



# *El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector*

Antonio Mendoza Fillola

Universidad de Barcelona

Consultado en octubre 2008

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=30279&proced=novbibl>

## **Justificación**

En ocasiones, las exploraciones teóricas recogen planteamientos sistematizados de cuestiones que, inadvertidamente, son intuitas en la actividad cotidiana de numerosas personas. La expresión coloquial *no me vengas con cuentos*, con la que advenimos a nuestro interlocutor que conocemos, adivinamos o intuimos el tipo de argumentación con la que prevemos va a continuar su actividad comitiva, es una expresión en la que se recoge parte de las supuestos que subyacen a la explicación que sigue.

Imaginemos un inicio de relato como el siguiente:

«Un rey tenía tres hijos, y como a todos los quería por igual no sabía a cuál de ellos dejar el trono al morir. Cuando se le acercó la hora de la muerte, los mandó venir ante su lecho y les dijo:

-Queridos hijos, he pensado algo que os quiero decir: el más [...] de vosotros me sucederá y será rey».

Ante este tipo de planteamiento narrativo, inmediatamente ponemos en acción nuestra capacidad de formular anticipaciones y expectativas; prevemos, con facilidad la trayectoria argumental, en la que, supuestamente habrá alguna prueba a superar por cada uno de los tres hijos, que se desarrollarán una sucesión de acciones paralelas, y que uno de ellos (el menor, tal vez...) muestre ser el más ¿valiente, prudente, sabio...? Con ello hemos activado nuestro intertexto. Pero, intencionadamente, en la transcripción anterior he dejado en blanco el adjetivo correspondiente, que en el texto de los hermanos Grimm no es otro que

la palabra *vago*. Puesto que hace referencia a una cualidad negativa, nuestras expectativas ahora requieren una reformulación.

Posiblemente, conociendo ese dato, nuestro intertexto se activara de distinto modo, si entre los datos de nuestras lecturas previas, por ejemplo, estuviera el recuerdo del «Ensiemplo de los dos perezosos que querían cassar con una dueña», incluido en el *Libro de Buen Amor*. Así recordaríamos que el argumento expuesto por el hijo mayor:

«-Padre, entonces el reino me pertenece, pues soy tan vago que si me echo a dormir y me caen gotas en los ojos, nada hago para poder dormir;»

coincide con una las razonamientos expuestos en el Ensiemplo:

«Más vos diré, señora: una noche y asía  
en la cama despierto, e muy fuerte llovía;  
dávame una gotera, del agua que fasía  
en el mi ojo muy resia a menudo fería.  
Yo ove grand peresa de la cabeça redrar;  
la gotera que vos digo con su mucho rezió dar,  
el ojo del que soy tuerto, óvome de quebrar:  
dévedes, por más peresa, dueña, conmigo casar».

La correlación de ambos textos nos muestra que la tradición cuentística europea comparte fuentes y que la trasmisión de los relatos populares se realiza de forma indefinida, asociando esquemas narrativos y entrelazando temas y argumentos parciales. La apreciación de esta correlación, caso de haber estado integrado en nuestro intertexto lector el Ensiemplo de Juan Ruiz, hubiera facilitado la formulación de expectativas en la misma línea prevista por el relato. En realidad, la misma textualización del cuento de Grimm nos estaba ayudando a recordar y asociar.

Bajo el título de este artículo, presento, pues, un estudio sobre los aspectos formadores literario-culturales del cuento; y lo planteo desde una doble perspectiva, concediendo especial atención a los *factores que intervienen en la conformación del intertexto del lector y a la construcción de saberes interrelacionados; ambos aspectos desde el criterio de la recepción* ponen de relieve el indiscutible carácter *re-creativo*, es decir *activo y participador* de la recepción. Por lo que respecta al tema, el objeto es justificar que, efectivamente, el intertexto del lector es el factor que provoca los reconocimientos y asociaciones y que es el componente encargado de establecer la aproximación para una interpretación personal y pertinente. De ahí la repercusión que el tratamiento de este tema

tenga como modalidad de análisis crítico, como enfoque para la proyección didáctica, o como criterio de valoración de la dimensión cognitiva y de la antropología cultural de la parcela del amplio campo que abarca la literatura.

La metacognición de la activación del intertexto del lector ha sido concebida como punto de referencia para *poner en evidencia la funcionalidad de los conocimientos de tipo metaliterario y cultural, que determinados textos requieren para establecer personales (y adecuadas) lecturas*. Con ello se subraya la función reguladora que ejerce el intertexto, al permitir en cada actualización, la activación selectiva entre el cúmulo de referencias y de datos que puede incluir nuestra competencia literaria y se destaca el espacio para la creatividad del lector, clave para el disfrute de la recepción y la particular dependencia de esa creatividad en función del grado de desarrollo de su intertexto.

Así, por una parte, el conocimiento de la funcionalidad de dicho intertexto del lector sirve para arbitrar nuevas orientaciones sobre la valoración, durante el proceso receptor, de las producciones literarias en cuanto que manifestaciones culturales. En los estudios literarios, actualmente se ha perfilado 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 ello, nuestro estudio se plantea desde las actuales teorías de la recepción, con el fin de destacar el interés del concepto de *intertexto del lector*, clave de la educación literaria.

Por otra parte, lo sitúo entre los supuestos del *constructivismo*, según los cuales todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participamos. El matiz de eclecticismo metodológico que supone esta teoría de aprendizaje permite la formulación de propuestas integradas de saberes, que hasta ahora han sido expuestos y tratados de manera exclusivamente compartimentada y no se ha atendido suficientemente a aquellas *conexiones* que explicarían mejor y que ayudarían a la esencial comprensión de la realidad del hecho literario.

La recepción de los cuentos tradicionales y populares, obviamente, es un caso claro para analizar la capacidad desarrollada por el niño a partir del momento en que la madurez y la capacidad reflexiva, intelectual y estética pueden combinarse y le permiten, como receptor, activar diversas lógicas y, en particular, cuando funciona el razonamiento figurativo (Greimas), en el que todo ello se aúna en estructuras conceptuales y de experiencia.

