

ESTUDIO

Nuevos cuentos viejos

Los efectos de la transtextualidad

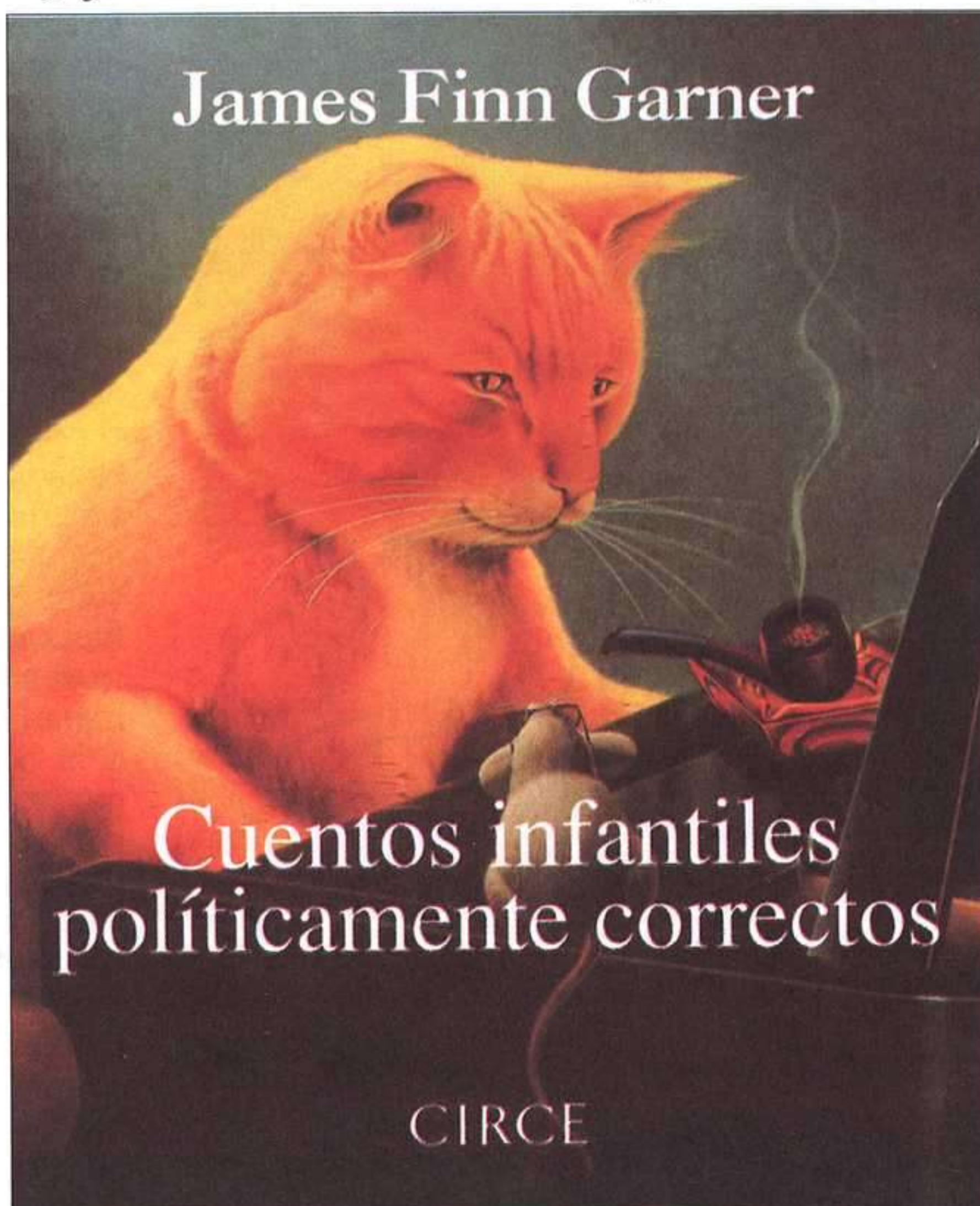
por **Antonio Mendoza Fillola** y **Amando López Valero***



En la actualidad, la intertextualidad (relación de copresencia entre dos o más textos) y sus recursos

correctos, por ejemplo, pero con anterioridad han experimentado con esta fórmula escritores como

se manifiesta, especialmente, en cierta tendencia de la LIJ. Muchos autores reelaboran o crean nuevos textos a partir de cuentos populares. Ahí está el éxito de James Finn Garner con sus Cuentos infantiles políticamente



Roald Dahl. El fenómeno ofrece, en opinión de los autores del artículo, múltiples posibilidades para la estimulación lectora, para el goce lúdico de la lectura e, incluso, para su función formativo-didáctica.

«Hoy en día, tenemos la oportunidad —y la obligación— de replantearnos estos cuentos clásicos de tal modo que reflejen la ilustración de la época en que vivimos, y tal ha sido mi propósito al redactar esta humilde obra.»

J. Finn, *Cuentos políticamente correctos*.

«El lector comparte con el autor el juego de la fantasía. Pues la lectura se convierte en placer sólo cuando entra en juego nuestra capacidad de creación, es decir, cuando los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades.»

W. Iser, *The Reading Process: A Phenomenological Approach*.

Leer es, entre otras actividades y efectos, establecer una interacción texto-lector; ésta es una de las conclusiones a la que se llega según la orientación de recientes teorías literarias y cognitivas. Es decir, leer es establecer un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las reacciones, expectativas e inferencias que el lector genera.

Se ha señalado también que el acto de lectura supone la puesta en acción de los diversos saberes (lingüísticos, metalingüísticos, enciclopédicos, estético-culturales, pragmáticos, vivenciales..... y

un largo etc.) que posee el lector y que se activan ante la diversidad de referentes, alusiones, exposiciones.... que una obra puede ofrecernos.

Desde la perspectiva del tratamiento didáctico de la literatura infantil y juvenil (LIJ), sería deseable que en el análisis del proceso de su recepción se señalaran las correlaciones entre las funciones derivadas de su lectura en el ámbito educativo y los supuestos de una determinada opción metodológica de análisis desde la que se establece la crítica literaria. Para ello, es preciso que la crítica que se ocupa de la LIJ marque ciertas pautas y opte por perspectivas que resulten pertinentes para establecer valoraciones que muestren posibilidades y orientaciones para el adecuado uso de las obras infantiles en o desde el aula.

En la base motivadora de abundantes creaciones de LIJ, se recurre al conocimiento implícito y tácito de relatos y cuentos populares, tradicionales o con el fin de ajustarlos a nuevos criterios y escalas de valores, acordes con el sentir y evolución de los momentos históricos y sociales. En este sentido, este artículo tiene por objeto presentar y comentar

algunos ejemplos enlazados por el factor común de la reelaboración intertextual, cuyo objetivo es observar la funcionalidad del reconocimiento de hipotextos, en algunas nuevas obras de creación, surgidas de la (re)elaboración intertextual.

Reelaboraciones de cuentos tradicionales

La intertextualidad y sus recursos han estado presentes en todas las manifestaciones artísticas —en particular las literarias— y durante toda la historia de la cultura. Y, en la actualidad, se manifiesta especialmente en cierta tendencia de la LIJ. El fenómeno, interesante de por sí, además ofrece múltiples posibilidades para la estimulación lectora y la recursividad lúdica y formativo-didáctica, porque la lectura de los hipertextos (nuevos cuentos, historias, novelas...) resulta un aliciente para llegar a las creaciones anteriores o viceversa, y porque el recuerdo o la evocación de una lectura anterior se convierte en un incentivo para animarse hacia la lectura de una nueva obra que trata de algo ya parcialmente conocido. No olvidemos que uno de los efectos del goce lúdico, estético e intelectual de la lectura radica en los paralelismos que acertadamente establezcamos.

