

## La intertextualidad en literatura (en español e inglés)

### Su incidencia en la práctica de lectura y escritura de los futuros traductores

Marina Durañona, Estrella García Carrero,  
Estela Hilaire, Norma Salles y Adelaida Vallini\*

#### Antecedentes del problema

El trabajo con la lengua en el ámbito del Traductorado Técnico, Científico y Literario en Lengua Inglesa reviste una importancia decisiva. Hasta el momento en que decidimos encarar esta investigación, las dos lenguas sobre las que se trabaja, la española por un lado y la inglesa por otro, habían establecido sus propias pautas de acción y habían secuenciado su tarea de manera independiente. Pero particularmente en las cátedras que involucran la enseñanza de literatura, empezó a percibirse una inquietud por parte de los alumnos de crear puntos de contacto entre ambos universos.

Las docentes a cargo de los cursos de Literatura nos sorprendimos gratamente ante tales manifestaciones y las compartimos, en un principio de manera informal, y luego con la certeza de que tales inquietudes debían ser consideradas como modeladoras de la tarea de enseñanza futura, por lo que se requería un enfoque científico del problema, ya que lo que la observación permitía sacar en conclusión es que cuando los alumnos del Traductorado Técnico, Científico y Literario en Lengua Inglesa trabajan el discurso literario en el universo de la Literatura en Lengua Inglesa, por un lado, y en el de la Literatura en Lengua Española por otro, buscan multiplicar las posibilidades de diálogo e interrelación entre ambas lenguas.

A su vez, consideramos que esta percepción enriquecía las metas de trabajo en ambas lenguas, y fortalecía el conocimiento del sentido mismo de la actividad de traducir, ya que el trabajo de traducción implica el pasaje de un producto cultural, convertido en texto, desde el ámbito que lo ha creado a un mundo cultural diferente, de los cuales la lengua es la manifestación más representativa. Al mismo tiempo creaba las bases de un enfoque más actualizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura que abría las puertas de entrada hacia la **literatura comparada**.

#### Propósito, delimitación del problema e hipótesis inicial

Las responsables del presente proyecto somos conscientes de que el trabajo con los textos ficcionales ocupa un espacio único, ya que para descifrar la clave del mensaje ficcional es imprescindible poner en juego un cúmulo de conocimientos y destrezas que permitan captar de qué modo determinados elementos se conjugan en la construcción del texto como unidad artística.

Pensamos entonces que para responder a las demandas de los estudiantes, la tarea de las clases de literatura debía ser orientada por esta

---

\* Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "John F. Kennedy", Buenos Aires, Argentina.

nueva perspectiva, que conducía a una focalización en el trabajo con la **intertextualidad**, hasta el momento encarado por cada una de las cátedras de literatura en forma aislada. Se trata de aplicar la intertextualidad en función de la interrelación entre manifestaciones de determinados autores que escriben en lenguas diferentes.

Apoyándonos entonces en la concepción de tarea académica de Walter Doyle (1984) como "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos", formulamos la hipótesis de que cuando los alumnos establecen este tipo de conexiones llevan a cabo lo que Doyle llama una tarea de comprensión. Esto es, resuelven de un modo nuevo y original una situación que es planteada como problema combinando conocimientos de diversas fuentes.

Llevándola a nuestro campo de acción más específico, planteamos una particularización de su enunciado sosteniendo que la posibilidad de generar un diálogo intertextual entre obras pertenecientes a los universos literarios considerados, el de la lengua inglesa por un lado, y el de la lengua española por otro, permite a los alumnos una lectura comprensiva acorde con sus expectativas de identificar e interpretar la presencia de una cultura en otra y los *mecanismos de apropiación* concomitantes.

Para dar fundamento más sólido a nuestra hipótesis, nos basamos en las concepciones literarias y pedagógicas de los pensadores actuales. Entre ellas, y como aval de nuestra hipótesis inicial, nos pareció significativa por su claridad y precisión la de T. Eliot (1984:173), quien en **Notas para la definición de cultura** dice:

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

En función de lo planteado, nos propusimos como objeto de estudio el diseño, implementación y análisis de una propuesta pedagógica basada en el concepto de intertextualidad, para los estudiantes del Traductorado Técnico, Científico y Literario en Lengua Inglesa de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas John F. Kennedy.

## **Aspectos metodológicos**

### *Planteo del problema*

Nuestro propósito consiste entonces en indagar la naturaleza y alcances del concepto de intertextualidad como categoría literaria, y analizar su potencialidad como generadora de una propuesta pedagógica favorecedora de la comprensión en los alumnos.