Es posible que los nombres de Cloto, Láquesis y Átropos, de las Moiras griegas, nos resulten poco significativos y que la referencia a la *Tria Fata*, de la cultura latina tampoco nos sea suficiente para identificar en ellas a las tres hermanas que presiden el nacimiento, el matrimonio y la muerte; en el mito se les muestra como tres ancianas y deformes hilanderas -hilan, devanan y cortan el hilo de la existencia-. También son conocidas por las Parcas, y de las tres la más temida es la Parca encargada de cortar el hilo. La metafórica interpretación del proceso vital, sin embargo, se ha mantenido incluso en los cuentos populares. No son otros los personajes que en el cuento maravilloso *Las tres hilanderas* recopilado por los Grimm, ayudan a la muchacha holgazana:

«[...] Entonces vio tres mujeres que se acercaban. La primera de ellas tenía un pie plano y muy ancho; la segunda, un labio inferior tan grande que le caía sobre el mentón, y la tercera, un enorme pulgar. Las tres se detuvieron bajo la ventana, miraron hacia arriba y preguntaron a la chica qué le pasaba. Esta les contó sus amarguras; entonces las mujeres le ofrecieron su ayuda, diciendo:

-Si nos invitas a la boda, si no te avergüenzas de nosotras y dices que somos tus tías, si nos dejas también sentarnos a tu mesa, entonces hilaremos por ti todo este lino; y eso, en poco tiempo [...].

Entonces dejó pasar a las tres extrañas mujeres e hizo un hueco en la primera alcoba, donde éstas se sentaron y empezaron a hilar».

El ancestral mito de las Moiras ha pervivido inserto en un relato tradicional y popular, envuelto en una trama mínima y presentando el imprevisible desarrollo de la existencia, dependiente del favor de las *tres extrañas hilanderas*. Es evidente la pervivencia, la reiteración temática y la intencionalidad que se ha transmitido en los cuentos, generación tras generación.

De este conjunto de reflexiones ha surgido la *necesidad de investigar sobre la capacidad formativa derivada de la intervención del intertexto*, puesto que éste posibilita la apreciación de hechos literarios y culturales a través de la participación personal en la comprensión y disfrute como actividad individual e íntima.

El cuento, como tipología narrativa enmarcada en formatos del relato folclórico y/o tradicional (de transmisión oral), pero también caracterizado por los modelos literarios, constituye un ejemplo básico de modalidad textual. La amplia difusión de su tipología arquetípica hace de su común conocimiento la base de la que se ha considerado «arquitectura compartida», aspecto que la amplia difusión del cuento tradicional pone de manifiesto y es el punto clave de nuestro análisis.

Hay que destacar que sus características -esquemáticas por los estudios formalistas de Propp, Meletinski, Todorov..., y por las clasificaciones temáticas de S. Thompson- actúan como estímulos de la recepción para su reconocimiento como género. En efecto, el receptor (oyente o lector), aprende a descodificar, a reconocer tipos de narración, a percibir las características textuales y estructurales, junto con la identificación de las estrategias del narrador (quien ha codificado el texto para un tipo determinado de receptor y según una intención predeterminada); y además, apoyado en los aspectos anteriores, aprende a formular expectativas e inferencias y a desarrollar saberes operativos (estrategias) que le faciliten la comprensión y la apreciación de intencionalidades.

El cuento, como forma narrativa accesible para el receptor novel se convierte en elemento básico para alcanzar el objetivo educativo de potenciar y desarrollar el intertexto del lector. Puede considerarse, en suma, como un género con amplias posibilidades para

construir, advertidamente, un conjunto de saberes operativos y de conocimientos literarios, que sean asumidos como efectivos interrelacionados en la competencia literaria y disponibles para diversas necesidades ante una actualización textual. Paralelamente a esta conceptualización, destaco que favorecer la interconexión de contenidos dispares equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva. Y todo ello, en suma, revierte en educar la capacidad para saber interactuar con el texto, de cooperar en la re-creación de la obra y construir una interpretación.

Prueba de la actividad desarrollada sería el siguiente breve fragmento, resultado de una reelaboración textual.

«Érase una vez una niña que se llamaba Alicia: y tuvo un sueño muy extraño.

¿Te gustaría saber de qué trataba su sueño?

Bien, lo primero que ocurrió fue esto. Apareció un Conejo Blanco corriendo, con mucha prisa; y precisamente al pasar junto a Alicia se paró y sacó su reloj de bolsillo.

¿Qué divertido, verdad? ¿Has visto tú alguna vez un conejo que tenga reloj y bolsillo para guardarlo? [...].

Cuando el Conejo Blanco se alejó corriendo, Alicia quiso saber qué le ocurriría, y echó a correr tras él; y corrió y corrió, hasta que cayó en la madriguera.

Y entonces su caída fue prolongadísima».

El fragmento sirve de ejemplo para la identificación de un posible relato, que nos parece obvio; no obstante, es posible que la forma discursiva nos plantee dudas sobre si se trata de la versión habitual del texto o de una variante o reelaboración. El texto corresponde a la versión, poco conocida que el propio L. Carroll realizó, en 1890, para lectores menores, de ahí la simplificación del modelo narrativo y la agilidad de la acción. Electivamente, el comienzo de *Alicia en el País de las Maravillas* (1865) tiene otras peculiaridades narrativas:

«Alicia estaba empezando ya a cansarse de estar sentada con su hermana a la orilla del río sin hacer nada: se había asomado una o dos veces al libro que estaba leyendo su hermana, pero no tenía dibujos ni diálogos, y ¿de qué sirve un libro si no tiene dibujos o diálogos?, se preguntaba Alicia. Así pues, se puso a considerar (con algún trabajo, pues con el calor que hacía aquel día se sentía adormilada y torpe) si el placer de tejer una cadena de margaritas le valía la pena de levantarse para ir a recogerlas, cuando de golpe saltó corriendo cerca de ella un conejo blanco de ojos rosados.

La cosa no tenía nada de *muy* especial; pero tampoco le pareció a Alicia que tuviera nada de *muy* extraño que el conejo le dijera en voz alta: "¡Ay! ¡Ay! ¡Dios mío! ¡Qué tarde voy a llegar!" (cuando lo pensó más tarde, decidió que, ciertamente, le debía haber llamado mucho la atención, más en aquel momento todo le pareció de lo más natural); pero cuando vio que el conejo se sacaba, además, *un reloj de bolsillo del chaleco*, miraba la hora y luego se echaba a correr muy apresurado, Alicia se puso en pie de un brinco al darse cuenta repentinamente de que nunca había visto un conejo con chaleco y aún menos con un reloj de bolsillo».

