

OBSERVAR, COMPARAR, INTEGRAR: EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LA LITERATURA DESDE EL ENFOQUE INTERTEXTUAL Y COMPARATIVO

Antonio Mendoza Fillola

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Barcelona

“Es verdad que nuestra literatura abarca a dos continentes y a muchos países pero ni las diferencias geográficas ni las políticas ponen en entredicho su unidad esencial . (...)

Más útil que dividir a los escritores por su nacionalidad , es pensar en las afinidades que los unen o en las antipatías que los separan (...) Añado que las clasificaciones estilísticas son útiles sólo hasta cierto punto; no debemos tomarlas demasiado en serio: cada obra es única.... La unidad de nuestra literatura no contradice su variedad y su complejidad”.

Octavio Paz, *Unidad Modernidad, tradición*. 1994.

(...) Un poema malo tiene éste o aquel error que se puede señalar; un poema imitativo es una imitación reconocible de éste o aquel poema, éste o aquel poeta. Pero sobre un poema imaginario no se puede hacer crítica puesto que es una imitación de la poesía en general (...)

W.H. Auden, “Making, Knowing and Judging” , *The Dyer’s Hand*

JUSTIFICACIÓN PREVIA

Este artículo se propone plantear sugerencias de aplicación didáctica basadas en las orientaciones metodológicas que puedan derivarse de la literatura comparada, con la intención de que permita enlazar distintos niveles y aspectos propios del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. También se ha concebido para potenciar posibles propuestas de tipo **interdisciplinar y multicultural**.

La aplicación didáctica de la metodología comparativa se caracteriza por activar diversos saberes lingüísticos, literarios y culturales, porque fomenta el desarrollo de habilidades de observación, para captar los diversos tipos de contrastes (y coincidencias) entre producciones de primeras y segundas lenguas; tal metodología estimula la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter creativo, cuestiones interesantes para un aprendizaje constructivista, particularmente en el caso del estudio de una segunda lengua, en situaciones de lenguas en contacto, y/o en el de lengua(s) extranjera(s).

Antes de pasar a desarrollar la justificación de la propuesta, quisiera hacer una reflexión sobre el significado que encierra la denominación “enseñanza de la literatura” o “didáctica de la literatura”. En muchos casos, *enseñar literatura*, equivale a decir enseñar historia literaria, recursos estilísticos, caracterizaciones genéricas de movimientos literarios. Y, con mayor frecuencia de lo deseable, *tal enseñanza* se limita a *la transmisión* de conocimientos del tipo mencionado, a los que se añaden algunas referencias de diversos críticos, sobre la vida y obra de determinados autores. Es frecuente, también, complementar este tipo de enseñanza con el estudio de limitados recursos de análisis, aplicados en la realización de comentarios de texto, cuyo mayor problema es que, en general, siguen un esquema excesivamente formalizado¹. Es decir, nuestros alumnos concluyen su educación primaria, secundaria e, incluso, universitaria, con *enseñanzas sobre* las producciones literarias.

Sin embargo, para los actuales paradigmas educativos y de la crítica literaria (recepción, intertextualidad, enfoques semióticos), un planteamiento de ese tipo resulta limitado. Por ello, creo que enseñar literatura es una ambigua expresión que debiera ser sustituida por la de “**enseñar a apreciar la literatura**”, finalidad más acorde con el planteamiento cognitivo de los programas de aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia.

Desde esta opción, resulta que necesariamente, el planteamiento didáctico y la orientación curricular precisan de un cambio en profundidad. No es lo mismo formar al alumno para capacitarle para su autónomo disfrute y valoración (receptiva e interpretativa) de las obras literarias, que transmitirle una serie de conocimientos sobre las creaciones literarias (que, si bien son necesarios para tal apreciación, no pueden constituirse por sí mismos en el exclusivo objeto de aprendizaje). Por ello creo que más que hablar de *didáctica de la literatura* (que lleva implícita la idea de *enseñanza de...*), debieramos plantearnos la matización de hablar de *tratamiento didáctico de la literatura*, expresión más matizada y que responde a un concepción más abierta hacia la participación del lector, a su implicación y que respeta el hecho de que la literatura no se puede *enseñar*, sino que se puede leer, analizar, valorar, apreciar...

Con esta sugerencia inicial —suscitada por el carácter mismo de la materia, de difícil objetivación a causa de la necesaria implicación de cada lector y de su actividad y apreciativa en la recepción de cada texto—, quiero destacar la necesidad de renovación del enfoque de la literatura en el contexto escolar. Más que adquirir conocimientos, se trata de potenciar los valores educativos, formativos que la literatura, en cuanto exponente de una cultura, aporta al individuo de una sociedad².

La búsqueda de correlaciones intertextuales e interculturales, de asociaciones del sistema literario, que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores litera-

¹ Díaz-Plaja, A. y Bordons, G. (1993:7) “A la hora de la verdad, es frecuente comprobar que estos dos ejes (descripción histórico-cronológica de la literatura y comentario de textos) no son siempre complementarios y que los alumnos viven la asignatura con una doble tortura: la de haber de aprender una serie de nombres y datos para contestar preguntas más o menos mecánicas y la de haber de enfrentarse a un texto para el análisis del cual no tienen recursos”.

² Las propuestas didácticas de R. Cesarini y De Federico (1979/1988) VOL ix, p. 28 nos sugieren el carácter de esta orientación: “La orientación reciente de los intereses podría describirse de esta forma: como un desplazamiento de la atención hacia las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias del discurso y los sistemas de ritualización y simbolización de lo imaginario. La literatura es sentida como una de

rios-culturales son factores decisivamente mucho más formativos y enriquecedores de la **competencia y experiencia literaria** que la memorización de fechas y títulos, de nombres de recursos y figuras literarias (que, luego, no siempre se saben identificar en el texto), si no se integran en la apreciación personal. Todo ello implica situarnos desde la perspectiva pragmática (vid A.García Berrio, 1990). La pragmática de la literatura, en tanto que parte de la semiótica textual literaria encargada de definir la comunicación literaria como un tipo específico de comunicación entre un emisor y un receptor es heredera de la pragmática lingüística, que estudia las relaciones mantenidas por el emisor, receptor, contexto y signo en la comunicación (Bobes Naves, 1975). Intentamos hacer evidente a la comprensión de nuestros alumnos el hecho de que “la literatura moderna está hecha de sucesivas negaciones de la tradición ; al mismo tiempo, cada una de esas negaciones perpetúa a esa misma tradición. Cada autor nuevo necesita, en algún momento, negar a sus predecesores: así los imita y los prolonga”³.

1. El enfoque comparativo y el tratamiento didáctico de la literatura

El interés del tratamiento didáctico de las obras literarias desde una perspectiva comparativa, en nuestra opinión, tiene un enorme alcance en el ámbito escolar, sobre todo en aquellas comunidades en las que coexisten dos lenguas (Villanueva,1994, Mendoza, 1994a)⁴, con sus correspondientes producciones literarias (no sólo para aplicarlo de manera ocasional como una alternativa o variante del comentario de texto). Es decir, considero que la proyección comparativa cobrará su mayor sentido y efectividad cuando se concreta en la elaboración curricular de un programa que integre la literatura producida en ambas lenguas⁵. Ello supone la activa participación y colaboración del profesorado de las “*distintas asignaturas*” (literatura española, gallega, catalana, vasca) para establecer un proyecto de intervención conjunta y coordinada que racionalice la secuenciación e integración de contenidos próximos y afines, como lo son los de la literaturas que componen la producción cultural de nuestro país.

las formas en que se autoorganiza y se autorrepresenta lo imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en los que las culturas se forman, se encuentran unas a otras, se absorben, tratan de conquistarse o de confrontarse; o bien despliegan, dentro de ellas mismas, modelos alternativos a aquellos que existían, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y de la persuasión, tratan de imponerse a los diversos estratos de público que componen el tejido social”.