Las docentes responsables de este proyecto consideramos que era preciso seguir los siguientes pasos:

a. La indagación sobre el objeto de conocimiento, ya que se planteaba una focalización sobre la intertextualidad, como base de diálogo entre manifestaciones producidas en lenguas diferentes. Serían objeto de análisis:

- interrelaciones superestructurales y macroestructurales;
- posibles procesos de reformulación de secuencias textuales que se operan al constituirse en corpus expresados en diferentes lenguas;
- el papel de la reformulación en el juego de las traducciones y los mecanismos de apropiación explícitos o implícitos;
- los condicionamientos del marco socio-cultural en el que los textos viven y que los determinan como manifestaciones artísticas;
- la presencia de una cultura en otra y los mecanismos de apropiación concomitantes.

b. La selección de un corpus literario apropiado que funcionara como campo de ensayo, apelando a obras narrativas de uno y otro ámbito literario significativas por: su concepción renovadora del arte literario; su influencia en el medio en que se insertan y su capacidad de proyección hacia medios culturales diferentes.

c. La puesta en práctica y análisis de una propuesta pedagógica basada en el concepto de intertextualidad.

### **Marco teórico inicial**

Concebido como trabajo de investigación literaria que se enfoca en función de su productividad pedagógica, consideramos que nuestro proyecto requería dos tipos de soporte teórico.

#### *Soporte literario*

Por un lado, el marco teórico de la intertextualidad, que es uno de los conceptos renovadores en el ámbito de la literatura. Fue incorporado por Julia Kristeva (1968), a partir de lo que Mijail Bajtín (1982) llamaba *dialogismo*.

Para que un diálogo sea posible, es necesario tener en cuenta voces que se expresan, y estas voces no son solamente internas al texto en cuestión, sino que pueden pertenecer a otras manifestaciones del arte o de la cultura. Pueden incluso ser otros textos completos que se recrean con diferente grados de intencionalidad en el enunciado que se está leyendo.

Hay inclusiones que hacen resonar voluntariamente citas o referencias a otros textos o autores con finalidad imitativa que pretende lograr un reconocimiento, una adscripción a un movimiento determinado, la continuidad de una influencia. A veces, las voces resuenan con intencionalidad para marcar justamente lo contrario, una intención de divergencia o discontinuidad (es el

caso, por citar alguno, de ciertos poetas vanguardistas). Otras veces, la interacción dialógica o intertextual no es voluntaria, pero está allí, porque cada texto es una caja de resonancia del espacio y del tiempo en el que surge y también de los principios estéticos que se generan en el mundo como respuesta a los nuevos contenidos científicos, ideológicos y culturales reinantes.

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

En esta línea pueden incluirse todas las definiciones de intertextualidad que intentaron precisar el fenómeno a partir de las primeras conceptualizaciones. Transcribimos a continuación dos de las más relevantes:

- ◆ G. Genette (1989:10): "Relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro."
- ◆ R. Barthes (1983):

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

### *Soporte pedagógico*

Por otro lado, un marco teórico pedagógico, que fundamentara la construcción del proyecto de aula, punto de partida y meta final de nuestra investigación. En este sentido, nuestro trabajo toma como base los aportes de Ives Chevallard (1991), en relación con su teoría de la **transposición didáctica**, para considerar los mecanismos de pasaje desde el *saber erudito* propio de las disciplinas de origen, que fue objeto de análisis en una primera instancia de nuestra investigación, hacia el *saber a enseñar* sobre el que estamos trabajando en una segunda instancia.

Consideramos valioso el aporte de Chevallard en relación con la necesidad de *vigilancia epistemológica*, para evitar que la trasposición sea deformadora. Creemos que en ese sentido resulta primordial para nuestros fines evitar los riesgos de la *descontextualización*.

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

Una segunda hipótesis, proveniente de la Psicología Cognitiva desde una perspectiva Ecológica (Doyle, 1984) sostiene que la tarea, entendida como estructura situacional, aparece como reguladora de la selección de información y

de las estrategias para procesarla. En este sentido, podría pensarse que cuando los alumnos establecen este tipo de conexiones llevan a cabo procesos comprensivos.

Creemos que la viabilidad de nuestra propuesta, tendiente a llevar al aula como estrategia fundamental de trabajo el diálogo entre los textos literarios, se afianza si se tiene en cuenta el nuevo modo de encarar la literatura que trae aparejado el modo de vida del hombre contemporáneo en el marco general de globalización social y cultural. En efecto, pensamos que nuestra investigación puede ser el punto de partida hacia un enfoque más amplio de la literatura como **literatura comparada**, enfoque este que orienta la mirada sobre el universo literario en el momento presente y hace coadyuvar los dos soportes teóricos mencionados inmediatamente antes.

