

La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola

Justificación

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

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

tarbiya 41

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

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

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

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

Sobre la necesidad de renovar el tratamiento didáctico de la literatura

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

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

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

Ideas de partida

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

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

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

tarbiya 41

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

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

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

Lectura y literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

t a r b i y a 41

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tarbiya 41

Dos tipos de intertextos

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

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

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

RQUER EDICIONES. BARCELONA, P. 20

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

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

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

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



intertextualidad); veamos otro ejemplo de distinto signo:

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

[...]

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

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

tarbiya 41

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

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

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

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

el resultado de las conexiones que contienen las obras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un breve apunte sobre lectura

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

t a r b i y a 41

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El lector es el sistema de referencias del texto

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

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

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

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

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

tarbiya 41

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

tarbiya 41

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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