Esta consideración enlaza con la clave de nuestro planteamiento y, en parte, conecta con la indicación de W. Iser de que «no percibimos en el texto más que aquellos elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias», entre ellas, las lecturas y los referentes literarios, obviamente. Por ello, efectivamente, la pervivencia de los modelos literarios de la tradición infantil se debe a la posibilidad de ser identificados, porque los códigos tradicionales aseguran la base de inteligibilidad; los nuevos constituyen la actualidad histórica de la creación. Así, los textos de la literatura tradicional perviven en la memoria de niños y adultos. Especialmente los cuentos son bien recordados en los mínimos aspectos y detalles de su trama, el simbolismo de sus personajes e intenciones e, incluso, en algunos casos, los parlamentos fijados (con mínimas



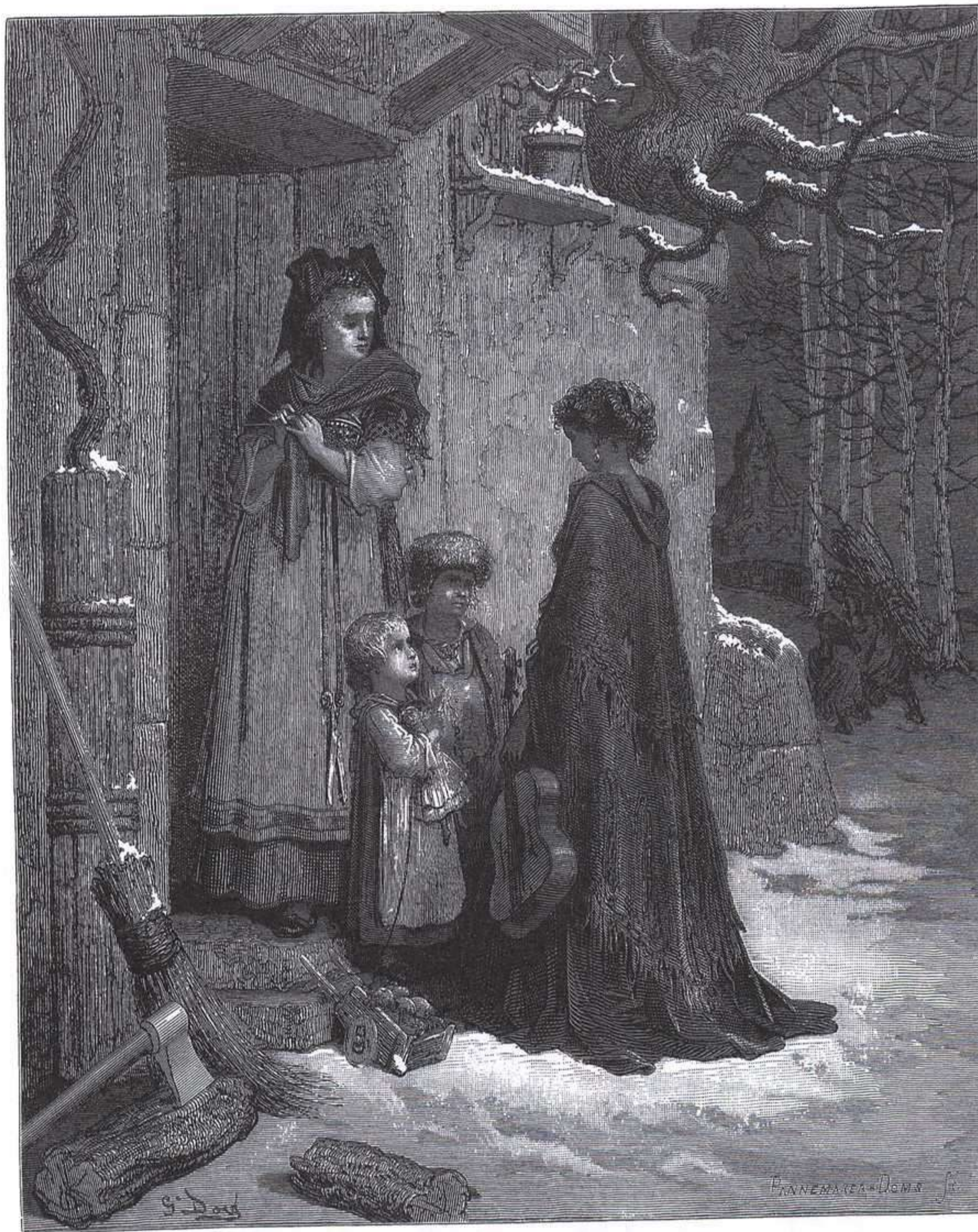
JORDI SALUDES, CUENTOS POR TELÉFONO, JUVENTUD, 1973..

variantes) de sus protagonistas. Tal efecto y funcionalidad ya ha sido advertido y destacado por los estudios literarios; así, A. García Berrio señala que «el significado literario vive y se reforma en la tradición múltiple ininterrumpida. El sentido atribuido por cada acto de lectura a una obra está directamente influido por la multiplicidad de ejemplos de recepción simultáneos y anteriores».² El arraigado conocimiento que se tiene de las narraciones leídas u oídas en la infancia es utilizado por algunos autores para la recreación, en adaptaciones o en nuevas versiones con modificaciones de funcionalidad e intencionalidad, de lo retomado o aludido de textos anteriores.

Según este recurso de creación, en el proceso de lectura, la identificación de la intencionalidad³ requiere la identificación del asunto y, sobre todo, de las variaciones que voluntariamente se introducen en la acción, en la caracterización de personajes y en la tipología narrativa (aspecto en el que incluiríamos marcadores de género, convencionalismos de la narración, actitud omnisciente del narrador, fórmulas de expresión, de apertura, de cierre...). La alteración de cada uno de estos aspectos supone una intencionada modificación dirigida a un hipotético lector implícito, es decir, un lector que reúna ciertas características esperadas por parte del autor. Observemos este breve fragmento:

«(...) Un día, su madre le pidió que llevase una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representaba un acto generoso que contribuía a afianzar la sensación de comunidad. Además, su abuela no estaba enferma; antes bien, gozaba de completa salud física y mental y era perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que era».

En estas líneas no se citan nombres, las matizaciones de la acción y las justificaciones de intencionalidad difieren de lo sabido, pero hay datos suficientes para activar nuestro intertexto lector y reconocer el relato que implícitamente subyace. A partir de los referentes madre, cesta, casa de la abuela..., en nuestro contexto cultural es fácil la evocación de una determinada trama en nuestro intertexto lector que nos permi-



GUSTAVO DORÉ, FÁBULAS DE LA FONTAINE, «LA CIGARRA Y LA HORMIGA», COMPAÑÍA LITERARIA, 1995.

te identificar el hipotexto (que, obviamente, es el cuento tradicional que todos conocemos, sin necesidad de mencionar su título). Este hecho es indicativo de que estamos en situación de recibir y valorar una nueva (re)creación que intuimos jugosamente crítica⁴...La interconexión de textos y significaciones implica la existencia de procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos. Tal sucede en el caso de los *Cuentos infantiles políticamente co-*

rrectos, de James Finn Garner (1994), recopilación hipertextual para adultos, a la que pertenece el fragmento, o, como anteriormente hiciera, entre otros autores, Roald Dahl en sus *Cuentos en verso para niños perversos*.⁵ La revisión de esas obras nos bastaría para entender que la comprensión, la captación de la ironía que en ellos se encierra, el cambio de intencionalidad o las mismas variaciones en el desarrollo de la trama sólo puede captarse y justificarse desde la actualización del hipotexto,

que es el modelo tradicional del cuento.