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

“permiten atender a diversas cuestiones de *literariedad* y *estilo* de manera pragmática y adecuadamente didáctica”.

“La actividad de *interrelacionar, contrastar e integrar* datos y apreciaciones ayuda a nuestros alumnos a *adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias*, en función de la contigüidad de relaciones que mantienen, ya sea en relación con el contexto artístico-estilístico paralelo en que se han producido, ya sea en relación con los condicionamientos de situación, momento de recepción o perspectiva desde los que son percibidas” (Mendoza Fillola, 1994: 34).

Enuncia luego una serie de *prioridades educativas* que, como se verá, resultan evidentemente coincidentes con nuestros objetivos:

- “La importancia de lograr una comprensión del hecho y la producción, creación literaria como algo culturalmente compartido por diversas lenguas y naciones.
- La integración y contigüidad de referencias y conocimientos que refuerzan y afianzan usos y empleos lingüísticos o contenidos de diversa índole que, en general y de manera paralela, funcionan con validez para muchas obras de la literatura universal.
- La comprensión del marco de relaciones observables que hagan más diáfano y claro el análisis y la interpretación de la producción de autores concretos, con el fin de evidenciar aquellas relaciones estéticas, artísticas e ideológicas de las que participan diversos autores y que están reflejadas en sus obras.

- Consecuentemente, de todo ello se lograría observar y valorar con criterios multiculturales las peculiaridades específicas de la *originalidad* y *novedad* de determinados autores y producciones literarias” (Mendoza Fillola, 1994:43-44).

## **Etapas de trabajo**

### *Primera etapa*

En una primera etapa se consideraron las posibilidades de diálogo intertextual entre las novelas **Rayuela** (1977) y **Possession** (1991), según las siguientes pautas:

#### ◆ **LA INTERTEXTUALIDAD Y LOS CRONOTOPOS**

El marco teórico de la intertextualidad es uno de los conceptos renovadores en el ámbito de la literatura. El punto de partida de los criterios de los primeros que estudiaron teóricamente el fenómeno, Bajtín y Kristeva, es la focalización sobre aquellos aspectos que determinan relaciones y posibilidades de interacción, es decir, de diálogo, entre distintos enunciados literarios, aun cuando pertenezcan a contextos idiomáticos diferentes y no respondan a una intencionalidad en su intercomunicación.

En los contextos literarios que nos ocupan, una base central de diálogo es proporcionada por la configuración del **cronotopo**, una unidad indisoluble de tiempo y espacio, según el propio Bajtín, que se constituye a partir de la mirada de un ojo constructivo.

En un solo punto del espacio, la mirada cronotópica descubre una sincronía que involucra una diacronía esencial, formada por residuos del pasado más gérmenes de futuro. De esta manera, cada imagen cobra su forma y su sentido dentro de la totalidad del mundo observado y en última instancia creado por la mirada.

#### ◆ **UN ESPACIO Y UN TIEMPO DE PALABRAS**

Si el cronotopo se entiende como un conjunto de relaciones complejas entre dos polos, el tiempo y el espacio, se puede adelantar la hipótesis de que habrá tensión entre los dos términos de la oposición, y predominio de uno sobre el otro en diferentes obras literarias.

Además, si hay relaciones dialógicas entre los cronotopos, puede existir una relación de esta naturaleza entre los mundos representados en **Rayuela** y **Possession**. Podemos afirmar entonces que si en **Rayuela** el cronotopo se construye y se comprende a través del predominio de imágenes geográficas que ponen en primer lugar el espacio, en **Possession** el cronotopo se construye y se comprende a través del predominio de referencias históricas que ponen en primer lugar el tiempo.

## ◆ LOS GÉNEROS LITERARIOS Y LA METAFICCIÓN

Pero además, discutir acerca de esos cronotopos en particular debería llevarnos a plantear una discusión acerca de los géneros literarios. De hecho, ambos autores, Cortázar y Byatt, hacen afirmaciones específicas en relación con los géneros con los que desean trabajar.

## ◆ LA METAFICCIÓN COMO EJE VINCULANTE

Resulta evidente que, construyendo los cimientos sobre los que se vuelven funcionales los cronotopos, el eje que vincula ambas novelas es la **metaficción**. La metaficción es una estrategia que consiste en hablar de la relación entre ficción y realidad desde la ficción, en analizar la posible ficcionalidad del mundo más allá de la ficcionalidad del texto literario. Así, el lector construye significados del mismo modo que en el "mundo real" a partir de múltiples datos, provistos por múltiples observadores en múltiples momentos.