³ “Unidad, Modernidad, Tradición,” *ABC, Cultural*, nº 100, pp.6-7

⁴ “Fálase de que o bilingüismo é unha condición social ou comunitaria, e así mesmo unha característica individual. Pois ben, o comparatismo ás veces depende das circunstancias particulares de certos individuos, pero tamén pertence ás circunstancias de determinadas comunidades (...) O feito de que existan comunidades que teñen unha lingua propia que convive coa lingua oficial e común a todo o Estado español no deixa de ser un elemento favorecedor, creo eu, de que o comparatismo cobre entre nós unha presenza non só institucional, senón tamén arraigada neste humus intelectual que o sistema educativo debe aproveitar en todo caso” (D.Villanueva, 1994:22).

⁵ Así parece sugerirse en el DCB del MEC (1990), del que entresacamos algunas referencias: “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura están estrechamente vinculados a la realidad circundante, por lo que debe concederse especial atención al contexto cultural y lingüístico (lenguas y variantes idiomáticas) de la localidad, región o nacionalidad de los alumnos, impulsando su interés por el mismo y fomentando su valoración positiva. En este sentido, **son de especial relevancia las obras literarias, ya que permiten apreciar la evolución lingüística pues en ellas aparece reflejada una parte importante de la tradición cultural.**”

Por estas razones, el objeto de este artículo es el de justificar sucintamente la valoración y posibilidades didácticas de la metodología comparativa⁶ (cuestión de la que nos hemos ocupado en un extenso trabajo, vid. Mendoza, 1994a⁷) y presentar varias opciones aplicadas a algunas propuestas concretas, con el fin de que pueda apreciarse la aplicabilidad de la metodología, pero, sobre todo, para que sirva de estímulo para la posterior ampliación hacia el diseño de créditos, unidades y, finalmente, la integración de programas de literatura comparada en el PCC o de Etapa.

1.a. Supuestos

La aproximación al estudio comparativo de la literatura requiere necesariamente el desarrollo de actividades de observación y de análisis. Es decir, la utilización del comentario de los textos (en sentido amplio, como lo entiende R. Navarro⁸ (1990:7), desde una perspectiva integradora e identificadora de semejanzas y diferencias ; y la ejercitación en un trabajo contrastivo en el que alumnos y profesores participan en la integración de conocimientos, saberes, experiencias lectoras y valoraciones culturales. De todo ello se espera la elaboración y realización de propuestas que, en su conjunto, resalten el carácter multicultural e integrador de las producciones literarias como exponentes de cultura.

Ni las civilizaciones, ni en particular las artes y la literatura, se desarrollan de forma aislada e incomunicada, sino mediante relaciones que fomentan su desarrollo de forma paralela, complementaria, **por contraste o diferenciación, por influencia, por asimilación,**

Objetivos: 7. Reconocer y respetar las peculiaridades de las diferentes lenguas del estado español, así como las variantes dialectales del castellano o, en su caso, de la lengua propia de la Comunidad Autónoma, como manifestaciones de una pluralidad cultural y lingüística enriquecedora. 8. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal. 9. Analizar, comentar y producir textos literarios orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como ejemplos del uso de la lengua y como muestras destacadas del patrimonio cultural de la comunidad. 11. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación (prensa escrita, radio, televisión...), desarrollando actitudes críticas ante sus mensajes y valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea. **Bloque 3. La lengua como objeto de conocimiento. * Actitudes, valores y normas.** 1. Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de transmisión y creación cultural. **Bloque 4. La literatura como producción plena de la lengua. * Hechos, conceptos y principios**” 1. La literatura como producto lingüístico y estético. 2. La literatura como instrumento de transmisión y de creación cultural y como expresión históricosocial. * **Actitudes, valores y normas.** 1. Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural. 2. Valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas del estado español como expresión de la riqueza pluricultural y plurilingüe del mismo.

⁶ Véase el interesante planteamiento que Díaz-Plaja & Bordons (1993) *Literatura comparada (catalana i castellana)*. Propostes de treball. Empúries. Barcelona.

⁷ *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. (Educación Secundaria), La Muralla. Madrid. 1994.

⁸ “El comienzo del asedio de un texto debe partir de su visión como un todo. Sólo si nuestra mirada abarca su totalidad, y cada una de sus ideas se relaciona con las demás, el texto cobra sentido y se percibe la función de todas las palabras, a guisa de pinceladas que crean el objeto representado, en la distancia con que se mira el cuadro impresionista.” (R. Navarro, 1990:7).

por imitación, por rechazo, por absorción, por transformación, por desintegración, etc., frente o junto a otros modelos culturales. Por esa razón, los estudios semiológicos de la literatura se refieren a ella como *una serie de diacronía cultural*, conceptualización que, a nuestro entender, resulta ser más operativa incluso que la caracterización formal que, supuestamente, definiría la literariedad.

La recepción literaria personal⁹, condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo y la consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de conexiones entre producciones artísticas de naciones diversas, ocasionalmente conectadas, constituyen la doble perspectiva (aportada por los actuales planteamientos de los estudios literarios) desde la que se orienta nuestra propuesta.

Desde esta perspectiva, que caracterizaríamos como de **carácter receptivo y semiótico**, nuestra opción por la metodología comparativa pone de manifiesto que tanto el **escritor como el lector son creadores y recreadores de cultura**¹⁰.

El carácter de la **relación cultura-lengua-literatura**¹¹ condiciona a ésta última en su creación y en su recepción, por factores objetivos y subjetivos de la cultura en que se inscribe (Baruch,1991; Holec,1984; Iser,1976; Hallyn,1989; Riffaterre,1989; Villanueva, 1994). En cuanto a esa misma correlación, ha dicho T.S. Eliot (1962:82) que “debemos recordar que para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria, no necesariamente científica, pero sí poética, de lo contrario, la difusión de la educación la extinguiría”.

⁹ Desde la perspectiva pedagógica, 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 decir, la comprensión y, más particularmente, la interpretación. Según estos planteamientos observamos que quizá ahora ya no resulta tan evidente que la centralización de iniciativas y actividades didácticas deban surgir exclusivamente del texto mismo, sino que más bien habrá que diseñarlas y elaborarlas en función de la actividad de lectura o de análisis que realiza cada individuo en su acto receptor o lector.

¹⁰ Cuestiones como intertextualidad e interculturalización, patentes en las obras literarias, son aspectos que se podrían conectar con lo que J. Kristeva (1978,p. 85) denomina la **absorción y transformación**, conceptos que resultan lo suficientemente globalizadores como para permitir cohesionar una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más amplios que la referencia a una producción nacional y de época. **Intertextualidad** es un término introducido por J. Kristeva (*Recherches pour une Sémanalyse*, Paris. Seuil, 1969), siguiendo la idea del **dialogismo** propuesto por Bakhtine, para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas.

¹¹ Lengua y cultura se han considerado indisolubles: R.Sapir y B. Whorf ya consideraron esta interrelación y destacaron la función de la lengua y, por lo tanto, sus producciones como medio para formular y estructurar socio-culturalmente la realidad. Han recogido esta idea Juri Lotman y Boris Uspenskiy: “Las lenguas y las culturas son indivisibles : no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural (...) En general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos: pero desde el punto de vista del investigador, es más exacto hablar de la cultura como un mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura” (*Semiótica de la cultura*, Cátedra. 1979:7077). Su semiótica de la cultura defiende el carácter multidisciplinar y justifica el enlace cultural literario (*series literarias y series de diacronía social y cultural*), como medios de expresión, comunicación y transmisión. Por su parte, Cesarini (1986, p. 170) puntualiza que “lo que importa y es necesario para entender incluso en el nivel escolar, a través de una serie suficientemente amplia de reconstrucciones ejemplares no es la sucesión de los textos en el tiempo, sino los progresivos cambios de esas relaciones (de comunicación socio cultural)”.