Gianni Rodari, en sus *Cuentos por teléfono*, incluye una reelaboración de *El rey Midas*⁶, en la que el tono, la caracterización de personajes y la rápida exposición de la acción, que se encamina directamente a un final jocoso, indican desde el primer momento la supuesta identificación del hipotexto:

«El rey Midas era un gran despilfarrador; todas las noches daba fiestas y bailes, hasta que se quedó sin un céntimo. Entonces fue a visitar al mago Apolo, le contó sus penas y Apolo le hizo este encantamiento:

—Todo lo que toquen tus manos debe convertirse en oro.

El rey Midas dio un salto de contento y regresó corriendo a su automóvil, pero apenas había tocado la manecilla de la portezuela cuando el coche se volvió completamente de oro: ruedas de oro, cristales de oro, motor de oro. Hasta la gasolina se había vuelto de oro...

(...) Corrió inmediatamente a ver al mago Apolo para que le deshiciera el encantamiento, y el mago Apolo lo contentó.

—Está bien —le dijo—, pero ve con cuidado, porque para que pase el encantamiento deben transcurrir siete horas y siete minutos exactamente, y todo lo que toques mientras tanto se convertirá en estiércol de vaca (...).

A su vez, la lectura de estas reelaboraciones, sin duda nos evoca y nos remite a otros textos (leídos u oídos) y activa nuestro conocimiento intertextual, es

decir, de interrelación entre diversas obras, aunque éstas no constituyan necesariamente un definido hipotexto.⁷ Esta actividad identificadora de la presencia de *hipotextos* (textos previos, con capacidad generadora) e *hipertextos* (textos resultantes de reelaboraciones) es señal clara de nuestra actividad asociativa de saberes y referencias literarias y metaliterarias como *lectores activos*. Pero, además, este tipo de obras, pensadas al parecer para lectores avisados, ofrecen un aliciente específico a partir de las particulares estrategias que el autor sigue en la reelaboración del texto:

—Cuenta con nuestro supuesto conocimiento previo del hipotexto.

—Parte de una arquitectura (valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural).

—Juega con unas previsibles expectativas que se supone en el lector.

—Nos propone una interacción a partir de unos implícitos compartidos.

—Nos sorprende por las reinterpretaciones, giros, variaciones.

—Propone una actividad de juego mental y receptor, en el que la anticipación, el reconocimiento, la identificación (dentro de la variación) son nuevas estrategias que favorecen otro tipo de actividad lectora, en un atrayente juego metaliterario.

—Estimula una lectura todavía más activa e implicada, porque además de los conocimientos señalados, se añade la evocación constante del referente hipotextual.

La intertextualidad como estrategia de creación

La capacidad de muchos textos de creación para establecer correlaciones entre sí y perfilar asociaciones inferidas por el lector son dos de sus rasgos que destacan su potencialidad para desarrollar el hábito lector y, a la vez, para sugerir procedimientos didácticos que potencien y globalicen diversos objetivos literarios y culturales (en ocasiones desvinculados en la secuenciación de los currículos escolares). Sistematizando, los reconocimientos textuales son muestra particular del estudio del fenó-



MONTSE GINESTA, LA CAPUTXETA VERMELLA, LA GALERA, 1989.

meno amplio de intertextualidad que permiten:

—Detectar e identificar los pasajes en que el escritor de hoy recurre a la reelaboración de obras, textos, citas de otros autores.

—Apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura.

—Valorar cómo y en qué aspectos un autor altera las convenciones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otras culturas.

Si, como ya había señalado G. Genette, a propósito del carácter universal de la intertextualidad, «todas las obras son hipertextuales, aunque tal fenómeno resulte más evidente en unas obras que en otras», debe atenderse a dos conceptos claves. Los conceptos de *transtextualidad* (todo lo que pone el texto en relación manifiesta o secreta con otros textos), y el de *intertextualidad* (la copresencia de textos o evocación de hipotextos) en el aspecto temático o de tipología de los géneros para niños, destacan la operatividad del concepto de este enfoque de análisis que atiende a la «relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro» (Genette, 1982). Y, además, presentan un enfoque de abiertas posibilidades para los diversos objetivos del análisis crítico y de la valoración lúdico-receptora y/o formativo-didáctica de la LIJ.

La detección de las diversas relaciones que cada uno haya podido establecer, como lector, permite que atendamos de inmediato a tres conceptos básicos para nuestro objeto de análisis. Nos referimos a tres conceptos presentes en los diversos ejemplos que vamos a tratar aquí. Por una parte, dos conceptos referidos a las peculiaridades del texto: el hipotexto, el texto (o conjunto de textos) precedente, aludido, transformado o presente en una nueva creación (del mismo o de distinto autor); y el hipertexto, definido como «todo texto derivado de un texto anterior, por transformación simple (que llamaremos *transformación*) o por una transformación indirecta (que llamaremos *imitación*)», según G. Genette.⁸ Y por otra parte, un concepto relacionado con las aportaciones del receptor: el intertexto del lector, que definimos