La metaficción explora y construye una teoría acerca de cómo se escribe una novela a partir de escribirla.

En términos de Genette (1989), **Rayuela** podría ser considerada un *hipotexto* de **Possession** en el sentido de que plantea toda la problemática artística de los años sesenta en los que no bastaba hacer; había que hablar de lo que se hacía, mostrar los procesos de producción, insistir en que lo que se está haciendo es ficción y de ese modo romper la ilusión de realidad. La idea de "obra" (pieza acabada, estática) es reemplazada en estos años por la de "hecho artístico". Por ser acción, el arte se fusiona con la vida.

## ◆ POSTULADOS METAFICCIONALES

Desde la desestructuración sistemática de Cortázar a la estructuración sistemática que propone Byatt media el pasaje de una metaficcióncosmovisión que intenta básicamente *romper* y liberar de controles a otra metaficcióncosmovisión, que se fija el objetivo del revisionismo para *reconstruir* según pautas expresas y sin que la figura del autor pierda las riendas del procedimiento constructivo. Si Cortázar quería que el lector volviera a escribir la novela casi borrando la figura indecisa del que la escribe, Byatt quiere que el lector se apoye en los mecanismos de deconstrucción para volver a edificar el conjunto metafictional desde la perspectiva que el autor, controlando los hilos de la ficción, le ofrece como trayecto incontrovertible. Por eso, mientras **Rayuela** necesita contar con la ampliación espacial para romper la unidad, **Possession** necesita contar con la revisión histórica para reconstituir la visión integradora.

En ambos casos el lector se enfrenta a mundos de palabras, en donde todo se configura como *figura* y como *signo*. Solo que en la visión posmoderna de A. S. Byatt queda poco sustento existencialista y ya no se trata de construir el instante cronotópico ficcional que busca el personaje de **Rayuela** sino de discursivizar la referencia histórica, sin dejar resquicios extratextuales, de allí que la propuesta intertextual adquiera el estatus de soporte constructivo central.

Si en **Rayuela** las citas literarias constantes apuntan a dirigir la dirección de la mirada y del *salto* a través del cual se recorren los itinerarios espaciales, en **Possession** construyen el entramado del laberinto, es decir ellas son el laberinto sobre el que se traza el itinerario de la existencia ficcional, en permanente diálogo intertextual y sobre las que se avanza en recorrido ordenado, sin que haga falta saltar. En esta perspectiva es más adecuado *tejer*, unir la trama y no traspasarla en saltos abarcadores.

#### ◆ LA LITERATURA: DESDE EL SALTO ABARCADOR AL ENTRETEJIDO HISTORIOGRÁFICO

##### *El diálogo intertextual*

En conclusión puede decirse que el viaje de Horacio Oliveira en **Rayuela** transita cruces entre líneas limítrofes del acá y del allá, movimientos zigzagueantes, movimientos descendentes infructuosos y ascensos imposibles, movimientos circulares abiertos y cerrados para dibujar una figura sin forma precisa, desordenada y hasta de alguna manera incoherente, que se condensa en el trazado proyectivo de la rayuela.

El destino final de la novela con cielo y final abiertos es dar el salto máximo hacia *la comprensión ubicua y total* del cronotopo, es decir hacia la percepción general del espacio totalizador capaz de ser visto y, por lo tanto, construido, desde todas las miradas lectoras.

Será el lector macho el único capaz de

*"Tomar de la literatura eso que es puente vivo de hombre a hombre. Una narrativa que no sea pretexto para la transmisión de un 'mensaje' (no hay mensaje, hay mensajeros y eso es el mensaje, así como el amor es el que ama)..." (Rayuela: 453).*

La literatura, nos dice esta metaficción novelística, es el verdadero camino de acceso desde el túnel hacia el puente y es también la herramienta de recorrido a través del puente de la vida humana en un salto existencial que ayude a romper definitivamente, desde los décticos que las discursivizan, todas las odiosas dicotomías del hombre occidental. Ni acá ni allá, ni adentro ni afuera, ni arriba ni abajo, ni antes ni después, simplemente todo aquí y ahora en la plenitud definitiva de estar y saberse vivo.