En la recepción del primer texto no sólo reconocemos el relato concreto, sino que también advertimos diferencias, presentes en la sospecha de que *quizá el texto original no es exactamente así...*, se corrobora al observar el texto de la primera versión de la obra; tal sospecha es indicio de que nuestro intertexto de lector está funcionando y que nuestro archivo de lecturas «registró» como más detallada y prolija la acción narrativa de *Alicia...* Efectivamente, el hipotexto (versión de 1865) corrobora que nos hallamos ante una muestra de *adaptación* textual -en este caso realizada por el mismo autor-; con ello quisiera indicar también la funcionalidad del intertexto del lector también en este supuesto.

Tanto en el ejemplo anterior como en éste, nuestros conocimientos intertextuales nos han sugerido o remitido a obras cuya temática y características conocemos, siempre que, claro está, hayan sido leídas e integradas previamente en nuestro intertexto. Estos, que son ejemplos especialmente seleccionados -desde el relato mitológico y la tradición popular hasta la adaptación- para mostrar inicialmente la actividad del intertexto, no son, ni mucho menos, casos esporádicos; sólo son indicios de un fenómeno amplio y genérico, mediante los que se comprueba la amplitud del fenómeno de la intertextualidad. Para el reconocimiento del hecho intertextual, el cuento aparece como un modelo con el que, desde los primeros momentos de la infancia, el niño se adiestrará para aprender a formular sus propias expectativas y ciertas perspectivas de interpretación ante producciones literarias. La copresencia de un texto en otro y la consideración del texto literario como un mosaico de citas -Kristeva, Genette, Rifaterre, Barthes, Iser...- se comprueba a través del cuento en su recepción cotidiana.

Progresivamente, el desarrollo del personal intertexto<sup>1</sup>, -en el que se asimilarán los rasgos de los discursos y modelos recibidos-, facilitará la adecuada percepción de valores y de estrategias discursivas. Al cabo, el lector actúa condicionado por las características del texto buscando correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia para hallar *una* significación al texto<sup>2</sup>; en cualquier caso, la apreciación de correspondencias no se limita a coincidencias argumentales o temáticas, sino que, como señala Frow (1991:46), resulta más interesante aún la identificación de estructuras discursivas:

«Lo que es relevante para una interpretación textual no es, en sí misma, la identificación de una particular fuente intertextual, sino la más general estructura discursiva (género, forma discursiva, ideología) a la que pertenece. Esto tiene implicaciones para señalar la relevancia del tipo de conocimiento que esperaríamos de la lectura de tales textos».

El cuento, como producción literaria es una *manifestación artístico-cultural*, definida por convencionalismos, estructurales y semióticos, y por específicos usos de diversos recursos expresivos basados mayormente en la *sugerencia y la connotación*. Como tal producción, requiere ser actualizada, adquiere sentido en *cada acto* de recepción que *un* lector establece desde su particular intertexto. Por ello, las reacciones a los estímulos verbales -o de otro tipo- que genera el cuento tradicional están condicionadas por factores de difícil valoración objetiva, como son la apreciación estética, la atribución de significados e interpretaciones y el establecimiento (o reconocimiento) de las conexiones que sepa o pueda establecer el lector entre unas u otras concreciones narrativas o texto.

Para alcanzar con orientaciones con la pervivencia del cuento tradicional, quisiera hacer mención de las palabras de Martínez Bonati (1987:73), cuando afirma que «*la recepción de la literatura es un ejercicio de tradicionales y nuevos órdenes del pensamiento, de la sensibilidad y la intuición, por medio de una comunicación imaginaria*».

Desde la actual perspectiva de la semiótica y de la estética de la recepción, se ha hecho cada vez más patente el interés por atender a la *actividad del lector* que se enfrenta a una participación activa y colaboradora, bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto. La lectura -o cualquier modo de recepción de discursos codificados semióticamente- es un acto de comunicación con un interlocutor, que es el *texto*, el cual nos somete a imprevisibles retos en el avance de su discurso. Consecuentemente, todo acto de recepción (lectora o verbal), sólo es factible si se cuenta con la activación de un adecuado y capaz intertexto. Ahora bien, esto implica, que se haya previsto cierto tipo de compromiso con el lector que recibe la obra en un pacto tácito y previo, que establece el autor, y, por otra parte, que el lector posea conocimientos previos y estrategias lectoras que activen tanto su competencia literaria cuanto su intertexto lector.

La aproximación hermenéutica, a las obras literarias, en suma, siempre es una búsqueda de *(co)rrrelaciones y/o contrastes con otras producciones*: los rasgos intertextuales han de ser captados, detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor. Cada acto de lectura/recepción activa conocimientos previos y a la vez enriquece la experiencia literario-cultural, es decir activa y amplía el intertexto del lector. Ciertamente, el intertexto aporta informaciones sobre identificación textual, de géneros, de estilos, pero también de referentes no exclusivamente metaliterarios, porque el contenido de las producciones literarias abarca, como bien sabemos, toda la experiencia humana, incluidos todo tipo de exponentes.

La educación literaria -que se inicia con la recepción de los cuentos tradicionales y las canciones- confiere al lector la responsabilidad de reacción y un valor de respuesta en proporción directa a la capacidad de estímulo del texto. El progresivo incremento de datos y de referentes del intertexto del lector modifica las sucesivas percepciones de distintas obras -también de la misma obra- (Barthes, 1973:83) y mejora las habilidades receptoras. Y todo ello con el fin de *formar lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias*.

## Un ejemplo inicial

La pervivencia de los modelos literarios de la tradición infantil se debe a la posibilidad de ser fácilmente identificados, porque *los códigos tradicionales aseguran la base de su inteligibilidad; las nuevas fórmulas son muestra de renovación en los modos de creación*. Así, los textos de la literatura tradicional perviven en la memoria de niños y, después, en la de los adultos. El desconocimiento del hipotexto (texto previo, antecedente u objeto de la referencia metatextual), es decir la ausencia, en el intertexto del lector, de datos que le permitan establecer el tipo y grado de correlación, condicionará al lector para establecer la lectura, que, en tal circunstancia, muy probablemente resulte distinta de la prevista por el emisor (autor/texto), a pesar de las claves e indicios que el texto incluya.

Los cuentos, especialmente, 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 de sus protagonistas (con mínimas variantes, recordemos: *sésamo, ábrete / puerta ábrete, qué boca tan grande tienes, al lobo no tememos...*), que nos remiten en cada caso un relato específico. Tal efecto y funcionalidad ya ha sido advertido y destacado por los estudios literarios; así se 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*<sup>3</sup>. A su vez, el arraigado conocimiento que se tiene de las narraciones leídas u oídas en la infancia es el criterio o estrategia utilizados por algunos autores para la *recreación* (adaptaciones, versiones con modificaciones de funcionalidad e intencionalidad, reelaboraciones...) de lo retomado o aludido de textos anteriores.