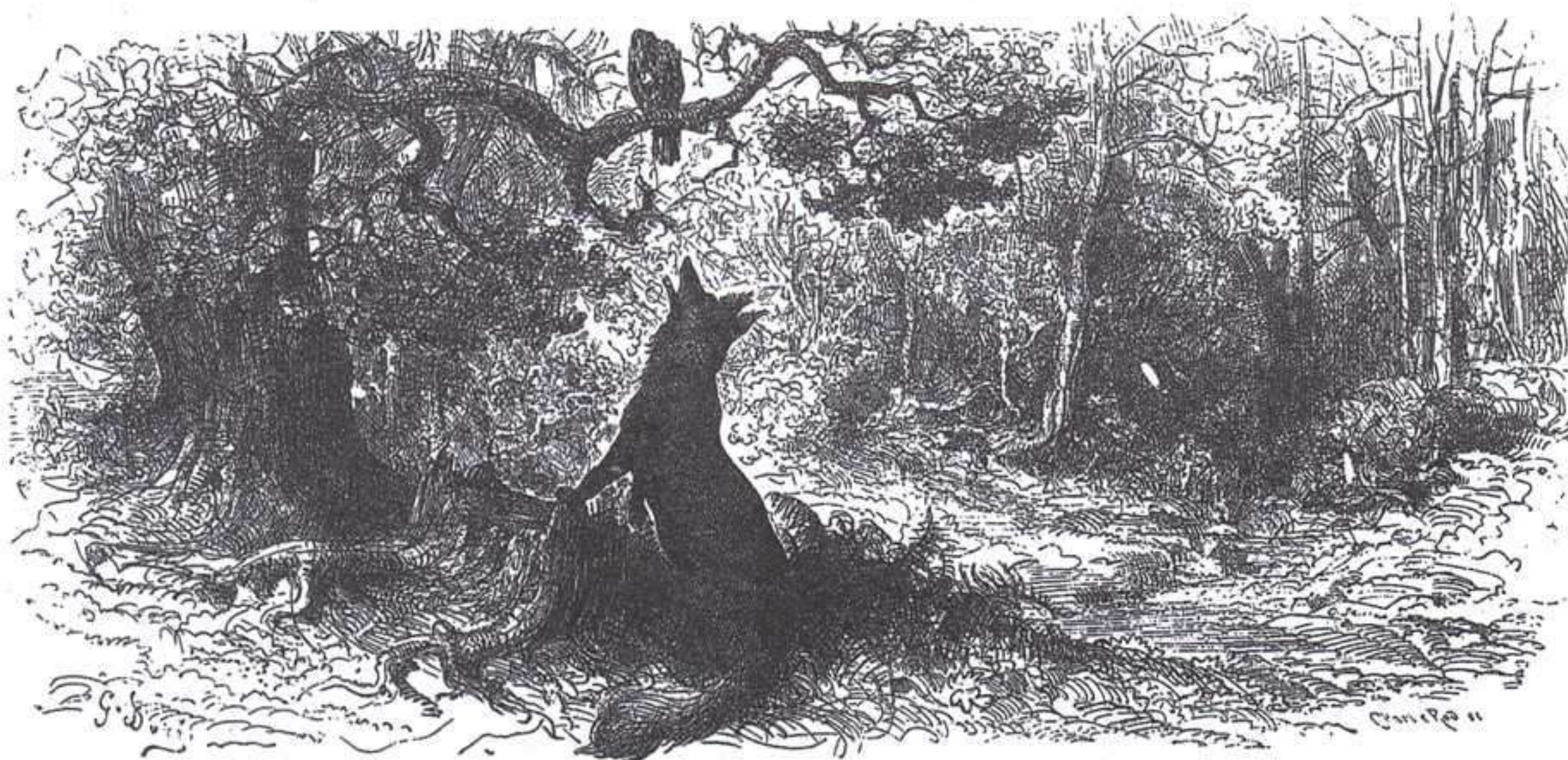
QUENTIN BLAKE, CUENTOS EN VERSO PARA NIÑOS PERVERSOS, ALTEA, 1987.

como el factor que permite al lector la percepción de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. En este concepto se aúnan la perspectiva textual y la receptiva, puesto que la intertextualidad, para que sea apreciada, requiere su reconocimiento por parte del lector y no basta sólo la intención recopiladora del autor.⁹

En ocasiones, leer una obra literaria o cualquier otro tipo de texto, exige ideal-

mente, estar en posesión de la previa lectura correspondiente y poder/saber evocar otra(s) obra(s) —generalmente literaria(s)— a las que el hipertexto nos remite, según sea la intencionalidad de su autor, al elaborar la obra contando con unos supuestos de recepción que el lector posea, para convertirse en el lector ideal de su obra.

La aproximación hermenéutica, a las obras literarias, en suma, siempre es una



GUSTAVO DORÉ, FÁBULAS DE LA FONTAINE, «EL CUERVO Y EL ZORRO», COMPAÑIA LITERARIA, 1995.

búsqueda de *(co)rrrelaciones y/o contrastes con otras producciones...* Ya hemos señalado que los rasgos intertextuales han de ser captados, detectados para lograr el efecto previsto por la obra/autor. La LIJ no es una excepción. Esto implica, por una parte, haber previsto un compromiso con el lector que recibe la obra, en un pacto tácito y previo que establece el autor, y, por otra, que el lector posea conocimientos previos y estrategias lectoras que activen tanto su competencia literaria, como su intertexto lector.

En esta opción crítica se perfilarían dos direcciones: una hacia la comprensión de las formas específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y otra encaminada a destacar las aportaciones que puedan servir al receptor para que construya su básica competencia literaria; ésta, a su vez, le permitirá el reconocimiento de relevantes componentes metaliterarios y funcionales elementos de la poética y retórica literarias.

De la consideración de estas claves debiera surgir una sistematizada opción de análisis que aunara criterios y objetivos de formativo y lúdico, por una parte, y los de la crítica literaria por otra, con el fin de atender al desarrollo de las competencias esenciales de una educación literaria (educación en la recepción, y en el desarrollo del hábito lector).

Durante la lectura —de obras literarias o de otros textos—, muchas son las evocaciones metaliterarias que surgen

por la mención y, sobre todo, por la *alusión y la mención explícita*. Estas evocaciones, motivadas por la intencionalidad del autor, pretenden reforzar la expresividad de su texto, para indicarnos una intencionalidad (inclusión en una tradición cultural, homenaje a otro autor, imitación, parodia...) y una propuesta de guía lectora, cómplice con los saberes del *tipo de lector previsto*. En otros casos, puede darse la circunstancia que sea la libre actividad receptiva del lector la que, a través de asociaciones, intuiciones..., establezca posibles identificaciones. Comprobemos los efectos de este proceso asociativo e intertextual en un ejemplo basado también en el hipotexto del relato de *Caperucita*; en este caso, el

fragmento procede de la página de humor de un suplemento periodístico:

«Cuentos infantiles para la tercera edad

Dicen los gerontósofos que en la tercera edad se vuelve a la infancia y que renacen los temores y las indefensiones de aquellos años lejanos en los que nuestros padres y nuestros pedagogos nos contaban cuentos.

¿Por qué, piensan los citados gerontósofos, no escribimos cuentos que nuestros ancianos puedan comprender desde sus lejanos horizontes y perspectivas mentales?

¿Por qué nuestros ancianos deben oír solamente los cuentos que les cuentan los políticos en la «tele» y no los bellos cuentos que oyeron en su infancia, ya casi olvidados?

Sería hmoso que escuchasen hablar a Caperucita Roja y al lobo, y a la abuelita y a los pastores de la siguiente manera, por ejemplo:

«Iba Caperucita por el bosque cuando se le apareció el lobo que le dijo con sibilantes ceceos desdentado:

—¿Onfe fa Capefufita Roja?

—¿Qué dices? —respondió Caperucita que tenía una hipoacusia de muro de lamentaciones.

—¿Fé? —respondió el lobo, que también anadaba duro de oído.

Caperucita se encogió de hombros y siguió su camino apoyada en su bastón temiendo que de un momento a otro le estallase la osteoporosis...¹⁰»

A manera de acotación, señalo que, a propósito de este ejemplo, es posible que, como lectores establezcamos una hipotética relación causa-efecto entre la aparición en España de la traducción de los *Cuentos...* de J. Finn y la elaboración del texto anterior. Ello sería una



GUSTAVO DORÉ, FÁBULAS DE LA FONTAINE, «LA CIGARRA Y LA HORMIGA», COMPAÑIA LITERARIA, 1995.

muestra de nuestra actividad de correlación de doblada intertextualidad... Señala Finn, en su prólogo, que es su intención replantear los cuentos clásicos para «reflejar la época en que vivimos», idea que coincide con la expresada en términos paródicos por Chumy Chúmez. La siguiente intervención de Caperucita valdría para cualquiera de las dos versiones, como muestra de su común intencionalidad satírica:

«—Abuela, te he traído algunas chucherías bajas en calorías y en sodio en reconocimiento a tu papel de sabia y generosa matriarca.» (*Cuentos para niños políticamente correctos*, J. Finn, p. 17).»