En **Possession** se cuestiona precisamente esa plenitud del instante presente. Por eso nos enfrentamos con dos tramas y la acción central, o el lazo de unión entre las tramas, sería entonces la *lectura y relectura* de la historia del siglo XIX por los personajes del siglo XX. Este hecho *metaficcionalmente historiográfico* pone en evidencia la posibilidad de mirar la acción desde dos diferentes perspectivas cronotópicas: la de mediados del siglo XIX y la de los años 80 del siglo XX.

Cuando R. Ash le cuenta a Christabel en una de sus cartas, una visión que es de por sí poética, le confiesa:

*"Y yo tenía la sensación, bastante corriente, para mí al menos, de estar saliendo del tiempo, de que aquel camino estrecho y moteado de sombra se prolongaba indistintamente por delante y detrás, y yo era lo que había sido y lo que iba a ser, todo a la vez, todo en uno; y de que avanzaba y daba igual, por ser todo uno, que fuera o viniera o me estuviera quieto. Para mí esos momentos son poesía [...] Imagínese un esquema abstracto como el que podría hacer un profesor de dibujo para corregirle una perspectiva: un abanico o túnel de líneas que se va estrechando, no hacia la ceguera, no hacia la Nada, sino hacia el punto de Fuga, hacia el Infinito. Y seguidamente imagínese esas Líneas materializadas en las hojas suaves y brillantes, la pálida luz y el azul de arriba; y los altos troncos con su suave corteza gris en disminución; y los surcos del suelo, una alfombra tan única de tonos marrones, negros, pardos, ambarinos, cenicientos, todo variado y todo uno, todo incitante y al mismo tiempo estacionario..." (Possession: 200-201).*

El cronotopo del siglo XIX dibuja el centro como significante intertextual. Incorpora una cosmovisión en perspectiva, una captación del sentido global que abarca la marcha individual y le permite el objetivo de defender o salvaguardar la propia vida.

Los viajeros del siglo XX, en cambio, viajeros del espacio pero fundamentalmente del tiempo, no construyen intencionadamente un itinerario propio, repiten el camino andado para reconstruir su visión del mundo y la que tienen sobre el pasado, o bien, metaficcionalmente, releen el pasado y su presente y, por ende reorganizan sistemáticamente su vida a la par que corrigen su mirada errónea sobre el pasado.

Por lo tanto, el significado completo de la novela, que debe ser construido por el lector, no se encontrará ni en la trama de los 80 ni en la trama del siglo XIX, sino en el *choque*, en la *tensión* –las comparaciones, paralelismos, conexiones, puntos de contacto, oposiciones– entre los dos mundos-cronotopos. Y estamos de nuevo en el deseo de Byatt de mostrar cómo “el pasado tropieza con el presente que se aleja presuroso de nosotros...”. Byatt, como Bajtín, está tratando de aprehender lo que es la historicidad, el proceso de entender la historia.

Por eso **Possession** incorpora el punto de vista posmoderno de la subjetividad:

*"Roland había aprendido a verse, teóricamente como lugar de cruce de una multiplicidad de sistemas, todos vagamente relacionados. Se le había enseñado a ver su idea de su 'yo' como una ilusión, que había que sustituir por una maquinaria discontinua y una red de mensajes eléctricos de distintos deseos, creencias y respuestas ideológicas, formas lingüísticas, hormonas y feromonas" (Possession: 453).*

Este es el nuevo toque de los 80: el crecimiento del personaje, su cambio en la comprensión, se produce cuando *lee* y *relee* los textos del siglo XIX.

Al hacerlo renegocia el pacto de lectura autor-lector y desde la *metaficción historiográfica* propone una revisión de la identidad que valoriza la sincronía,

pero abrazándose fuertemente a la diacronía, para que aporte, como quería Bajtín, los residuos de pasado significativos para la construcción del presente y, desde allí, ya sin necesidad de saltar, aunque no con menos inseguridades, la línea de proyección que encamina hacia el futuro.

### *Segunda etapa*

En una segunda etapa, comenzó a pensarse en las estrategias pedagógicas que se implementarían para introducir en el aula las nuevas pautas de relación intertextual, por el momento sólo enfocadas teóricamente.

Se planearon actividades de aula que permitieran ingresar en las estrategias lectoras que ponen en juego nuestros alumnos cuando:

- 1) abordan textos literarios con rupturas temporales y/o espaciales, con diversidad de formatos textuales/géneros discursivos, tanto en inglés como en español;
- 2) realizan una traducción.

