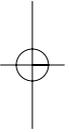
Cuestionario para la evaluación de la unidad (profesorado)

ACTIVIDAD:

ESTUDIO DE LAS FÁBULAS EN 2º DE ESO (EN COLABORACIÓN CON LOS DEPARTAMENTOS DE ARTES GRÁFICAS, CLÁSICAS, FRANCÉS, INGLÉS Y MÚSICA)

1. Competencias básicas trabajadas:
2. Objetivos propuestos:
3. Materiales curriculares utilizados:
4. Instrumentos de evaluación de las tareas propuestas (fundamentalmente, los que han sido comunes a varios departamentos.):
5. Valoración del trabajo desarrollado, ceñida a los siguientes aspectos:
 - Grado de implicación del alumnado:
 - Grado de eficacia de las tareas realizadas por el alumna
 - Valoración del proyecto por parte de los profesores participantes:
 - Dificultades:
 - Logros:
 - Aspectos mejorables:
6. Nivel de implicación de los Departamentos:
7. Cualquier punto que se considere de interés:

M^a Eugenia Bidón Vigil de Quiñones
Carmen Reina Flores
I.E.S. Llanes (Sevilla)



Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5°.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