Si bien no puede establecerse un exhaustivo inventario de casos, dada la amplitud y variedad de manifestaciones de relaciones intertextuales, con los ejemplos anteriores hemos pretendido señalar dos muestras dispares de lo que podríamos llamar *recursividad-creativo(-literaria)*, copresencia de un texto en otro; los fragmentos presentados muestran la intertextualidad como una estrategia de creación. No obstante, es preciso insistir en que se trata de una estrategia apoyada en la previsión de un tipo de lector que ha de poseer la previa lectura de las específicas obras/textos aludidos, sin cuyo conocimiento le sería más difícil la comprensión y, sobre todo, captar la valoración y establecer la interpretación del nuevo texto.

Ejemplos de los efectos de la transtextualidad

A modo de ejemplificación, siguen dos breves comentarios sobre textos infantiles basados en recursos intertextuales.

La versión de Roald Dahl de *Blancanieves y los siete enanos*, reelaboración del relato tradicional, muestra su intención y su proceso de re-creación advertida desde el mismo título (ciertamente, el cuento de Dahl puede considerarse una parodia) y constituye un ejemplo de intertextualidad creadora. El cuento obvia los antecedentes ya conocidos por el lector —quien necesariamente ha de aportarlos a través de su intertexto, es decir desde la activación de un conoci-



QUENTIN BLAKE, CUENTOS EN VERSO PARA NIÑOS PERVERSOS, ALTEA, 1987.

miento implícito—, y comienza *in media res* (por lo que no aparece ninguna fórmula convencional de inicio de cuento, como marca de género), en lo que ya sería una secuencia avanzada de la acción del relato tradicional: «Cuando murió la madre de Blanquita...».

Esta estrategia de transformación textual busca la complicidad entre el autor y el lector, más allá de la mera organización estructural, obviada por su simpli-

cidad convencional; y por lo mismo prevé y requiere que el receptor tenga asimiladas las características primigenias del modelo de referencia. Si no se dan estas circunstancias, la intencionalidad y la comprensión del texto elaborado por Dahl quedan fuera de las posibilidades del receptor.

Su objetivo es la aceptación por el lector de una nueva intencionalidad. En este caso, la clave paródica afecta a la



MONTSE GINESTA, LA CAPUTXETA VERMELLA, LA GALERA, 1989.

transformación del carácter de los personajes, al estilo del relato y, a partir de un momento determinado, a la estructura. De los tres bloques en los que se estructura el texto de Dahl, los dos primeros siguen la trayectoria temática y lineal del relato tradicional que actúa como hipotexto.

Este hecho permite que las expectativas del lector —advertido por las marcas de textualización de la intencionalidad paródica y de la clave de reformulación— sean confirmadas sin dificultad en las dos primeras parte del texto. Tras la presentación paródica (tipo de trans-

formación que por sí misma exige un riguroso paralelismo con las pautas textuales del relato popular), se produce un giro total al inicio de la tercera parte, bien subrayado por la cómplice interrogación que se propone al narratario —«¿Qué hacía la Princesa, mientras tanto?»—, es decir, lanzada al intertexto del lector. A su vez, esa pregunta es una marca que advierte sobre la posible contrariedad entre las supuestas expectativas del lector y la efectiva prosecución que se nos va a ofrecer; la respuesta en los tres versos siguientes —«Pues auto-stop para curar su espanto./ Volvió a la capital

en un boleo / y consiguió muy pronto un buen empleo»— establece nuevas bases, imprevistas por el lector que se guíe por la evocación del hipotexto.

Este cambio de orientación no sólo afecta a la trama y al tipo de acción, sino que supone una ruptura del ámbito atemporal y fantástico, propio del cuento maravilloso, para introducirnos en una situación urbana y contemporánea y en una problemática realista. A partir de la formulación de la pregunta, la subversión del relato ya es completa: la protagonista «vuelve a la capital en auto-stop y consigue un empleo». Por ello, los referentes intertextuales concretos, a partir de ese punto del relato, quedan relegados a un segundo plano. El hipotexto debe quedar en suspenso y la interacción texto-lector cambia de signo: el lector aguarda nuevas señales que le permitan retomar el curso de la acción y formular nuevas expectativas, porque el narrador ha abandonado la pauta del hipotexto que le guiaba. Con esta peculiaridad de aplicación de estrategia intertextual, el cambio de perspectiva de la actividad lectora ha variado: ahora el lector debe centrarse en la observación más detallada de datos y referentes intratextuales y cotextuales para establecer las nuevas expectativas e inferencias. Incluso los mismos sucesos narrados en esa tercera parte bien pueden considerarse como indicios que reconducen al lector hacia el nuevo desenlace previsto por Dahl y enmarcado en el contexto y en los intereses de la civilización urbana contemporánea, aunque, no lo olvidemos, siempre con la ayuda del espejo maravilloso. De igual forma que el relato carecía de un inicio convencional, también carece del final (enamoramamiento-casamiento) esperado; se nos ofrece un desenlace imprevisto.

Otro excelente ejemplo de la diversidad de los efectos de la transtextualidad nos los ofrece la excelente obra de André Maurois, *El País de la Real Gana* (1948),¹¹ relato maravilloso en el que se combinan la situación real del contexto contemporáneo y las referencias de la tradición del relato fantástico y de la literatura clásica..., e incluso de la visión crítica de ciertos modelos educativos. El texto ofrece otras opciones de alusión intertextual y de llamadas al



QUENTIN BLAKE, CUENTOS EN VERSO PARA NIÑOS PERVERSOS, ALTEA, 1987.

del lector, diferentes a las mencionadas hasta aquí. Destacamos sólo algunos de los casos que incluye el cuento. En determinados momentos de su lectura y relectura —confesión personal como lectores—, hemos asociado el texto con personajes y situaciones de *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll y con *Peter Pan*, de Barrie; pero el comentario de las cuestiones que llevara a justificar estos personales paralelismos, supondría ahora demasiado tiempo.

El inicio del cuento, —que reproduce una situación de estudio y de aprendizaje tradicionales—, nos remite a dos tipos

de relato. Proponemos al lector que pruebe a identificarlos. La historia se inicia así:

«—El fa-ra-ón tu-vo un sue-ño» —dijo Oliver—. So-ñó que es-ta-ba a o-ri-llas del Ni-lo... Sie-te va-cas gor-das sa-lie-ron del rí-o.
—¡Cállate, Oliver! —dijo Michelle—. Estoy aprendiéndome la fábula y, cuando tú hablas, yo no entiendo lo que digo.
Y recomenzó por décima vez:
—«Tenía en el pico un queso.»
—Un de-sier-to —dijo Gerardo— es una in-men-sa ex-ten-sión de tie-rra es-té-ri-l... Un vol-cán es una mon-ta-ña que vo-mi-ta lla-mas y la-va fun-dí-da por un a-gu-je-ro que lla-ma-mos crá-ter.

—¡Cállate, Gerardo! —dijo Michelle—. Estoy aprendiéndome la fábula... «Tenía en el pico un queso.»

No, ella no sabría la fábula al día siguiente, por descontado, y la señorita Clotilde se pondría furiosa (...)