La reelaboración presentada por A. Nervo, que ahora paso a comentar, es sólo un ejemplo de los múltiples que se pueden aportar como muestra de re-creación, en este caso literaria, de un tema. Todas las creaciones de este tipo presuponen en el receptor la capacidad para la identificación de la intencionalidad del asunto y, sobre todo, de las *variaciones* que intencionadamente se introducen en la acción, en la caracterización de personajes y en los recursos narrativos (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, a un lector que reúna ciertas características esperadas por parte del autor.

El lector implícito previsto para recibir tales textos se concibe como aquel dotado de unos específicos conocimientos previos que le permitan identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *ineludibles aportaciones de las variables personales*. Con ello queda claro el interés por la formación del intertexto del lector, como nuevo objetivo para la educación cultural y literaria, o si se prefiere, para la construcción de una competencia literaria gestionada por saberes activos, que a través de su intertexto de lector establezca relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas<sup>4</sup>. Veamos un ejemplo inicial, de reelaboración literaria,



no sólo para identificar las variaciones, sino para que autoobservemos nuestra actividad para formular anticipaciones y expectativas, durante nuestro proceso de lectura:

## La bella del bosque durmiente

-Decidme, noble anciana, por vuestra vida:

¿yace aquí la princesa que está dormida,  
esperando ha dos siglos un caballero?

-La princesa de que hablan en tu conseja  
¡soy yo...!, pero ¿no miras?, estoy muy vieja,  
¡ya ninguno me busca y a nadie espero!

-Y yo que la procela de un mar del llanto  
surqué ¡Yo que he salvado montes y ríos  
por vos -!Ay!, caballero, ¡qué desencanto...  
Mas no en balde por verme sufriste tanto,  
tus cabellos son blancos ¡como los míos!

Asómate al espejo de esta fontana,  
oh, pobre caballero... ¡Tarde viniste!  
Mas, aún puedo amarte como una hermana,  
posar en mi regazo tu frente cana  
y entonar viejas coplas cuando estés triste...

*Amado Nervo, de En voz baja*

Tras la lectura de este texto, constatamos una serie de efectos que podemos enumerar en los siguientes puntos:

1. La percepción del texto no es una recepción pasiva, sino una *creación*, porque requiere del receptor una especie de indagación sobre el tipo de proyección que corresponde a una *forma literaria*, definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la capacidad para formular expectativas, la sensibilidad y la experiencia receptora de quien las percibe.

En efecto, nuestras *anticipaciones* -seguramente aparecidas desde el título- han puesto en marcha la intuición que se *ajusta al modelo textual que adivinamos y/o que reconocemos o recordamos*. Así, la recepción (lectora/verbal) establece su equilibrio entre el proceso de identificación y el proceso de verificación de la anticipación (J. Foucambert, 1989:60).

2. También este ejemplo concreto habrá servido para que comprobemos que en el desciframiento de códigos artísticos, no es suficiente un simple reconocimiento de datos primarios, porque en la recepción no sólo intervienen las aportaciones del texto o de la obra en cuestión (contexto), sino que junto a ellos hay que contar con los factores *extratextuales aportados por el individuo receptor*. Esto se produce en un proceso complejo y paralelo,

que culmina en la atribución *interpretación personal* (Iser, Culler, Eco, Riffaterre)<sup>5</sup>. Como ha señalado M. Short (1989:72): «*es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura*».

3. La comprensión lectora/receptora y la interacción entre lector y texto, se mediatizan por la actividad deductiva del receptor, *los estudios de pragmática han demostrado que en la recepción participa la deducción tanto como la codificación y la decodificación*. Ambos planteamientos justifican por su objeto el interés de nuestra investigación (P. H. Johnston, 1989:16).

4. La recepción de la recreación de A. Nervo, posiblemente, también nos sirva para constatar que uno de los efectos más atractivos de la recepción literaria radica en la identificación de la confluencia del intertexto de la obra y del intertexto del lector, como grado máximo de interacción texto-lector; tal confluencia motiva la adecuada cooperación comprensiva e interpretativa, como señalara M. Riffaterre (1991:56) en los siguientes términos:

*«An intertext is one more texts which the reader must know in order to understand a work of literature in terms of its overall significance (as opposed to the discrete meanings of its successive words, phrases, and sentences [...]). These perceptions, this reader response to the text, cannot be explained by linguistic structures, since these are observed in non-literary and literary utterances alike. Now can it be explained by tropologic, rhetoric, or any corpus of conventional forms whose objects are already found at sentence level: these may account for discursive phenomena, but could not explain the difference between discursive and textual ones. Literature is indeed made of texts. Literariness, therefore, must be sought at the level where text combine, or signify by referring to other texts rather to lesser sign systems».*

5. En cuanto al texto mismo, comprobamos que posee una serie de orientaciones internas o condiciones de recepción que ofrece al conjunto de sus posibles lectores, las que W. Iser denomina *estructura interna de inmanencia del receptor*. Así, señalamos algunos subaspectos:

5. a. La reelaboración del relato que presenta A. Nervo presenta indicios suficientes para facilitar su comprensión, siempre en el grado en que cada receptor posea integrados en su intertexto los supuestos saberes requeridos.

5. b. El autor ha sabido salvar el grado excesivo de previsibilidad, para sorprender al lector con las modificaciones pertinentes que afectan a la intencionalidad del nuevo texto. Con ello ha resuelto la problemática que había señalado Riffaterre, cuando matizaba que la previsibilidad conduce a una lectura superficial, porque no cautiva la atención, ni se modifican ni se generan nuevas expectativas, por lo que la participación activa del lector es mínima.

5. c. En relación con los puntos 5. a. y 5. b., la obra de A. Nervo permite instituirnos en *su sistema de referencia del texto*, siguiendo la idea de W. Iser. El

receptor como sistema de referencia presupone que la disponibilidad de los lectores para participar en el acto de recepción se apoya en:

- Su personal *repertorio*, constituido por el conjunto de convenciones comunes (referencias intertextuales, normas sociales e históricas, contexto socio-cultural amplio y lo tradicionalmente denominado contenido) que posee el lector.

- El seguimiento de las estrategias empleadas en el texto, que esbozan y guían sus condiciones de recepción, como orientaciones operativas que ofrecen al lector las posibilidades combinatorias.