Se observó que, metafóricamente, podía proyectarse nuestro estudio sobre el tema del "viaje" literario en **Rayuela** y **Possession** a la actitud que el lector-traductor asume cuando se interna en los meandros de la trama textual, ya que, al hacerlo, inicia también un "viaje" que incluye el uso de variadas estrategias lectoras, de acuerdo con los requerimientos de la trama del texto, por un lado, y el conocimiento de las dos lenguas en juego, por el otro.

Para abordar la lectura con tal criterio, se trabajó apoyándose en la teoría de Teun Van Dijk (1973; 1980; *et al.* 1987). Un aspecto central fue la aplicación de las *macrorreglas operacionales* que el estudioso propone como mecánica para la proyección semántica desde las *microestructuras* del texto, hacia las *macroestructuras*, es decir desde lo más pequeño significativo hacia la significación más global.

En una primera instancia, se comprobó que a los alumnos les costaba pensar desde estrategias sistemáticas de muestreo, inferencia y construcción, por lo que, siguiendo la orientación propuesta por el propio Van Dijk, quien es consciente de que el cuento es

"el tipo de discurso más conocido que ilustra esta interacción entre macroestructuras y tipo de discurso" (1980: 53),

se trabajó inicialmente con textos narrativos breves.

### **Primeras aproximaciones**

Por esta línea, la primera actividad de investigación pedagógica que se llevó a cabo fue la mutua observación de clases entre las integrantes del equipo, que permitieron elaborar crónicas e informes tendientes a considerar las estrategias de lectura puestas en juego en el trabajo con el texto ficcional y, muy particularmente, con los textos narrativos.

Estas crónicas corresponden, por lo tanto, a una etapa previa al abordaje pedagógico de las novelas estudiadas, pero sí estaban fijados ya los objetivos que guiaban la lectura.

Llevamos adelante entonces la tarea de observación teniendo en cuenta el principio de que, en el ámbito de la Literatura, leer crítica y reflexivamente implica desarrollar en el alumno la capacidad de:

- identificar diferentes tipos de géneros literarios;
- aplicar modelos de análisis pertinentes;
- elaborar análisis e interpretaciones;
- identificar componentes y estructuras gramaticales presentes en los textos literarios estudiados como vehículo de construcción y transmisión del mensaje ficcional;
- sistematizar "desviaciones" de la norma y el sentido de su presencia en el texto literario;
- identificar criterios de corrección propios del texto literario;
- establecer relaciones de similitud y diferencia entre los diferentes campos de manifestación del hecho literario: oralidad, escritura e imagen;

y de que estos aspectos adquirirían en el ámbito del Traductorado un perfil más específico por el que se buscaba además:

- considerar los posibles *procesos de reformulación* de secuencias textuales que se operan al constituirse en corpus expresados en diferentes lenguas;
- plantear esta reformulación en el juego de las traducciones y analizar los *mecanismos de apropiación* que puedan estar en funcionamiento de manera explícita o implícita;
- analizar los condicionamientos del contexto socio-cultural en el que los textos viven y que los determinan como manifestaciones artísticas;
- interpretar la presencia de una cultura en otra y los *mecanismos de apropiación* concomitantes.

### **Conclusiones parciales**

Por este camino se logró avanzar en el propósito de **autonomía del lector** ya que se verificó que los estudiantes pasaban progresivamente de ser alumnos-lectores a ser personas capaces de recurrir a la lectura para sostener sus hipótesis y de llevar a cabo este proceso con eficacia.

La autonomía creciente se observaba en la construcción del sentido del texto que se leía, en la toma de una posición independiente de la del profesor o de la del propio autor, y en el autocontrol de la coherencia del significado que se

estaba construyendo, así como en la autocorrección de interpretaciones.

A su vez, las conductas observables de los alumnos mostraban que esta autonomía se proyectaba también en la búsqueda y elección de los textos – posibilidad de localizar y seleccionar aquellos que son pertinentes para resolver un problema, de optar por tal o cual libro en función del conocimiento previo que se tiene del autor o del género...

### **Propuesta pedagógica acotada**

Ya entonces dentro del campo de trabajo con las novelas que conforman el corpus central de la investigación (**Rayuela** y **Possession**), se procedió a ofrecer a los alumnos una guía de lectura centrada en los siguientes puntos:

- Macroestructura y superestructuras.
- Tramas narrativas.
- Autores y obras ficcionales incluidos.
- Epígrafes y su relación con los temas.
- Tipos de narradores que aparecen en las novelas.
- Técnicas narrativas.
- Identificación de diferentes tipos de secuencias textuales.
- Identificación de elementos metaficcionales.