Michelle se desnudó de mal humor. El día había sido un fastidio. Antes de cenar, en lugar de cortar un vestido para su muñeca, había tenido que escribir una carta dándole las gracias a una vieja tía. Durante la cena, había querido contar una historia que le parecía divertida y papá, que había invitado a un amigo, la había hecho callar y se había puesto a hablar de las elecciones. Después de cenar, había intentado aprenderse la fábula, y sus hermanos no la habían dejado. Y, ahora, la mandaban a la cama. Las personas mayores se enfadarían



GUSTAVO DORÉ, FÁBULAS DE LA FONTAINE, COMPAÑÍA LITERARIA, 1995.

muchísimo si les dieran a ellas tantas órdenes».

Las referencias intertextuales en el texto citado, posiblemente sean más fáciles de identificar para quienes fuimos escolares en una determinada época, y nos remitan a los referentes hipertextuales correspondientes: el primero pertenece a la narrativa bíblica, la maravillosa historia de José...; el segundo está presente en la sola mención de un verso (será preciso reconocerlo como tal): «Tenía en el pico un queso», que remite a la fábula de *El cuervo y el zorro*, de larga tradición en la cultura europea, desde Esopo hasta La Fontaine, Samaniego e Iriarte..... Aquí surge cierta duda sobre si a los jóvenes lectores actuales les es factible identificar también estas referencias, porque, sin duda, algunos de los referentes culturales han sido sustituidos con los años. La referencia a la fábula que Michelle intenta aprender se retoma más adelante, cuando a su llegada al País de la Real Gana —donde sólo tienen acceso las hadas— es examinada por el cuervo Timidoconfuso —«Tendrás que responder a tres preguntas que yo te haré... Si las respuestas me gustan, te inscribiré en el registro de las hadas. Si tus repuestas no me gustan, te subirás a tu camello y

te invitaremos a desaparecer en el desierto...»—. Tras las preguntas de aritmética y de ortografía, surge la definitiva tercera pregunta :

«Y ahora, ¿quieres recitarme una fábula?
—Sí —dijo Michelle precipitadamente—. Me sé *El cuervo y el zorro*.
—Esta fábula no me gusta nada —graznó secamente Timidoconfuso.
—También me sé —dijo Michelle— *La cigarra y la hormiga*.
—Recítala —dijo Timidoconfuso.
Hacia mucho tiempo que la niña la había estudiado. Comenzó:

Cantando la Cigarra
pasó el verano entero.
Viose desprovista
del precioso sustento.
La codiciosa Hormiga
respondió con denuedo:
«¡Yo prestar lo que gano
con un trabajo inmenso!
Pues ahora que yo como,
baila, pese a tu cuerpo.»

—Me parece que me he olvidado un poco del final.

—No me he dado cuenta —dijo el cuervo— Me gusta mucho esta fábula.» (ed.c.it. p. 21-22).

En la primera secuencia del cuento, Michelle intenta memorizar la fábula de *El cuervo y el zorro*, que no consiguió aprender; y, significativamente, la niña ofrece como alternativa la de *La cigarra*

y *la hormiga*, la primera que aparece en el Libro I, de la edición de las Fábulas de J. de La Fontaine; la segunda es la de *El cuervo y el zorro*... Es obvia la complicidad que se establece a través del texto entre el autor y el niño en edad escolar de la época, al identificar el orden de las fábulas y las dificultades de memorización.¹² Ambas referencias intertextuales han sido utilizadas para desarrollar una escena y para ejercer la «función de superación de prueba», como señalaría Propp; el conocimiento de una fábula tiene el poder de decidir (tercera y última pregunta, número 3, resolución de enigma...) su acceso al País de la Real Gana, aunque sea como hada de segunda categoría, quizá a causa de sus *lapses*. A pesar de sus deficiencias, la versión que ofrece Michelle del hipotexto de La Fontaine basta para superar la prueba; es decir, la intención intertextual tiene un claro componente de valoración positiva de los saberes literarios, aunque no exenta de ironía y crítica sobre los modelos educativos empleados en la época para de la formación literaria.

Por último, un tercer ejemplo que enlaza con la referencia a la fábula de *La cigarra y la hormiga* nos permite señalar otro ejemplo de empleo intertextual, con muy diferente finalidad. En otros casos, el autor (literato, periodista o publicista, artista plástico...) se sirve de los saberes/referentes intertextuales como apoyo para lograr diversos objetivos en el ámbito educativo y en el contexto social general —desde los propiamente didácticos hasta los publicitarios—. Las evocaciones literarias en la publicidad están también captando la capacidad de evocación del lector, de sus saberes metaliterarios y culturales, obviamente haciendo referencia a producciones de tipo popular, tradicional o de las obras clásicas más divulgadas... Así, el fragmento siguiente, tomado de una página de diario, nos remite a unos referentes metaliterarios de la tradición literaria infantil que se suponen deben hallarse en el intertexto del lector y que serán activados en el acto de lectura, justo cuando se produzca la identificación del hipotexto. La muestra no es única, otros mensajes publicitarios apelan a los referentes culturales surgidos de las aso-

ciaciones intertextuales; observemos este ejemplo concreto de un anuncio del Banco Bilbao Vizcaya (BBV) sobre su plan de pensiones individual, basado en la fábula de *La cigarra y la hormiga*.

La activación del hipotexto literario, implícito y supuestamente bien conocido por una amplia mayoría de destinatarios, ha de permitir al receptor establecer la peculiaridad temática en la que radica la diferencia y, por tanto, el específico mensaje publicitario. Obviamente, la clave es el tercer personaje que se incluye, «Y luego, había una hormiga lista...» Habida cuenta de los específicos estudios de las empresas publicitarias, es previsible que el anuncio tenga elevada capacidad de sugestión. Así, se ha tenido en cuenta (aunque sea intuitivamente) el intertexto del lector, su actividad lectora, su capacidad de asociación, de transferencia y generalización... y Esopo y La Fontaine y la reelaboración del publicista se combinan y coadyuvan en los logros empresariales de una entidad bancaria.

Acaso con estos ejemplos baste para entender que las obras de la literatura infantil y juvenil de todas las épocas son un componente de la cultura y tradición literaria y que, por lo mismo, aportan elementos que forman y enriquecen la competencia literaria del lector, particularmente aquellas que comparten una fuente común o que mantienen evidentes relaciones con otros textos. Las razones y ejemplos expuestos, la adecuada recepción textual lectora (aspecto al que dedican buena parte de sus recientes investigaciones la psicolingüística, los estudios de comprensión lectora y, esencialmente, las teorías de la recepción literaria), depende del grado de amplitud del intertexto del lector o del crítico. La apreciación de las diversas correlaciones dependen de la capacidad del lector, y no sólo de la intención de creadora reelaboración y recopilación por parte del autor. A causa de esa funcionalidad, establecemos el interés por atender al desarrollo del intertexto del lector, como concepto clave para el tratamiento didáctico de las mismas producciones de la LIJ.

Por último, apuntamos aquí el especial interés que para la crítica literaria centrada en obras infantiles y juveniles tiene la opción basada en los supuestos

de la *intertextualidad*. Y esto por dos razones: en primer lugar, porque nos permite señalar aspectos de la reelaboración (mediante la inclusión de alusiones, referencias, toma de personajes, de situaciones, de temas y moralejas....) de obras anteriores (hipotextos), y porque permite destacar la *funcionalidad de los cambios* de intencionalidad derivados del (re)conocimiento de los hipotextos. En segundo lugar, porque, a través de un proceso intertextual, los aspectos señalados en el punto anterior permiten apreciar aspectos específicos de los procesos y actividades de creación y de recepción. ■

* **Antonio Mendoza Fillola** es catedrático en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, y **Amando López Valero** lo es en el mismo departamento de la Universidad de Murcia.