- La capacidad de ajustes coherentes para la nueva interpretación que se propone.

6. Todo texto genera alguna modalidad de indeterminación, motivada por diversas razones; pero en este caso -igual que luego veremos en el ejemplo del cuento de R. Dahl que comentaremos-, la presencia de indeterminaciones se debe a que remite a un supuesto conocimiento previo. En este ejemplo hallamos indeterminaciones generadas por la intencionada omisión de datos o referencias (argumentales, temáticas...) en el texto, con el fin de que sean suplidas por el lector con el fin de activar su participación.

7. El texto -y su autor- han previsto la actividad de intertexto, así como la capacidad del lector para establecer sus *horizontes de expectativa*<sup>6</sup> (Jauss, Vodicka, en R. Warning). Tales expectativas habrán sido formuladas en relación a tres componentes básicos: a) *la experiencia previa que el receptor tenga del género*; b) *la forma y la temática de obras anteriores de las que la obra presupone su conocimiento*, y c) la oposición entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

Estos componentes permiten, por una parte, reconocer y justificar la recreación que se nos presenta del relato tradicional; pero también, aceptar y comprender la intencionalidad sugerida en su desenlace.

7. a. En este sentido, es particularmente interesante la puntualización presentada, en este sentido, por P. Ricoeur (1991:217-218), respecto a la novedad creativa de algunas obras y su apreciación por el lector:

*«Pour qu'une oeuvre absolument originale, c'est-à-dire en rupture avec tous les codes connus, puisse être rejointe par des lecteurs, il faut que l'oeuvre se révèle capable de restructurer ce que Gadamer et Jauss appellent l'horizon d'attente du lecteur, lequel est le résumé d'une histoire sédimentée [...] Toute novation implique un contraste avec l'horizon d'attente du lecteur».*

8. La autoobservación del proceso de recepción de este texto, habrá servido para apreciar los distintos elementos, que componen el intertexto que se activan en la *co-participación* entre emisor/receptor<sup>7</sup>; para percibir nuestra actividad en el establecimiento de las correspondencias *re-creadas* entre textos diversos y anteriores<sup>8</sup> (relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc.). En suma, el ejemplo hace patente que

la recepción es, entre otras actividades y efectos, establecer una interacción texto-lector, es decir, *identificar las referencias compartidas entre autor / texto / lector*, a través del establecimiento de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las reacciones, expectativas e inferencias que el lector genera.

9. La copresencia de referentes textuales ejerce una estimuladora acción comparativa: «*los códigos implicados en una obra literaria incluyen siempre viejos y nuevos sistemas. Los códigos tradicionales aseguran la base de inteligibilidad; los nuevos constituyen la actualidad histórica de la creación*» (Martínez Bonati, 1987:73).

10. Finalmente, la *interpretación del texto*, como síntesis del proceso, del texto sirve para poner en juego el reconocimiento y la captación de datos incluidos en la intertextualidad de la obra y los procedentes del *intertexto del lector*, tales como son los rasgos de estilo, las alusiones, la identificación de modelos previos y posteriores, etc., englobados (explícita o implícitamente) en una producción artística.

## El intertexto del lector. Una definición matizada

«*Para pasar a justificar el interés de potenciar y analizar la funcionalidad del intertexto a partir del género concreto del cuento, nos es preciso establecer una sucinta definición de aquél*» (Mendoza, 1996 y 1995). Con las reflexiones anteriores, nos hallamos ante la cuestión de que toda actualización *posible* de un texto -literario o no- depende de las características del intertexto del individuo concreto. «*Le lecteur est effectivement devenu un véritable héros de la recherche*», nos recuerda Y. Chevrel (1987:204). Como hemos comprobado, «*el texto es un sistema combinatorio en el que se prevé un lugar para la persona encargada de establecer conexiones*» (W. Iser, 1976; Valdés, 1989:75) a la que se le supone poseedor de cierto grado de dotación intertextual. O como indica Martínez Bonati (1987:68 *Mensaje y Literatura*): «*la estética de la recepción es una modalidad analítica e interpretativa que, en su estudio de la obra, parte del polo opuesto al de la estilística clásica, y que quiere reconstruir el psiquismo lector, determinado por la forma, necesariamente incompleta, del texto y los sistema culturales*».

El concepto de intertexto se delimita diferenciadamente tanto de lo que se entiende por competencia literaria (conjunto de saberes en parte lingüísticos, metalingüísticos y literarios, así como saberes sobre los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad<sup>9</sup>), cuanto de la noción de estrategia (habilidades específicas que receptor emplea para encauzar los conocimientos de competencia literaria y las sugerencias de correlación que le sugiere el intertexto).

El intertexto -definido como la *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido* (Riffaterre, 1980)- media justo entre competencia literaria y estrategias de lectura; integra la conformación pragmática, esto es contextualizada de re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que, en una situación y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector. En relación muy próxima con este concepto, M. Otten (1987:346-347) se refiere al *texto del lector*, que

integra entre sus componentes códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, topoi y otros comunes a los que toda cultura recurre, siempre a través de la alusión); conocimiento de bases y de programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos y de los subgéneros populares y las variantes actuales; variedad de estructuras textuales abstractas, que permitan reconocer y comprender, acaso intuitivamente, lo expuesto en los textos; y dominio de diversas lógicas dispuestas para leer diversidad de textos<sup>10</sup>.

No debe olvidarse el carácter recursivo del intertexto, puesto que cada nueva asociación reconocimiento, etc., pasa a convertirse en una nueva unidad del intertexto del lector y a enriquecer cualitativamente su competencia literaria. Progresivamente, el intertexto del lector se incrementa -y por lo tanto varía y condiciona las progresivas percepciones y recepciones del individuo como lector (valga como ejemplo la siempre citada experiencia de la distinta significación atribuida a una obra leída a una u otra edad, o la valoración o impacto de un texto conocido antes o después de otras lecturas...). Así, en ocasiones, aun entre lectores dotados de un amplio intertexto, nos encontramos ante textos que suponen un reto de comprensión o de interpretación. El éxito de la recepción supone que, personalmente, seamos capaces de identificar claves o de reconocer alusiones o de atribuir correlaciones, lo que constituye parte de la satisfacción gratificante y consolidadora del acto lector. De ambas cuestiones es responsable el grado de intertexto desarrollado por cada uno de nosotros.