Dichas líneas de lectura se aplicaron en la realización de trabajos prácticos en los que, a partir de fragmentos seleccionados de la novela, se pedía a los alumnos por ejemplo que:

a. Analizaran comparativamente el sentido de *la identidad* en **Rayuela** y en **Possession**.

b. Consideraran:

- connotaciones espaciales y temporales de los cronotopos;
- concepción de la *unidad coherente*, de la *sumatoria asistemática* y del *sistema integrador*;
- modos y sentidos del descenso;
- posibilidades de encuentro con el otro.

## **Nuevas y más enriquecedoras conclusiones**

### *Hipótesis de continuidad*

Se observó entonces que en la medida que se avanzaba en la lectura de textos narrativos en lengua española y en lengua inglesa con guías que favorecían la puesta en marcha de interrelaciones, los alumnos llevaban a cabo una adecuada proyección de las estrategias de lectura especializada al campo de la intertextualidad.

Pareció adecuado entonces extraer conclusiones parciales en relación con el hecho de que ante el hipertexto y a los fines de su recepción, el lector lleva a cabo los siguientes procesos:

- hipotetiza a partir de saberes literarios básicos sobre estilos, movimientos y tendencias literarias;
- realiza relecturas parciales de frases o construcciones;
- establece conexiones con otros autores;
- evoca valoraciones personales y críticas;
- identifica las supuestas intenciones de los autores (autores del hipo y del hipertexto);
- detecta similitudes y diferencias, en especial en las connotaciones y referencias (por ejemplo, en el tratamiento del tema);
- establece comparaciones gramaticales, normativas, pragmáticas.

Como consecuencia, supera inadecuadas recepciones y/o valoraciones (por desvinculación cultural y metaliteraria) de la obra hipertextual originadas en el desconocimiento del hipotexto.

Tales conclusiones fueron extraídas de charlas informales realizadas con los alumnos, y forma parte de la siguiente instancia la sistematización de entrevistas y resultados obtenidos, para evaluar dichas conclusiones y transformarlas en hipótesis de continuidad para nuestro trabajo futuro, de modo que pueda proyectarse hacia otros corpus literarios. Es nuestra meta, recordamos, que el campo de trabajo de nuestras cátedras adquiera en un futuro no muy lejano el deseado perfil de una literatura comparada, de invaluable utilidad en el perfil profesional de los traductores.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1982) **Estética de la creación verbal**. México, Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1983) **El grano de la voz**. México, Siglo Veintiuno.
- Byatt, A. S. **Possession**. New York, Vintage Books, Random House. [Traducción española: **Poseción**. Barcelona, Editorial Anagrama, 1992.]
- Chevallard, Ives (1991) **La transposición didáctica. Del saber erudito al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique.
- Cortázar, Julio (1977) **Rayuela**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana. (1ª ed., junio de 1963.)
- Doyle, Walter y K. Carter (1984) "Academic Tasks in Classrooms." En **Curriculum Inquiry**, 14, 2, 129-149.
- Eliot, T. (1984) **Notas para la definición de cultura**. Barcelona, Bruguera.
- Genette, G. (1989) **Palimpsestos. La Literatura de segundo grado**. Madrid, Taurus.
- Kristeva, Julia (1970) "La productividad llamada texto." En AA.VV. **Lo verosímil**. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994) **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid, La Muralla.
- Van Dijk, T. (1973) **Essais de sémiotique narrative et textuelle**. Paris, Larousse.
- Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, T. (1987) "La pragmática de la comunicación literaria." En J. Mayoral, **Pragmática de la comunicación literaria**. Madrid, Arco Libros.

## Bibliografía del proyecto

### *Ediciones de las novelas analizadas*

- Byatt, A. S. **Possession**. New York, Vintage Books, Random House. [Traducción española: **Poseción**. Barcelona, Editorial Anagrama, 1992.]
- Cortázar, Julio. **Rayuela**. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1977. (1ª ed., junio de 1963.)