Glosario

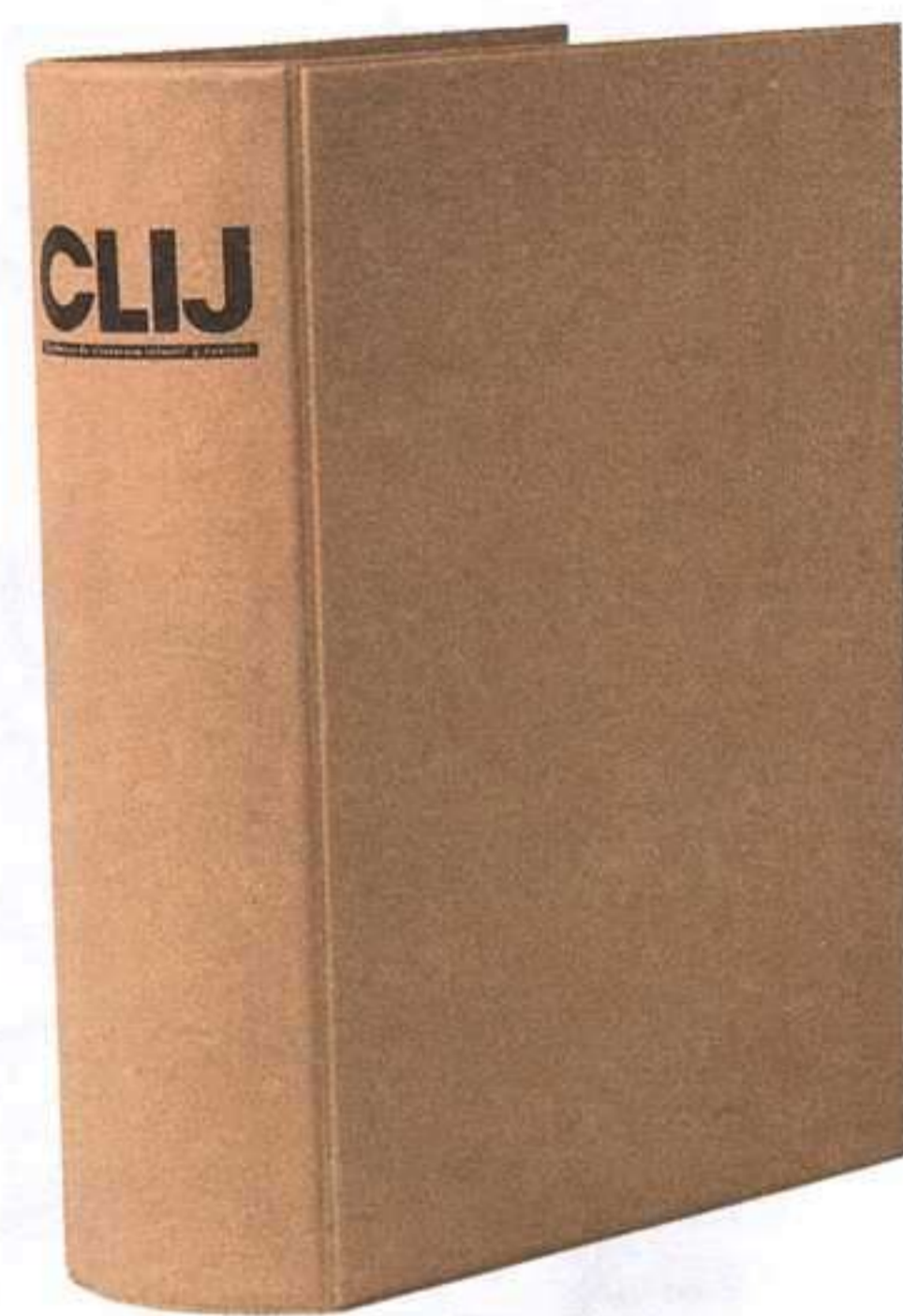
Archilectura: Síntesis de aspectos coincidentes o compartidos de las infinitas lecturas (no una media), es decir, la valoración y percepción compartidas y comunes de concretas producciones literarias en cuanto exponentes culturales. El archilector estará formado por el grupo de receptores que aportan, comentan y comparten sus reacciones ante el texto.

Intertexto del lector: Componente básico de la competencia literaria, apoyado, en parte, en los conocimientos del sistema lingüístico del lector, compuesto por un conjunto de saberes y estrategias lectoras que permite establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales. Su activación muestra el resultado de diversos grados de asimilación y de formas de percepción que cada alumno establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al hecho literario. Riffaterre (1980) define el concepto de intertexto como la «percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido».

Intertextualidad: Fenómeno de interconexión de textos y significaciones, definido como relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro (Genette, 1982:7). El concepto es también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario. La intertextualidad implica la existencia de discursos autónomos, en cuyo interior hay procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos. Genette ha destacado el carácter universal de la hipertextualidad, en cuanto a la literariedad, puesto que afirma que «todas las obras son hipertextuales, aunque tal fenómeno resulte más evidente en unas que en otras».