Por ello, estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales ha de ser un objetivo primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos concienciarse del feedback cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración.

De las diversas reflexiones señaladas por Eliot a propósito de cultura pueden extraerse conclusiones de aplicabilidad didáctica, sobre todo por lo que se refiere a la formación de **actitudes abiertas y positivas** en los alumnos: a) para valorar la influencia y relación constante de cultura y producciones culturales; b) para entender el valor de la tensión entre dos culturas: **atracción** (que permite la influencia mutua) y **repulsión** (que asegura su diferenciación); c) aceptar el reconocimiento de que todas las culturas tienen fuentes propias, profundamente arraigadas en su historia, pero que tales fuentes no son exclusivas, sino que también hay otras fuentes, al menos de la misma importancia, compartidas con otras literaturas; y c) como conclusión, para entender que las fronteras de la culturas no están, ni deben estar, cerradas.

Desde hace algunos años, en nuestros ámbitos universitarios se aprecia un manifiesto interés por desarrollar (y renovar) los estudios y orientaciones de la literatura comparada, cuya causa, quizás, obedezca a la reflexión surgida de la orientación multiculturalista en que nuestra sociedad se halla inmersa y que, no debemos olvidar, la escuela y el ámbito de la educación también recogen en sus diversas vertientes. En realidad, no es en los estudios universitarios donde surge este interés por *lo uno y lo diverso* según expresión de Claudio Guillén (1985), sino también en los niveles de la enseñanza, primaria y secundaria, en los que el tema requiere un tratamiento específico, por el interés didáctico que suscita el tratamiento conjunto, paralelo, contrastado y conexas a la vez (en cierta manera globalizado), de la **literatura** escrita en cualquiera de las lenguas en contacto que el alumno estudia en su curriculum escolar.

Intencionadamente he utilizado **literatura**, en singular, porque entiendo que el hecho literario tiene carácter universal, como todo fenómeno de comunicación —los problemas relativos a una pragmática inmanente de la comunicación literaria continúan siendo los problemas ligados a una expansión del esquema general de la *comunicación autor-obra-lector*—, porque posee rasgos propios y recursos específicos que **comparte**, independientemente de la lengua en que se exprese, con producciones literarias escritas en diferentes lenguas. Los recursos rítmicos, el proceso metafórico, las asociaciones semánticas, la connotación, la concreción isotópica y los condicionantes recíprocos entre significante y significado, etc. pueden apreciarse en producciones literarias escritas en cualquier lengua. Obviamente, las características del sistema lingüístico que le sirve de base condicionarán algunos recursos formales de la expresión, pero, en su esencia, no alterarán la calidad literaria del texto de creación. Como factor diferenciador entendemos aquí los convencionalismos artístico-culturales que puedan predeterminar el carácter apreciativo o valorativo de lo que se acepta por “literario” en una u otra cultura. La inclusión aquí del término cultura habrá de ser entendido en su acepción más amplia.

Nosotros, nuestros alumnos, pertenecemos a una cultura denominada *occidental*, que sin duda puede matizarse con nuevas y diferentes calificaciones, *clásica, europea, medite-*

rránea, anglosajona..., que, a pesar de sus potenciales diferencias, se caracteriza por compartir numerosas fuentes de tradición comunes, y recursos convencionales del uso literario de la lengua. Pero, además, no puede olvidarse que la integración de una cultura también se caracteriza por la existencia de asimilaciones parciales de específicos componentes culturales de cada una de ellas, de apropiaciones de obras (y casi, podría decirse, de autores) procedentes de distintos ámbitos¹²; muchos podrían ser los ejemplos de este tipo que pueden proponerse, como sucede con la producción de Mozart, Beethoven, Cervantes, Proust, García Lorca, Picasso...).

Intencionadamente, he mezclado autores de distintas artes; en el caso de la pintura y de la música parece innegable que su difusión y su reconocimiento no requiere sino participar de una cultura amplia y compartida y de su sensibilidad artística, porque en la recepción (visual, auditiva) de sus obras no se interpone ningún componente formal que entorpezca su decodificación (si acaso, sólo conocimientos de tipo técnico y crítico...). En el caso de la literatura, sin embargo, su recepción no siempre puede ser inmediata; en muchos casos, entre la obra y muchos lectores media la *re-elaboración textual* de la traducción, aunque — llevado del interés por *aproximarnos* al genio creador y a los valores de una obra de reconocida validez, de una obra clásica— el lector medio suele prescindir de la probable infidelidad que aquella supone y de la re-creación interpretativa que le ofrece.

Con esta reflexión quería señalar tres cuestiones: a) que el verdadero valor literario es capaz de trascender lo exclusivamente formal de un texto (sin que ello suponga, ni mucho menos, que hago una defensa de la lectura de obras traducidas); b) que nuestra curiosidad lectora, avidez cultural, o interés intelectual nos puede hacer despreciar los inconvenientes de una traducción; y c) que cuando leemos obras escritas originalmente en nuestra propia lengua o cuando leemos obras en otra lengua (traducidas o no), que pertenecen al que consideramos (o reconocemos) como nuestro propio ámbito cultural, independientemente de estos factores, establecemos diversas relaciones (según la amplitud de nuestro intertexto) con otras obras, de la procedencia de las mismas. Así sucede con obras de Virgilio, Boccaccio, Cervantes, Tolstoi, Verne... que sentimos próximas y que pertenecen a nuestro acervo cultural, hecho que nos permite relacionar su contenido, sus ideas, sus episodios, su estilo, con otros autores y otras obras — de distintas épocas y lenguas — que ya forman parte de *nuestra* competencia literaria, de nuestra experiencia literaria, en suma, de nuestra literatura.

La cuestión es *¿cuál es nuestra literatura?* Como hablantes, podemos precisar cuál es nuestra lengua; como lectores no es tan fácil excluir ni diferenciar entre nuestras **“lecturas”** (en el sentido de *“apropiación interpretativa personal”*) las obras literarias que fueron leídas en castellano de aquellas que fueron leídas en gallego, en catalán, en francés... Y esto es así porque al leerlas las hicimos nuestras y les conferimos una valoración y porque sus aportaciones participaron en la construcción de nuestra competencia literaria; competencia e intertexto se activan y amplían a cada nueva lectura, lo que constituye una cuestión de base para fundamentar el tratamiento didáctico de la lectura y de la literatura.

¹² Algunas obras en concreto “invites us to consider the additional problem of difficulty of accessibility created by intertextuality. When we talk about structural familiarity, we assume knowledge of a number of texts of the same kind, to which the experience of reading each new one can be related” L. Sauerberg, 1992:40.

En consecuencia, parece coherente que podamos establecer un paralelismo entre el habla y la lectura, como actualizadores de los sistemas lingüístico y literario respectivamente. De igual forma que la adquisición y el aprendizaje lingüístico, a través del uso, de *los actos de habla*, se amplia y perfecciona la **competencia lingüístico-comunicativa**¹³ y se realiza un sistema de lengua, en la formación de la competencia literaria, el uso, es decir, la lectura, que es la única forma de **actualización de la obra literaria**¹⁴ y de ampliación de nuestros conocimientos literarios. El sistema de lengua requiere para su actualización la realización de *actos comunicativos de habla*; por su parte, la literatura sólo se actualiza, sólo cobra sentido, a través de un agente que realice el *acto personal de la lectura* del texto.

Como síntesis de ambas ideas, en mi opinión, resulta que la lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar nuestros conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos), nuestras experiencias, nuestras capacidades analíticas... a través de lo que entendemos como *proceso constructivo de aprendizaje*; es decir, a partir de la correlación e identificación de los conocimientos previos acumulados.