Consecuentemente, entiendo el concepto de intertexto del lector como el *conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural*<sup>11</sup>.

En el esquema siguiente se representa la ubicación del intertexto, según la definición expuesta en este apartado; en el gráfico se indica la transversalidad del intertexto entre las competencias literaria y lingüística, y su incidencia en el reconocimiento de la potencial intertextualidad de las obras o textos literarios.



Si, tal como prevén las convenciones constructivistas del aprendizaje, el conocimiento es el resultado de la progresiva refuncionalización de saberes previos, es decir, de la organización estructural de un cúmulo de componentes que permiten la construcción de saberes sólidos y funcionales, entonces hay que tener en cuenta la necesidad de establecer relaciones entre la mayoría de saberes, habilidades y estrategias que inciden en cualquiera de las manifestaciones de la producción/recepción lingüísticas.

La forma en que deba realizarse el tránsito de una lectura espontánea y entretenida a la sistematización de saberes metaliterarios es un reto actual. «Leer, saber leer, enseñar a saber leer implica la fijación de un dominio de estrategias de recepción y de producción, para enfrentarse a diversos tipos de textos y para crear las relaciones significativas que cada texto requiere» (F. Schuerewegen, 1987). «La pragmática, como disciplina semiótica básica indaga las relaciones entre los signos y los hablantes» -como estableciera Morris-, «pero también señala correspondencias entre los textos y los contextos» (Van Dijk, Leviason); y, además, hace del estudio de la interacción *texto* ↔ *entorno textual* una de las vías de especificación de la intersubjetividad útil para la interpretación de los textos literarios.

La recepción de una obra artística implica siempre una «*actividad de comprensión*», ésta, a su vez, implica habilidades de descodificación y desciframiento del texto; cuanto más automáticamente se produzcan éstos, mayores condiciones para la comprensión poseerá el lector y con mayor rapidez formulará, rechazará o reformulará sus hipótesis. La descripción del acto de lectura necesita una específica observación en relación con el fenómeno de la anticipación. Esta noción se precisa a través de la teoría de la información, pero se halla ya implícita en las teorías de la percepción y no es, pues, exclusiva de la lectura.

## Lo intertextual en el cuento

«Quando vino el día de la fiesta, vinieron los maestros al rey con sus paños taiados et cosidos, et fiziéronle entender quel vistían et quel allanavan los paños. Et assó lo fizieron fasta que el rey tovo que era vestido, ca él non se atrevía a dezir que él no veyá el paño».

*Infante Don Juan Manuel: De lo que contesció a un rey con los burladores que fizieron el paño, 1335*

«El emperador se despojó de todas sus ropas y los pícaros simularon entregarle las nuevas que pretendían haber cosido e hicieron como si atasen algo a la cintura: era la cola. El emperador se volvía y se contoneaba delante del espejo».

*Hans Christian Andersen: El traje nuevo del Emperador*

La correlación entre los textos citados en el inicio de este apartado ponen de manifiesto la veracidad de la afirmación que R. Barthes expusiera en 1968: *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 del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas revolues*<sup>12</sup>. La idea enlaza con lo establecido por G. Genette (1982), 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 tradicionales e infantiles, 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 lúdica -receptora y formativa- de la cuentística popular y tradicional.

La fuente básica de lo que podríamos denominar *input de tipología textual* la constituye el cúmulo de lecturas y referencias culturales que nuestra experiencia intelectual acumula y

que es capaz, de activar hacia muy distintas orientaciones o para diferentes objetivos, en función de las peculiaridades del texto. Por ello, la competencia literaria, como ya hemos señalado, puede considerarse como una progresiva acumulación de conocimientos aportados, entre otros factores, por el sucesivo enriquecimiento del *intertexto*.

Intencionadamente, en la base motivadora de abundantes creaciones tanto de la cuentística popular cuanto de la Literatura Infantil y Juvenil, el denominado inconsciente colectivo ha fusionado, durante siglos, una amalgama narrativa de relatos de distinta procedencia. Así, en algunos casos de manera inconsciente se consideran como autóctonos relatos cuya filiación y procedencia ha sido seguida por investigadores. En otros casos, se ha recurrido al conocimiento implícito y tácito de relatos y cuentos populares, tradicionales o con el fin de ajustados a nuevos criterios y escalas de valores, acordes con el sentir y evolución de los momentos históricos y sociales.

En este sentido, los ejemplos mencionados a continuación tienen 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*.

Entre los siguientes ejemplos, la *interconexión de textos y significaciones* implica la existencia de *procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos implícitos*. La revisión de cada una 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<sup>13</sup>. Observemos tres breves fragmentos:

#### Texto 1.

«[...] 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 permite 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 crítica...



Los efectos del proceso asociativo e intertextual también se comprueban en un ejemplo basado también en el *hipotexto del relato de Caperucita*; en este caso fragmentos procedentes de la página de humor de un suplemento periodístico (texto 2) y de una reinterpretación paródica de Alfonso Ussía (texto 3):

Texto 2.

«¿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 hermoso 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 silbilantes ceceos desdentado:

- ¿Onfe fa Capefufita Roja?

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

- ¿Fé? -respondió el lobo, que también andaba 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...»<sup>14</sup>.

Texto 3. LAS CALUMNIAS CONTRA EL LOBO FERROZ.

«En la última reunión del Comité Internacional en Defensa del Lobo Feroz (CINDELOFE), el profesor terminó su alocución [...]. No obstante, hay puntos de acuerdo que son indiscutibles y que pasamos a enumerar:

1. Caperucita sabía perfectamente que podría encontrarse con el lobo feroz.
2. Caperucita no era ajena al hambre del lobo.
3. Si Caperucita hubiera ofrecido al lobo la cesta de la merienda de su abuelita, muy probablemente no habría ocurrido lo que ocurrió.
4. El lobo no ataca directamente a Caperucita, sino al contrario, conversa con ella.
5. Es Caperucita quien da pistas al lobo y le señala el camino de la casa de la abuelita.

6. La abuelita es idiota por confundir a su nieta con el lobo.
7. Cuando Caperucita llega y el lobo está en la cama con la ropa de su abuelita, Caperucita no se alarma.
8. El hecho de que Caperucita confunda al lobo con la abuelita demuestra que la niña iba poquísimo a ver a su abuela.
9. El lobo, con esas preguntas tan tontas y directas, quiere alertar a Caperucita.
10. Cuando el lobo, que ya no sabe qué hacer, se come a Caperucita, es porque ya no le quedaba otra solución. [...]