CON ESTE NÚMERO SE INICIA EL VOLUMEN 9

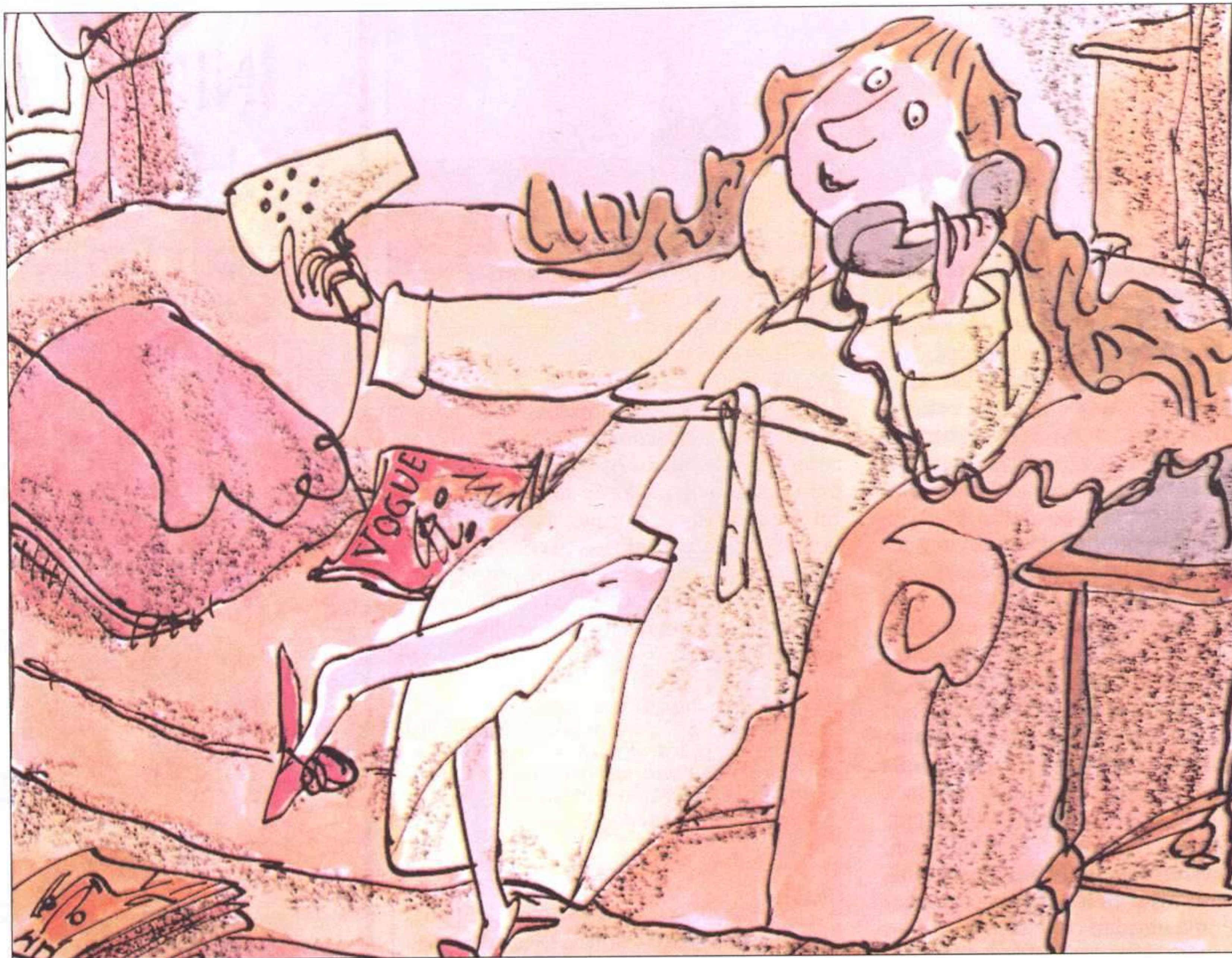
SOLICITE LAS TAPAS
CON EL CUPÓN
DE LA PÁGINA 4



VOL. 1 N° 1 AL N° 12 -	1988
	1989
VOL. 2 N° 13 AL N° 23 -	1990
VOL. 3 N° 24 AL N° 34 -	1991
VOL. 4 N° 35 AL N° 45 -	1992
VOL. 5 N° 46 AL N° 56 -	1993
VOL. 6 N° 57 AL N° 67 -	1994
VOL. 7 N° 68 AL N° 78 -	1995
VOL. 8 N° 79 AL N° 89 -	1996

CLIJ

Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil



QUENTIN BLAKE, CUENTOS EN VERSO PARA NIÑOS PERVERSOS, ALTEA, 1987.

Lector implícito: Modelo de lector previsto en la obra por el autor, caracterizado por su capacidad para captar las indicaciones textuales y para actualizar una serie de supuestos y conocimientos que el autor preve como necesarios para la comprensión e interpretación del texto.

Notas

1. Vid. A. Díaz Plaja, «Contes sobre contes o el laberint de miralls», en *Perspectiva Escolar* (en prensa). La autora presenta una detallada relación de modalidades con que se reelaboran los cuentos tradicionales (desde la simple pervivencia del género según los modelos tradicionales, hasta la utilización de personajes de los cuentos tradicionales, con características alteradas y la reestructuración, por inclusión, de varios cuentos en una nueva narración); se ocupa también de las técnicas o recursos empleados para ello: reescritura o versión, expansiones y collages, modificaciones por variación de estructura o de argumento, cambios de final, cambios de registro, etc.
2. A. García Berrio, *Teoría de la Literatura*, Madrid, Cátedra, 1989, p. 185.
3. Deseo disculparme de antemano y animar al lector a presentar cualquier sugerencia a rectificar posibles muestras —ya debidas a error u omisión— de actitudes inadvertidamente sexistas, racistas, culturalistas, nacionalistas, regionalistas, intelectualistas, socioeconomistas, etnocéntricas, heteropatriarcales o discriminatorias por cuestiones de edad, aspecto, capacidad física, tamaño, especie u otras no mencionadas, ya que no me cabe duda de que mi intento por desarrollar una literatura significativa y desprovista de

cualquier posible arbitrariedad y de la influencia de las imperfecciones del pasado ha de hallarse necesariamente sujeto a errores» J. Finn *Politically Correct Bedtime Stories* (1995) ed. en castellano, *Cuentos infantiles políticamente correctos*, traducción de G. Castell, Barcelona, Ed. Circe, 1995, pp. 10-11.

4. Mencionamos un par de muestras del mismo cuento, como ejemplo del tono y de la orientación que presenta J. Finn «Muchas personas creían que el bosque era un lugar siniestro y peligroso, por lo que jamás se aventuraban en él. Caperucita Roja, por el contrario, poseía la suficiente confianza en su incipiente sexualidad como para evitar verse intimidada por una imaginaria tan obviamente freudiana» (Opl. cit. 15-16). «—No se si sabes, querida —dijo el lobo— que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques.

Respondió Caperucita:

—Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a tu tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial —en tu caso propia y globalmente válida— que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino» (op cit. pp. 16)

5. Dahl, R., *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid: Altea, 1987.

6. Favole al Teléfono (1962) Cito por la edición española. *Cuentos por teléfono*, Barcelona: Ed. Juventud, 1973, pp. 77-78.

7. Véase el estudio de M^a P Espin («Notas a tres cuentos clásicos llevados al teatro por Jacinto

Benavente (El nietecito, La Cenicienta y el Flautista de Hamelín», en J. Romera, A. Lorente y A. Freire (eds.) *Homenaje al Profesor José Fradejas Lebrero*, col. II, Madrid. UNED, 1993, pp. 581-597), como muestra de investigación filológica en el seguimiento de los complejos referentes hipotextuales que corresponden a cada una de las obras citadas.

8. *Palimpsestes. La literatura au second degré*. Paris, Seuil, 1982. p. 7.

9. Véase A. Mendoza Fillola, *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid. La Muralla.

10. De Chumy Chúmez, publicado en *Blanco y Negro*, 7 de enero de 1996, p. 88.

11. Cito por la edición de Ed. Lumen, Barcelona 1986. Traducción de Humpty Dumpty.

12. Por si el curioso lector quisiera cotejar los lapsus, y, en consecuencia el juego intertextual, en clave irónica, que se deriva del peculiar recitado de la fábula que hace Michelle, transcribo la versión de La Fontaine. Fable I. La Cigale et la Fourmi. «*La Cigale, ayant chanté/ Tout l'été/ Se trouva fort dépourvu/ Quand la bise fut venue/ Pas un seul petit morceau/ Elle alla crier famine/ Chez la Fourmi sa voisine/ La Piant de lui prêter/ Quelque grain pour subsister/ Jusqu'a la saison nouvelle/ «Je vous paierai lui dir-elle/ Avant l'out. foi d'animal/ Interet et principal»/ La Fourmi n'est pas prêteuse/ C'est la son moindre défaut/ «Que faisiez-vous au temps chaud?/ Dir-elle à cette emprunteuse/ Nuit et jour à tout venant/ Je cantois, ne voous déplaie/ Vous cantiez? j'en suis fort aise?/ Eh bien! dansez maintenant.»*