Por ejemplo, la tipología textual de la narración sólo puede ser asimilada eficazmente si conocemos, leemos un corpus de obras, cuyos paradigmas narrativos nos aporten datos diferenciadores y coincidentes, de cuya abstracción de similitudes y diferencias surgiera el verdadero reconocimiento que nos permita identificar y reconocer como pertenecientes a la narrativa nuevas producciones leídas. Igual sucede con los aspectos temáticos, estructurales, formales, estilísticos; el reconocimiento de un estilo (de época, de autor) no se puede construir sólo en la lectura de una obra, sino a través de la **acumulación y del contraste** de datos procedentes de **obras próximas y diferentes**¹⁵. La experiencia del contraste (lo que consecuentemente implica también la percepción de semejanzas) la entiendo como un componente esencial en la formación de la competencia literaria¹⁶.

¹³ Roger Sell, en su *Literary Pragmatics* (1991:xiii), destacaba que “the writing and reading of literary texts should be seen as “interactive communication processes”, and, like all such processes, inextricably linked with the particular works, far from being airless aesthetic heterocosms, are complexly consubstantial with ongoing processes of discourse in society as a whole.”

¹⁴ La actualización de una obra literaria, su percepción, desencadena un proceso interno de interacción cognoscitiva y epistemológica en el individuo. J. Alderson y M. Short corroboran esta idea al recoger las palabras de Bransford (1984:72): “Es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura”. Y además está presente la “capacidad cognoscitiva proporcionada por el discurso poético y su carácter de experiencia y de operación”. (De Federici, 1985).

¹⁵ “Tout texte es un intertexte; d’autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables; les textes de la culture antérieure ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L’intertextualité, condition de tout texte, quel qu’il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d’influences; l’intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l’origine est rarement réparable, de citations inconscientes ou automatiques, donnés sans guillemets”. R. BARTHES (1968). Por su parte, C. Guillén, 1985:313, 322), señala: “El concepto de influencia tendía a individualizar la obra literaria, pero sin eficacia alguna. La idea de intertexto rinde homenaje a la sociabilidad de la escritura literaria, cuya individualidad se cifra hasta cierto punto en el cruce particular de escrituras previas.” (...) “El intertexto silencioso problematiza la lectura, complicándola, solicitando la intervención del lector, a quien se obliga a elegir, a decidir...”

¹⁶ En la experiencia de investigación realizada sobre el proceso y los componentes de la competencia literaria en la edad escolar, pudo constatarse que los alumnos afirmaban en un 65 % que el reconocimiento de muchos textos como literarios había estado motivado por el contraste (diferenciador) respecto a otros que positivamente identificaban como no literarios. Vid. “La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar”, *Tavira*, 5, 1988, pp. 25-53 Universidad de Cádiz.

Algunos procedimientos de la literatura comparada actúan en su análisis como particularización del estudio del fenómeno amplio de intertextualidad. Detectar cuándo el escritor de hoy recurre a la inclusión de citas de otros escritores, a escribir literatura sobre la literatura, a romper nociones más o menos canónicas, a disponer en forma de puzzle los elementos más diversos, implica comprometer en un pacto previo al lector o espectador que recibe la obra.

Para H. Remak (1961) “la literatura comparada es el estudio de las relaciones entre la literatura, por un lado, y otras zonas del saber y la creencia, como las artes, la filosofía, la historia, las ciencias sociales, la religión, etc, por otro. En suma es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otras esferas de expresión humana.” Efectivamente, a partir de tan amplia formulación, se nos presenta un campo abierto para hacer propuestas didácticas¹⁷ que nos permitan enlazar las diversas producciones literarias entre sí y la literatura con otras artes, con cualquier otro tipo de manifestación cultural que absorbe.

El tema aquí tratado quiere resaltar la viabilidad de la adaptación del curriculum de literatura desde un enfoque comparativo, en un contexto bilingüe escolar y en relación con la metodología de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto¹⁸. Con frecuencia, los textos literarios han sido subordinados a una mal entendida funcionalidad del aprendizaje lingüístico, relegando otros fines específicos de la apreciación y educación estética del alumno-lector, que son tratados de forma ocasional y asistemática.

Un curriculum que desvincule las distintas muestras de la literatura y que deje de lado sus evidentes conexiones —exponentes de una cultura compartida—, puede ser evaluado como particularmente inadecuado para un contexto bilingüe y pluricultural como en el que vivimos, porque no favorece la clara comprensión o aceptación de la **contigüidad cultural**¹⁹. Esta misma compartimentación curricular (*asignaturas diferenciadas*), a la que ya hemos aludido, repercute en una falseada concepción y apreciación de la esencialidad propia de la expresividad artístico-cultural y, sin duda, provoca entre los escolares la incompreensión de los fines mismos del hecho universal de la literatura, lo que motiva que el alumno la perciba como una serie de creaciones arbitrariamente catalogadas en contenidos de asignaturas distintas.

¹⁷ Díaz-Plaja y Bordons (1993:9), siguiendo el criterio de Pichois y Rousseau, entienden la literatura comparada como “la descripción analítica, la comparación metódica y diferencial o la interpretación sintética de los fenómenos literarios interlingüísticos o interculturales, con el propósito de entender mejor la literatura como función específica del espíritu humano.”

¹⁸ El logro de un objetivo como el *dominio de la competencia comunicativa del alumno*, en un sistema educativo bilingüe, no sería posible si metodológicamente se mantuvieran barreras infranqueables y se deslindaran contenidos (*procedimientos, hechos conceptos y sistemas conceptuales, valores, normas y actitudes*) entre cualquiera de las disciplinas lingüísticas, en su aplicación, en el uso o en la reflexión metalingüística/metaliteraria sobre los diversos sistemas de lengua, argumentando como razón básica el que se trate de producciones en dos lenguas distintas. Un **hablante bilingüe** (verdaderamente bilingüe) activa el mismo tipo de estrategias de lectura cuando se enfrenta a un texto escrito en alguna de las dos lenguas que conoce. Paralelamente, muchos de los convencionalismos pragmáticos del discurso, por ejemplo, son también comunes y similares.

¹⁹ Igualmente, para Jakobson y Tynjanov (1928), no puede hablarse de autonomía inmanente de los estudios literarios; más bien es preciso establecer conexiones entre series analíticas (literariedad) y series de diacronía cultural (relación dinámica y no meramente casual).

En **contextos educativos bilingües**, este tratamiento comparativo entre producciones literarias en lenguas distintas tiene valores integradores. Por ello, es preciso diseñar actividades, elaborar unidades y, con mayor proyección, establecer programas en los que se atienda a la apreciación de coincidencias entre producciones literarias que marcan la presencia de aspectos históricos, ideológicos, socioantropológicos, además de los estrictamente de uso lingüístico, porque ciertamente aportan al lector datos valorativos necesarios para la comprensión y asimilación de las relaciones literario-culturales.

Las interpretaciones en esta línea han llevado a considerar la **historia literaria como el estudio histórico de culturas y sociedades**, como la entienden C.Guillén (1985) y E.Coseriu (1987)²⁰. Y sobre todo, si se tiene en cuenta, que en el mismo **acto de enseñanza/transmisión de valores literarios**, no atendemos sólo a aspectos formales, sino que aplicamos el calificativo “**literario**” referido tanto a las **propiedades internas del texto** como a una **actitud externa** que le atribuye una legibilidad y un valor según consensos socioculturales (Petitjean, 1991:50).

Consecuentemente, los objetivos básicos del enfoque comparatista que proponemos podrían formularse como :

* Favorecer la positiva aceptación de la diversidad multicultural junto al objetivo de una educación íntegramente bilingüe.

* Integrar los diversos niveles lingüísticos y ámbitos científicos de nuestra área en el diseño y aplicación de programas, unidades y actividades.