### *Modelos teóricos literarios*

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983) **Literatura/Sociedad**. Buenos Aires, Hachette.
- Bajtín, M. M. (1982) **Estética de la creación verbal**. México, Siglo Veintiuno.
- Barrenechea, Ana María (1981) "Los actos de lenguaje en la teoría y la crítica literaria." En **Lexis**, Vol. V, 2, Lima.
- Barthes, R. (1980) **S / Z**. Madrid, Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1983) **El grano de la voz**. México, Siglo Veintiuno.
- Barthes, R.; C. Bremond, A. J. Greimas *et al.* (1974) **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Bratosevich, Nicolás (1980) **Métodos de análisis literario aplicados a textos hispánicos**. Buenos Aires, Hachette.
- Delas, Daniel y Jacques Filliolet (1973) **Lingüística y poética**. Buenos Aires, Hachette. Versión castellana de Nicolás Bratosevich y Haydée Massoni.
- Dentich, Simon (1995) **Bakhtinian Thought. An Introductory Reader**. NY, Routledge.
- Eco, U. (1981) **Lector in fabula**. Barcelona, Lumen.
- Erlich, Víctor (1974) **El formalismo ruso**. Barcelona, Seix Barral.
- Greimas, A. J. (1966) **Sémantique structurale**. París, Larousse. [Traducción española: **La semántica estructural**. Madrid, Gredos, 1971.]
- Guillén, C. (1985) **Entre lo uno y lo diverso**. Barcelona, Crítica.
- Jakobson, Roman (1985) "Lingüística y poética." En **Ensayos de lingüística general**. Barcelona, Planeta.
- Jakobson, R.; L. Tinianov *et al.* (1970) **Teoría de la literatura de los formalistas rusos**. Antología preparada y presentada por Tzvetan Todorov. México, Siglo Veintiuno.
- Jauss, Hans Robert (1981) "Estética de la recepción y comunicación literaria." En **Punto de**

- vista**, IV, **12**. Buenos Aires, julio-octubre.
- Kayser, Wolfgang (1972) **Interpretación y análisis de la obra literaria**. Madrid, Gredos, 1ª ed., 1948.
- Kristeva, Julia (1970) "La productividad llamada texto." En AA.VV. **Lo verosímil**. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Lotman, Jury M. (1973) **Structure du texte artistique**. París, Gallimard.
- Lotman, Jury M. y Escuela de Tartu (1979) **Semiótica de la cultura**. Madrid. Cátedra, 1970-1974.
- Maingueneau, D. (1976) **Introducción a los métodos de análisis del discurso**. Buenos Aires, Hachette. Versión castellana de Lucila Castro.
- Marshall, Brenda K. (1992) **Teaching the Postmodern. Fiction and Theory**. NY, Routledge.
- Mayoral, José Antonio (1987) (comp.) **Estética de la recepción**. Madrid, Arco/Libros.
- Morson, Gary S. y Caryl Emerson (1990) **Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics**. Stanford University Press.
- Mukarovsky, Jan (1977) **Escritos de estética y semiótica del arte**. Barcelona, Gustavo Gili.
- Reisz de Rivarola, Susana (1989) **Teoría y análisis del texto literario**. Buenos Aires, Hachette.
- Saussure, Ferdinand de (1945) **Curso de lingüística general**. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires, Losada.
- Searle, J. R. (1975) "The Logical Status of Fictional Discourse." En **New Literary History**, VI, 319-332.
- Van Dijk, T. (1973) **Essais de sémiotique narrative et textuelle**. Paris, Larousse.
- Van Dijk, T. (1878) **La ciencia del texto**. Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo Veintiuno.
- Van Dijk, T. (1987) "La pragmática de la comunicación literaria." En J. Mayoral, **Pragmática de la Comunicación literaria**. Madrid, Arco/Libros.
- Van Dijk, Teun (1993) **Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso**. Madrid, Cátedra.
- Waugh, Patricia (1984) **Metafiction. The Theory and Practice of Self-conscious Fiction**. Londres, Methuen & Co.

#### *Bibliografía pedagógica*

- Chevallard, Ives (1991) **La transposición didáctica. Del saber erudito al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique.
- Doyle, Walter (1977) "La investigación en el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado." En **Revista de Educación**, **277**, mayo-agosto, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Doyle, Walter y K. Carter (1984) "Academic Tasks in Classrooms." En **Curriculum Inquiry**, **14**, **2**, 129-149.

#### *Bibliografía sobre aspectos culturales, vigencia actual de la intertextualidad y literaturas comparadas*

- Eliot, T. (1984) **Notas para la definición de cultura**. Barcelona, Bruguera.
- Genette, G. (1989) **Palimpsestos. La Literatura de segundo grado**. Madrid, Taurus.
- Koppen, E. (1990) **Thomas Mann y Don Quijote. Ensayos de Literatura Comparada**. Barcelona, Gedisa.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994) **Literatura comparada e intertextualidad**. Madrid, La Muralla.
- Worton, M. y J. Still (1991) **Intertextuality: Theories and Practices**. NY, Manchester University Press.

*Este trabajo fue recibido por la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en junio de 2002 y aceptado para su publicación en agosto del mismo año.*