Los que se empeñan en desprestigiar al lobo feroz no se han parado a pensar en la posible manipulación que se ha hecho de su figura, su actividad y su relación ante una provocadora profesional como era la golfa de Caperucita. Nada más conocerse el contenido de las conclusiones de esta reunión, el Partido Verde de Noruega, quizá el más importante del mundo, manifestó por medio de su portavoz, que se sentían ampliamente satisfechos».

15

La intención de este tipo de obras, resultado de *reelaboraciones creativas*, sin duda es la de evocar y remitirnos a otros textos (leídos u oídos), de manera que, activando nuestro conocimiento intertextual, se interrelacionen diversas obras, aunque éstas, en conjunto, no constituyan necesariamente un definido hipotexto. 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 salieres 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 suponen 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.

Estas estrategias de creación enlazan con los supuestos de la intertextualidad y con sus recursos, que han estado presentes en todo tipo de 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 Literatura Infantil y Juvenil, como proceso de un devenir cultural consolidado con anterioridad de manera espontánea. El fenómeno, interesante de por sí, además ofrece múltiples posibilidades para la estimulación lectora y la recursividad lúdica y formativo-didáctica, porque la lectura<sup>16</sup> 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.

Otro excelente ejemplo de la diversidad de los efectos transtextuales nos los ofrece la excelente obra de André Maurois *El país de la Real Gana* (1948)<sup>17</sup>, relato maravilloso en el que se combinan la situación real del contexto contemporáneo y las referencias de la tradición del relato fantástico, de la Biblia y de la literatura clásica... (la maravillosa historia de José, junto a la referencia a la fábula del «Cuervo y el Zorro», de larga tradición en la cultura europea, desde Esopo hasta La Fontaine y Samaniego e Iriarte...)<sup>18</sup>.

La versión de Roal 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 R. Dahl puede considerarse una parodia) y constituye un ejemplo de *intertextualidad creadora*. Sus estrategias de transformación textual (elude los antecedentes ya conocidos por el lector -quien necesariamente ha de aportarlos a través de su intertexto-, no incluye ninguna fórmula convencional de inicio de cuento, como marca de género porque comienza *in media res*, uso de la clave paródica que afecta a la transformación del carácter de los personajes, al estilo del relato y, a partir de un momento determinado, a la estructura...) buscan la complicidad entre el autor y el lector. Sin ella, la intencionalidad y la comprensión del texto re-creado por R. Dahl quedan fuera de las posibilidades del receptor, pues su objetivo es la aceptación por el lector de una nueva intencionalidad. Con estas peculiares estrategias intertextuales, el cambio de perspectiva de la actividad lectora varía necesariamente: el receptor debe observar con más detalles los datos y referentes intratextuales y cotextuales para establecer sus (nuevas) expectativas e inferencias.

La capacidad de muchos textos de creación para establecer correlaciones entre sí y para perfilar asociaciones que hayan de ser inferidas por el lector son rasgos que destacan su potencialidad para desarrollar un complejo hábito lector, en el que se globalizan diversos objetivos literarios y culturales. Sistematizando, los *reconocimientos* textuales son muestra

particular del estudio del fenómeno amplio de intertextualidad que permiten: a) detectar e identificar las secuencias en que el escritor de hoy recurre a la reelaboración de obras, textos, citas de otros autores; b) apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*; y c) valorar cómo y en qué aspectos un autor modifica las convenciones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otras producciones culturales.

Durante la recepción -de obras literarias o de otros textos-, muchas son las evocaciones metaliterarias que surgen por la mención explícita y, sobre todo por la *alusión*. Estas evocaciones, motivadas por la intencionalidad del autor, pretenden reforzar la expresividad de su texto, para subrayar una intencionalidad (inclusión en una tradición cultural, homenaje a otro autor, imitación, parodia...) y para presentar una orientación receptora, 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 intuiciones, establezca las posibles asociaciones e identificaciones. 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.

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. 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 de el (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*.

## A manera de conclusión

Acaso los ejemplos presentados basten 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). La apreciación de las diversas correlaciones dependen de la capacidad del lector y del grado de amplitud

del *intertexto del lector* o del crítico, y no sólo de la intención de reelaboración creativa por parte del autor.

1. La *recepción* está condicionada por los componentes del personal intertexto, que permite establecer valoraciones por comparación y contraste.

2. La lectura de un texto cuya tipología está catalogada en nuestro intertexto y conocimiento convencional previo presenta menores dificultades de comprensión.

3. Una obra creada o recibida en un moderno contexto socio/histórico activa nuevos valores antes no percibidos, puesto que la apreciación de un texto está condicionada tanto por la evolución del gusto e interés literarios del público lector, como por la transformación de las convenciones literarias; ambos aspectos son exponentes de las relaciones que genera la evolución cultural.

4. Los componentes del intertexto del lector inciden en la comprensión y en la interpretación, en el establecimiento de expectativas, anticipaciones, inferencias, reconocimientos, etc., que se formulan durante el proceso de recepción. Estos componentes activan y ponen en relación la anticipación intuitiva del lector (manifiesta en la fase de precomprensión) y la propia competencia literaria (manifiesta en la fase de explicitación), y que éstas sólo son confirmadas al término del proceso.

5. Todo tipo de textos (orales o escritos) aportan datos y referencias para la progresiva y acumulativa construcción del intertexto, desde los primeros contactos con las obras de tradición folclórica, hasta las más recientes innovaciones.

A propósito de estos enunciados, convendría que reflexionáramos sobre la prolija actividad y la personal implicación de saberes y experiencias que intervienen en los actos de recepción literaria y que son una síntesis de lo que la tradición artístico-cultural del cuento tradicional supone para nuestro enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial.

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, L. A.: *El lector y la obra*, Madrid, Gredos, 1989.
- ALDERSON, J. & SHORT, M.: *Reading Literature*, ed. M. Short M., 1989.
- BAKER, L. & BROWN, A. L.: «Metacognitive skills and reading», *Handbook of Reading Research*, edic. P. D. Pearson, New York, Logman, 1984, pp. 353-394.
- BARTHES, R.: *Le plaisir du texte*, París, De Suil, 1973.
- BERTAND, D. & PLOQUIN, F.: «Littérature et enseignement: la perspective du lecteur», *Le Français dans le Monde*, n. e. febrero-marzo 1988.