* Subrayar la **función de transversalidad** que posee todo lo referente al área de la lengua y la literatura (y de las subsecuentes proyecciones interdisciplinarias de las actuales directrices didáctico-metodológicas sugeridas y establecidas en los programas de la Reforma y en los Diseños Curriculares Base) en la totalidad del proceso de la enseñanza, como lo demuestran los aspectos propios de la creatividad lingüística.

* Sugerir un planteamiento coherente desde el curriculum escolar para destacar, mediante la conexión de manifestaciones lingüísticas y literarias de carácter cultural que las creaciones literarias forman parte de un conglomerado cultural común e inseparable.

Las diversas innovaciones en la didáctica, ya sean referidas a lengua, ya correspondan al ámbito de la literatura, necesariamente tienen bases comunes y compartidas que se orientan hacia un común **objetivo final: el enriquecimiento y buen dominio de los recursos lingüísticos adquiridos y aprendidos.**

²⁰ “Las naciones necesitan, para afirmarse como individualidades, personas cultas que aseguren esta continuidad de sus tradiciones. La tradición básica es precisamente la tradición lingüística, que se manifiesta en su forma más alta en los monumentos literarios, en las obras de arte literarias. Y cuando digo nación entiendo en este caso a las naciones hispánicas unidas precisamente por este vínculo de la lengua española y por su literatura, que ha de considerarse como una literatura única, como literatura de lengua española, no literatura española, americana, etc.” E. Coseriu, p. 87.

1.b. Intertextualidad: percepción y comparación

El concepto de **intertextualidad** —entendida en su sentido amplio, como una *interconexión de textos y significaciones*, también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario²¹—, constituye una referencia teórica básica, en la presentación de este marco teórico. **Intertextualidad** —concepto introducido por Bakhtine (*dialogismo*) y difundido por J. Kristeva²² y G.Genette—, es una alternativa a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles “**influencias**”, con que se ha trabajado en el estudio crítico y en el análisis literario y artístico en general. Sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas. El alcance del concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad.

El concepto de *influencia*, término usado abusiva e inespecíficamente en las clases de literatura, resulta excesivamente amplio y, a la vez, limitado en algunos de sus empleos, porque se ha utilizado, generalmente, para referirse a los factores generales externos que inciden en la formación y en la producción artística de un autor, y también, aunque en menor grado para atender al hecho de que efectivamente también se puede hablar de conexiones internas en las propias obras y en el conjunto de la Obra de un mismo autor.

Desde una concepción operativa, la intertextualidad se ha definido como *la relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro* (Genette, 1982:7). La intertextualidad implica la existencia de discursos surgidos de *complejos procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos*. Por esta razón Genette²³ menciona como ejemplos claros de intertextualidad *la cita, el plagio o la alusión*.

El carácter universal de la hipertextualidad, ha sido destacado por G. Genette ; en su opinión *todas las obras son hipertextuales, aunque tal fenómeno resulte más evidente en unas que en otras*. Paralelamente, la denominación de “*ciencia diagonal*” de “*ambición enciclopédica*” que Etiemble aplicara a la literatura comparada evidencia el entrecruzamiento de componentes y factores que constituyen parte del compuesto cultural del que participamos, estas razones justifican por sí mismas el carácter de nuestra propuesta.

²¹ “This is intertextuality in the sense it a text may appear to be the spontaneous and transparent expression of a writer’s intentions, but must necessarily contain elements of other texts (...) It is an intertextuality, a network of citations, and where each unit of reading functions, not by referring to a fixed content (in Sarrasine), but by activating certain codes in the reader” M. Worton & J.Still (1991:20).

²² “El lexto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto (s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto” (*Semiotica*. Madrid, 1969 p. 235; y *Recherches pour une Sémanalyse*. Paris. Seuil, 1969).

²³ Genette (1982:9-15) establece en su propuesta cinco tipos de relaciones transtextuales que nos sirven para fijar fases y aspectos en nuestra aplicación didáctica. Su clasificación sucintamente distingue: 1.Intertextualidad; 2.Paratextualidad, relación que el texto mantiene con su paratexto (título, subtítulo, prefacio, advertencias, notas marginales, epígrafes, ilustraciones..., etc.); 3.Metatextualidad, como relación de comentario crítico que un texto mantiene con otro texto, sin citarlo expresamente; 4.Hipertextualidad, cualquier tipo de relación que uniera un texto B (hipertexto) con otro texto A anterior (hipotexto), sobre el que se injerta una forma de relación distinta a la del comentario; 5.Architextualidad, relación muda que no articula, a lo sumo, más que una mención paratextual, de pura apariencia taxonómica.

En el desciframiento de códigos artísticos, como bien sabemos, 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, sino que junto a ellos hay que contar con los factores extratextuales aportados por el individuo receptor, en un proceso complejo y paralelo, que culmina en la atribución de una **interpretación personal**²⁴.

Como veremos, la **interpretación** pone en juego el reconocimiento y la captación de datos 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. Para el objeto de nuestro estudio, nos es necesario tener en cuenta el concepto de intertexto, en cuanto nos permite establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales. En este sentido, el interés didáctico de la formación del intertexto²⁵ se debe a su capacidad para activar la **co-participación** entre emisor/receptor²⁶ y para establecer la correspondencia reconocida entre textos diversos. Quizá, como plantea Weisstein (p.180), debería matizarse entre **Influencia**, *la relación entre dos obras literarias* y **recepción**, *relación más compleja en la que también interviene el autor de la obra, los lectores y las circunstancias de la época*. Riffaterre (1980) define el concepto de **intertexto** como la *“percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”*.

Así, por ejemplo, cuando entre los versos de un poema de Blas de Otero, un lector dotado de cierta competencia literaria halla los versos

**“De los álamos tengo envidia,
de ver cómo los menea el aire”**

(“Cantar de amigo”, de *En castellano*, 1960)

²⁴ “In conclusion, the concept of combinatory connectives explains why the recovery of the intertext is an imperative and inevitable process. (...) the intertext is to the text what the unconscious is a conscious. Reading, therefore, is not unlike analysis. (...) The intertextual divide, therefore, is topological rather than psychoanalytical, a reader response dictated by the tantalising combination within each connective of the enigma and the answer, of the text as Sphinx and the intertext as Oedipus”. M.Riffaterre, (1991:76-77).

²⁵ “An intertext is one or more texts which the reader must know in order to understand a work of literature in terms of its overall signifiacnce (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, rethoric, 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 than to lesser sign systems.” M.Riffaterre, (1991:56,).

²⁶ Koppen (1990:79) recogiendo la idea de Weisstein, señala que hay una “tendencia clara a aplicar con el vocablo **“influencia”** o **“inlujo”** únicamente el proceso individual de la acción de una obra. El carácter individual de este hecho impone también no ver influencias literarias allí donde se trata sólo de imitación o de tradición. Imitación es la reproducción consciente de determinados dechados literarios, cuya influencia por regla general no suele estar troquelada por la reproducción simple de los prototipos dados, y que con frecuencia es incluso del todo inconsciente. Las tradiciones literarias son a su vez, por decirlo así, petrificaciones de influencias de antigüedad muy variable, que son transmitidas de generación en generación y poseen así un carácter colectivo”.

es capaz de evocar la canción tradicional medieval. O, cuando halla como cierre del poema “Canción para ese día”, de J. Gil de Biedma (de *La historia para todos*, 19) halla el verso “*rumor de pasos y batir de alas*” que le resulta identificable, recordado de sus lecturas bequerianas. O como también sucede en la lectura de “*Poema Nuclear*”, de Celso Emilio Ferreiro (*O Soño Sulagado*, 1954), en el que entre los versos que describen una situación estremecedora, se encuentre con el verso final

(...) As estúpidas nais que pairen fillo

polvo serán, mais polvo namorado.

también es probable que sienta reactualizado el hermoso verso de Quevedo, que sirve para subrayar, gracias a su presencia y al contraste que sabe crear el lector, el sarcasmo de la composición de Ferreiro.