- BRONCKART, J. P.: «Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective», *La interaction lecture-écriture*, Y. Reuter, Ginebra, Peter Lang, 1994.
- CHEVREL, Y.: «Méthodologie des études de réceptions: perspectives», *Oeuvres et Critiques* XI, 2, 1986; «Un récepteur, plusieurs oeuvres. Les études de réception», *Précis de littérature Comparée*, 1987, pp. 177-213.
- COSTE, D.: «Three Concepts of the reader», *Orbis Litterarum*, 1979, 4, pp. 271-286.; *Poétique* 43, 1980.
- CULLER, J.: «In defence of overinterpretation», *Interpretation and overinterpretation*, ed. S. Collini, New York, Cambridge University Press, 1992, pp. 109-124.
- DÍAZ-PLAJA, A.: «Contes sobre contes o el laberint de miralls», *Perspectiva Escolar*, en prensa.
- ECO, U.: «Pragmática de la falsa identificación», *Els límits de la interpretació*, Barcelona, Destino, 1991, pp. 247-269; *Interpretation and overinterpretation*, New York, Cambridge University Press, 1992.
- FISH, S.: *La literatura en el lector: estilística afectiva*, ed. R. Warning, 1989, pp. 111-132.
- FROW, J.: *Intertextuality and ontology*, ed. M. Worton & J. Still, 1991.
- GARCÍA BERRIO, A.: *Teoría de la Literatura*, Madrid, Cátedra, 1989.
- GENETTE, G.: *Palimpsestes. La littérature au second degré*, París, Seuil, 1982; *Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte*, Texte 2, 1983.
- GUILLÉN, C.: *Entre lo uno y lo diverso*, Barcelona, Crítica, 1985.
- HIRSCH, E. D.: *The politics of Theories of Interpretation*, London, Macmillan, 1987.
- HOHENDAHL, P. U.: *Sobre el estado de la investigación de la recepción*, comp. J. A. Mayoral, 1987a, pp. 31-38.
- ISER, W.: «The Reading Process: A Phenomenological Approach», *New Literary History* 3, 1975, pp. 279-299. Trad. en Mayoral, 1987a, pp. 216-143. Y en R. Warning *Estética de la recepción*, ed. R. Warning, Madrid, 1989, Visor, pp. 149-164; *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press. Trad. *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987; *El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones, de Fielding*, R: Warning, 1989, pp. 277-296.
- JAUSS, H. R.: *Experiencia estética y hermenéutica literarias*, Madrid, Taurus, 1978a; *Pour une esthétique de la Réception*, París, Gallimard, 1978b; «Recéption et production: le rythme des freres ennemis», *La naissance du texte*, ed. L. Hay, París, Corti, 1989, pp. 163-173.
- JOHNSTON, P. M.: «Relación entre lectura y conocimiento previo», *La evaluación de la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1989, pp. 31-37.
- KIPARSKY, P.: «Teoría e interpretación en literatura», AA.VV. *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 193-205.
- KRISTEVA, J.: *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 1969.
- LACK, R. F.: *Intertextuality or Influence*, ed. Worton & Still, 1990, pp. 130-143.
- LÓPEZ VALERO, A.: *Estudio para una reflexión y aproximación al concepto de Literatura Infantil*, Universidad de Murcia, 1988; «El folklore en el área de Lengua y Literatura», *La Escuela en Acción*, Madrid, 1990, pp. 29-34; «El cuento de

tradición oral "La flor del linoral" y su aplicación didáctica en la Educación Infantil», *Monteolivete*, Universidad de Valencia, 1991, pp. 221-229.

- MARTOS, E.: «Análisis semiológico de los cuentos populares extremeños», *El folklore andaluz*, Sevilla, Fundación Machado, 1990.
- MARTOS, E. y GARCÍA, G.: *Álbum de cuentos y leyendas tradicionales de Extremadura*, Mérida, Consejería de Cultura, 1995a; «Las leyendas y tradiciones y su didáctica, Guerrero», P. y López Valero, A., *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, U. de Murcia. U. de Las Palmas y SEDLL, 1995b.
- MAYORAL, J. A.: *Estética de la recepción*, Madrid, Arco Libros, ed. 1987a; *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros, ed. 1987b.
- MENDOZA, A.: *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La muralla, 1994a; «El concepto de intertextualidad», *Didáctica de Lenguas y culturas*, La Coruña, Publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1994b, pp. 333-343; *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires, AZ Editorial, 1995; «El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura», *SIGMA 5*, 1996, pp. 265-288.
- MENDOZA, A. y LÓPEZ VALERO, A.: «Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, CLIJ, 1996, n.º 90.
- MEYER, B.: «Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom», *Promoting Reading Comprehension*, J. Flood. Newark. Delaware, International Reading Association, 1984, pp. 113-138.
- OTTEN, M.: «Sémiologie de la lecture», *Introduction aux Études Littéraires*, eds. M. Delcroix y F. Hallyn, París, Duculot, 1987, pp. 340-350.
- PETERSEN, P. S.: *Literary Pedagogics after Deconstruction*, Aarhus University Press, 1992.
- RICOEUR, P.: *Le conflit des interprétations*, París, Seuil, 1969.
- RIFFATERRE, M.: *Compulsory reader response: the intertextual drive*, M. Worton y J. Still, 1991, pp. 56-78; *Criterios para el análisis del estilo*, R. Warning, 1989, pp. 89-108.
- SHORT, M.: *Reading, Analyzing & Teaching Literature*, New York, Logman, 1988.
- SOMVILLE, L.: *Intertextualité*, M. Delcroix y F. Hallyn, 1987, pp. 113-131.
- THEVEAU, P. & LECOMTE, J.: *Théorie de l'explication littéraire*. París, Roudil, 1994.
- TODOROV, T.: «Sobre el conocimiento semiótico», *La crisis de la literariedad*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 27-47.
- USANDIZAGA, H.: «El lector desde la perspectiva semiótica», *Text i Ensenyament*, A. Campillo et al., Barcelona, Barcanova, 1990, pp. 119-141.
- VALDÉS, M. J.: «Teoría de la hermenéutica fenomenológica», *Teorías literarias en la actualidad*, G. Reyes, Madrid, Arquero, 1989, pp. 167-184.
- WENDEN, A.: *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London, Prentice-Hall International, 1991.
- WIDDOWSON, H. G.: «The use of the Literature», *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1984; «Sobre la interpretación de la escritura poética», E AA.VV.: *Lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, 1987.
- WORTON, M. y STILL, J.: *Intertextuality: Theories and practices*. New York, Manchester University Press, 1991.