Resulta obvio que, para trabajar en el ámbito escolar (es decir, desde premisas de enseñanza/aprendizaje) determinadas cuestiones de reconocimientos intertextuales a fin de lograr un aprendizaje significativo para la valoración literaria, nos será preciso potenciar la formación, ampliación y especificación personalizada del **intertexto**, en cuanto resultado de diversos grados de asimilación y de formas de percepción que cada alumno establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas)²⁷ al hecho literario. Este supuesto se corrobora en la conclusión expresada por Riffaterre (1983:61): “*percibir el texto como la transformación de un intertexto es percibirlo como el summum de los juegos de lenguaje, es decir, como un texto literario*”. Como dijera Malraux, *la obra de arte no se crea sólo a partir de la visión del artista, sino de manera muy particular en relación con otras obras*. El lector colabora en tal recepción mediante las aportaciones sugeridas y establecidas por su intertexto.

1.c. Carácter de la literatura comparada

Al decir que la Literatura Comparada trabaja con los productos de varias literaturas nacionales, se plantea la cuestión, ya señalada por U. Weisstein (1975 : 37), de “aclarar lo que se entiende bajo el término literatura nacional, ya que en él se encuentran las unidades que constituyen el verdadero fundamento de la literatura comparada. El problema consiste esencialmente, en determinar qué es una literatura nacional y dónde se encuentran sus límites. Asimismo hay que decidir si la definición debe hacerse ateniéndonos a criterios político-históricos o a criterios lingüísticos”. Obviamente la disyuntiva entre criterios políticos o lingüísticos no siempre tiene una clara y fácil delimitación²⁸ en las cuestiones culturales lingüísticas y, mucho menos, en las literarias, porque “el lenguaje, transformado en enunciado,

²⁷ Como sugiere R. Navarro, (1990:31) “El género tiene unas exigencias que obligan al autor, pero al mismo tiempo le marcan unos caminos ya hechos para orientarle en su creación. El lector, al conocerlos previamente, conoce también rasgos definitorios de la obra literaria que va a leer y “espera” su presencia”.

²⁸ Koppen (1990: 77): “Todavía hoy existen celosos guardianes académicos de determinadas literaturas nacionales que consideran las influencias irradiadas por éstas como símbolos literarios del poderío y la gloria estatales, mientras que estiman como vergonzoso, por el contrario, los influjos recibidos e intentan negarlos en la medida de lo posible”.

entra en un espacio que escapa a la competencia del lingüista y es, ante todo, reglamentado por conceptos de orden semiótico (pragmáticos e intertextuales” (Genette 1982: 114)

Para fundamentar nuestra orientación, nos será preciso tener en cuenta los diversos tipos de comparación; M. Schmeling (1984:20-30), en su estudio programático, concreta diversos tipos y métodos de comparación, que enunciaremos:

Tipo 1. Comparación monocausal, basada en una relación directa genética entre dos o más miembros de la comparación. Busca el canon de lectura del autor recipiente y el tipo y grado de relaciones entre parentesco aquellos factores que colocan esta binaridad en un contexto de leyes, en una corriente literaria abarcadora, en una norma estética, en un desarrollo biográfico social...(…) Proporciona los presupuestos para que puedan ser captadas la condicionalidad y consecuencia de una simbiosis concreta interliteraria.

Tipo 2. A partir de la relación causal entre dos o varias obras de nacionalidad diferente, se agrega la dimensión extraliteraria, *el proceso histórico en el que se insertan los miembros de la comparación*. Para este segundo tipo de comparación es metodológicamente competente, y en especial medida, la *investigación de la recepción*. Esta se diferencia de la antigua investigación de las influencias (tipo1) por el hecho de que coloca en el centro de su interés las estaciones de la elaboración del texto, determinables histórica, social y psicológicamente, y la perspectiva del sujeto de la instancia receptora.

Tipo 3. Comparación basada en analogías de contextos, además de las comparaciones primarias de contextos intra-literarios o relaciones recíprocas interliterarias, fundadas en contactos, se considera el *transfondo extraliterario común a los diversos miembros de la comparación*.

Tipo 4. La comparación se caracteriza por la adopción de un punto de vista ahistórico y por el predominio del interés estructuralista, en sentido amplio, por el producto literario, para contribuir de manera sobresaliente a la identificación de estructuras de diversos medios artísticos.

Tipo 5. Crítica literaria comparada: la comparación como procedimiento heurístico tiende, en este caso, a la confrontación de diversas actitudes críticas, a los diferentes métodos. No está dirigido directamente a los objetos literarios mismos, sino que los capta mediadamente, es decir, en el nivel de la descripción, de la interpretación.

Y junto a ello nos será preciso la revisión de conceptos clave, como *fuerza* (documento común, texto literario o de otro tipo, que aporta los temas, o incluso los modelos temáticos, de índole preliteraria que puedan quedar más o menos explícitas, o bien perfectamente reconocibles en el entretejido intertextual) e *influencia* (concepto que, por sí mismo, presupone una obra de partida y otra receptiva y que atiende básicamente a la relación entre dos, o más, obras de signo artístico-semiótico —literario, o no—; es un término aplicable a relaciones entre producciones de muy diferente sistema y código expresivo) (Mendoza, 1994a).

El interés y la funcionalidad del concepto de influencia merece ser destacado en un somero análisis:

* **Influencia.** Pichois y Rousseau, se refieren a la influencia como un **mecanismo sutil y misterioso por el que una obra engendra otra, como indica Weisstein (1975:157).** “la

influencia, por su propia naturaleza, presupone la existencia de dos productos: la obra de partida y la obra sobre la que influye. Desde el punto de vista metodológico existe una gran diferencia entre el estudio de las influencias de una literatura nacional y aquel que traspasa las fronteras de un país, pues en este último caso el estudio suele abarcar obras escritas en varios idiomas.” Ambas concepciones se corresponden con lo que hoy denominamos **inter-textualidad o transtextualidad**. Muestras de ello sería la presencia de **citas, alusiones, referencias indirectas, paráfrasis, etc...** Para Weisstein, **la influencia es una imitación inconsciente y la imitación, una influencia consciente**.

En ocasiones, a causa de la indefinición operativa del concepto de influencia, tal como ha venido utilizándose, se han utilizado otras denominaciones, como **efecto directo, recepción, fortuna, fama**²⁹. Con estos términos se destaca que la influencia sólo es apreciable en virtud de una determinada e intencionada, explícita o implícita, captación o reconocimiento perceptivo. Esta interesante idea ya fue expuesta en 1929 por O. Walzel quien matizaba que **la influencia literaria sólo podía ser considerada como evento propio de la recepción individual**. En realidad, al hablar de recepción, en función de la influencia (o viceversa), se establece una relación de cierta complejidad que incluye autor, obra, lectores y circunstancias (o situación) de recepción.

Aspectos matizados de la amplitud conceptual de influencia son las tres categorizaciones denominadas: **1. influencia extraliteraria, condicionada por la recepción personalizada y particularizada, que exige la atención sobre el modo en que un autor, a través de su particular lectura de otros autores, ha asimilado**; ello demuestra que la investigación de la influencia no puede consistir sólo en la demostración de las fuentes y los modelos. Más bien se trata de observar lo que ha hecho el autor receptor, cómo lo ha transformado, lo ha subordinado a sus propias intenciones artísticas; **2. falsa influencia** (establecimiento de las analogías y paralelismos de dudosa justificación, a pesar de su *aparente evidencia*; en este tipo de relación se trata más bien de **afinidades** propias de una época o corriente ideológica, estilística, etc., más que de propias influencias); **3. influencias negativas** (contrarias o de rechazo, explicitadas propiamente en actitudes y reacciones que pretenden una alternativa justamente opuesta a unos modelos determinados; este tipo de relaciones, obviamente, también tienen su interés para comprender las nuevas producciones, surgidas del rechazo y de la valoración de los implícitos modelos desestimados o no deseados —. R.Escarpit ha calificado su intervención como *traición creadora*).

* **Como aspectos próximos y relacionados con la influencia, deben considerarse la imitación** (entendida como la relación que se produce entre la producción de un maestro reconocido y la de sus seguidores, según normas y criterios de reconocimiento y aceptación) ; el **plagio** (imitación consciente de un modelo, sin intención de especificar, mencionar o indicar la referencia (fuente, autor, etc). No obstante, no siempre resulta fácil establecer una clara delimitación entre plagio y **“nueva reestructuración creadora”**, bajo la que se integran varios componentes re-utilizados con nueva funcionalidad. Como variante de la imitación y del plagio, pueden mencionarse la **estilización** (imitación de un estilo —de autor

²⁹ “Durante muchas décadas, la historia de la literatura ha comentado las influencias literarias, empleando al respecto términos tales como “influencia”, “efecto directo” y más recientemente “recepción”, sin tener plena conciencia de los problemas teóricos que plantean tales investigaciones”. (Koppen,1990:75).

o de época—, cuyas modalidades literarias base son el **género burlesco y la parodia**; y, por último, la **transformación** (término relacionado con el comparatismo lingüístico, que hace referencia a la correlación entre dos o más objetos semióticos (frases, fragmentos textuales, discursos, sistemas semióticos). Según Greimas estas transformaciones serían de dos tipos: **a) Transformaciones intertextuales** (de carácter macro-semántico y semiótico) ; y **b) transformaciones intratextuales**, de carácter específicamente lingüístico o microtextuales.

C) Transcodificación, entendida como la operación, o conjunto de operaciones, por las que un elemento o un conjunto significantes se traslada de un código a otro, de un lenguaje a otro lenguaje.

D) Relaciones entre las Artes. Dentro del enfoque comparatista se considera el estudio de este tipo de relaciones entre las diversas artes³⁰, fundamental de nuestra tradición cultural —recordemos que la mitología clásica hace hermanas a las Musas y a las Artes; socio-culturalmente también se hermanan las diversas artes que componen nuestros sistemas artísticos—, como un componente propio de la comparatística (Weisstein, Schmeling). Por nuestra parte, nos interesa atender a esta posibilidad con el fin de poder sugerir una interesante fórmula de interdisciplinariedad, que vendría a globalizar y sintetizar muchos de los objetivos culturales y de la metodología comparatista, tal como deseáramos que se conjugaran en un curriculum humanístico.

Efectivamente, la literatura comparada contempla entre sus opciones metodológicas el análisis de las producciones literarias en relación con otras creaciones artísticas³¹, en particular con la pintura. Chevrel (1989:213) defiende el carácter interdisciplinario de la recepción desde una perspectiva comparatista; y particularmente menciona la imagología y el estudio de los mitos. Posteriormente (1968), la aportación de U. Weisstein pareció legitimar definitivamente la comparación de obras artísticas que emplean “*distintos medios de expresión*”, uno de los cuales será necesariamente literario³².

³⁰ A. Amorós también ha señalado en nuestro ámbito, la funcionalidad de este tipo de interrelaciones: “Dentro de la historia del arte ha surgido un movimiento de sumo interés (citemos sólo el nombre de Panofsky) que estudia el sentido conceptual y simbólico de las obras de arte, su “iconología”, relacionándola también con la literatura. Muchos efectos literarios no sólo recuerdan sino, probablemente estén inspirados en la pintura contemporánea” (Amorós, 1987:80.81.)

³¹ Para la escuela comparatística norteamericana, no hay duda de que es objeto propio de su estudio la consideración de las conexiones entre la literatura y otras artes (F. Schmitt-von Mühlensfels, 1984:169 y ss.). En 1929, O. Walzel justificaba la necesidad de estudiar constantes típicas en la configuración artística de las obras entre las distintas artes en su obra *Iluminación recíproca de las Artes*, fue su decidido y primer gran defensor. El grupo de investigación General Topics, que trabajó dentro de la Modern Language Association, en los años 50, dio un considerable impulso a los estudios sobre la “influencia recíproca de las artes”, mediante la publicación de sucesivos estudios sobre el tema; en particular la escuela americana ha insistido en la idea de que *la separación de las artes es algo totalmente artificial* (vid. Weisstein, 299)

³² En referencia a las ideas de B. Croce (Estética), comenta E. Koppen, p10: “Las diversas artes no constituyen de suyo categorías estéticas ni géneros, sino que son tan sólo diferentes técnicas, a través de las cuales la expresión artística obtiene una forma perdurable (...) juegan las técnicas única y exclusivamente el papel mediato de un estimulante, que posibilita al contemplador de un cuadro, al lector de un poema, etc., apropiarse intelectualmente de la intuición-expresión originaria del artista y sentir su belleza. Esta apropiación del lector, del crítico, del historiador de la literatura es por lo tanto un acto estético, idéntico a la intuición artística del artista”.

Los estudios (Praz, Vidal, Guerrero, Navarro) han puesto de manifiesto la “interrelación de la interdisciplinariedad y paralelismo que tienen las artes entre sí y la evolución que en conjunto siempre ha ido peregrinando...” (Guerrero,1991:35). En opinión de M. Praz (1979:18) esta relación es incuestionable, como muy erudita y documentadamente demostró en su obra, *Mnemosyne*, ya clásica.

2. BASES DE LA PROPUESTA

Consecuentemente, la metodología de la LC es muy aclaradora para matizar un concepto tan amplio como el de tradición literaria; aunque será preciso puntualizar si con ella hemos de referirnos a la identificación de una forma de influencia intranacional en una determinada literatura, que establece caracterizaciones genéricas (por ejemplo, la cuestión del “carácter realista” de la literatura española). O si por el contrario, se trata de hacer alusión a un conglomerado de afinidades supranacionales (cuestiones como el petrarquismo, el romanticismo alemán en Europa, la presencia de la tradición clásica, etc.), asimilado por una u otra literatura nacional, de forma parcial o general. O como alternativa ecléctica, si ambos planteamientos pueden ser, además, entendidos como temas de literatura general, aunque su tratamiento, obviamente, lleva implícita una actividad comparatista.

La etapa de la Enseñanza Secundaria³³ es clave para la consolidación del hábito lector y para la fijación de pautas y criterios que permitan considerar positivamente todo cuanto la literatura puede aportarnos. En este sentido, el carácter de la propuesta pretende destacar: a) la lectura como base de la recepción literaria y como procedimiento constructivista³⁴ para la asimilación significativa de conocimientos literarios y condicionantes culturales; b) la lectura como base de la innovación constante de la recepción literaria, de enriquecimiento de la competencia del lector (en la que entran en correspondencia entre las producciones literarias y las distintas artes); y c) la necesidad de presentar la literatura como un ejemplo de conexión de culturas y como manifestación de lenguas distintas, es decir, como vehículo de enlace de aspectos culturales comunes y distintos y la inexcusable renovación de planteamientos didácticos que esto comporta.

El objeto de este enfoque se puede concretar, por tanto, como la organización de secuencias curriculares correspondientes al ámbito de la literatura en una propuesta de innovación metodológica válida para la construcción interrelacionada, coherente y significativa de conocimientos culturales, lingüísticos y artísticos, que posibiliten el desarrollo personal del individuo (Beacco, 1981; Bedford, 1981; Bosch, 1985; Skoppenhöfer, 1984; Mendoza, 1992, 1993, 1994), tanto en lo que atañe a sus capacidades receptoras y expresivas, cuanto a sus actitudes valorativas y a la positiva aceptación del hecho multicultural, centrándonos en textos literarios.

³³ “Debería procurarse por todos los medios que los estudiantes de las lenguas obligatorias o facultativas en la segunda enseñanza sean acogidos en las clases de comparatística” Koppen, 1990: 109.

³⁴ Bertoni de Guercio (1987): “La lectura, como actividad que pone en movimiento múltiples mecanismos cognoscitivos, es una cosa que se aprende (...) La educación en la lectura del texto literario forma parte de la formación lingüística y utiliza extensamente sus procedimientos; pero, por otra, el texto literario exige, por su misma naturaleza, instrumentos específicos.”

Nuestra propuesta se centra en los siguientes razonamientos de orden didáctico :

A) Funcionalidad de la propuesta

* La atención a las correlaciones entre producciones literarias en las lenguas que se estudian en el currículum escolar, integradas en un planteamiento didáctico coherente. Los recursos comparatistas, el análisis de textos, permiten establecer **diversos tipos de correlaciones o contrastes** respecto a otra producción literaria en lengua castellana —igualmente cuando se procede de manera inversa— que reafirman un sólido conocimiento de la *literatura*, sin más calificativos.

* El tratamiento integrado de los contenidos literarios para facilitar su asimilación en un conocimiento constructivista y significativo, que favorezca la comprensión de la extensión, generalidad y relativa homogeneidad del hecho literario, y la formación de actitudes favorables y positivas en los procesos de recepción-valoración de producciones literarias en otras lenguas distintas a la(-s) propia(-s).

* El desarrollo de estrategias para la observación y para sistematizar apreciaciones personales que estimulen una positiva actitud y que motiven el interés receptor por la producción literaria. La aplicación de esta metodología se basa en la participación activa (implicación) lectora-receptora y valorativa del alumno en su intento de aproximación a una obra por sí misma.

* La organización conjunta —es decir contrastada y complementaria— de usos y recursos de las diversas lenguas trabajadas en el currículum escolar (si es preciso puede establecerse una terna en la comparación, con la inclusión de textos en lengua extranjera). En este sentido, debe considerarse que :

- a) En muchos casos no son los aspectos formales los que evidencian la semejanza entre los textos, sino que hay que atender a la intencionalidad. Tampoco la coincidencia en el tema (por ejemplo, uno tan genérico como el del amor) justifica, a priori, una conexión intertextual.
- b) En el uso del lenguaje, cualquier variación verbal implica un nuevo enunciado analizable que, en su unidad, acaso pueda o deba ser entendido como muy diferente al otro término de la comparación. Esto es obvio y estamos demasiado convencidos de ello.
- c) En el caso particular de la poesía, donde las asociaciones y combinaciones de las palabras suelen provocar un cúmulo de efectos —causa esencial de su funcionalidad literaria en el enunciado—, se presta una mayor atención a la posible creatividad lingüístico-formal de un texto.

* La **coordinación entre el profesorado de las diversas materias** se convierte en una necesidad para proceder a la aplicación de recursos comparatistas y para establecer el diseño de un currículum integrador y la previsión de los materiales precisos. A la vez que evita la presentación de la Literatura como un contenido de aprendizaje compartimentado, pero paradójicamente común.

Todo ello significa que nuestra actividad se centra en el lector, en cuanto receptor múltiplemente condicionado (por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc.), capaz de construir en cada caso una interpretación propia y personal de los textos recibidos. Recordemos que en el proceso lector (Otten) hay una fase de “**reconocimiento**” que sería interesante relacionar con las **asociaciones intertextuales** que, voluntaria o involuntariamente, consciente o inconscientemente el lector percibe (o cree percibir) entre las referencias metatextuales y las de su propio intertexto.

B) Objetivos docentes

En relación a algunos de los objetivos generales propios del análisis comparatista y en función de nuestra propuesta, fijaremos los **siguientes objetivos docentes**:

* Diseñar propuestas que permitan establecer comparaciones entre obras (escritas en las obras usuales del receptor) para favorecer la consolidación de reconocimientos intertextuales y el aprendizaje de recursos y procedimientos para el establecimiento de referentes verdaderamente **comparables**.

* Desarrollar en el alumno las capacidades de **metacognición** sobre sus **procesos receptores, de manera** que le permitan:

- a) Observar y establecer **diversos tipos de asociaciones intertextuales e interculturales** entre otras obras de igual o de distinto código artístico.
- b) **Sistematizar, identificar y catalogar** rasgos y elementos claves para la comprensión y asociación de aspectos artísticos.
- c) Valorar los recursos utilizados por los autores para la transformación de componentes de otras obras en la **construcción creativa** de nuevas producciones.

* Dotar al alumno de un conjunto de recursos y estrategias válidos para:

- a) construir y captar los significados a partir de la observación de **aspectos comparables en distintas producciones artísticas**.
- b) para detectar y determinar las posibles interconexiones, adecuadas a sus capacidades y nivel de conocimientos.

* Trabajar conjuntamente textos literarios y muestras de producciones plásticas para evidenciar la interconexión temático cultural existente entre ellas.

C) Pautas de aplicación

A. Análisis y comentario personales de las asociaciones que la recepción de uno de los términos de la comparación haya suscitado en el lector.

B. Justificación del efecto de recepción que le ha suscitado la lectura y valoración aislada o paralela de cada uno de los textos comparados.

C. Comentario personal sobre los contrastes y paralelismos detectados entre las diversas textos u obras que incluya la propuesta.

D. Sistematización de datos a partir de las apreciaciones obtenidas en los apartados anteriores.

E. Reflexión sobre la actividad metacognitiva desarrollada durante el proceso de comparación y en las habilidades o estrategias aplicadas.

F. Conclusiones: Sistematización de los contenidos previstos para cada una de las diferentes fases en relación a las propuestas concretas. En el caso de las concretas aplicaciones curriculares, establecimiento de los conocimientos integrados.

D) Textos para concretar la propuesta

La diversidad de las propuestas posibles que recogieran la diferente problemática que la recepción y valoración de la obra literaria plantea, no nos permite desarrollar aquí con todo detalle los puntos específicos que podrían programarse y desarrollarse en un tercer nivel de concreción curricular para cada ejemplo. Nos limitaremos, por tanto, a hacer la presentación de los mismos con sugerencias que apunten hacia su posterior desarrollo.

*La pautada reflexión sobre diversos casos de intertextualidad, base para desarrollar la comparación, se establece desde el marco teórico expuesto en apartados anteriores, para señalar objetivos didácticos sobre la observación de los usos de la lengua y sobre el reconocimiento de casos de reproducción/modificación de formas y modelos previamente percibidos y asimilados —como podrá observarse en la lectura contrastada de los textos que constituyen cada propuesta—.

Para la concreción de las diversas sugerencias de tratamiento escolar y curricular, hemos recopilado tres tipos de actividades comparativas, que, a manera de ejemplo, sirvan para mostrar las diversas opciones de aplicabilidad, en el amplio campo de la literatura.

Advertimos que las siguientes propuestas tienen valor orientativo, ejemplificador ; obviamente, el profesor sabrá seleccionar otros textos para organizar unidades comparativas, según objetivos específicos.

D.1. Las poéticas personales

Comenzaremos tomando dos consideraciones genéricas a partir de las cuales podemos derivar el interés del planteamiento del tema que vamos a desarrollar aquí. En esta primera propuesta, “Las poéticas personales”, se han recopilado varios poemas con el objeto de reflexionar sobre la concepción personal, el *credo poético*, de distintos autores.

En los ejemplos que proponemos, textos de Alberti, Blas de Otero, Gimferrer..., la comparación mostrará diferentes concepciones, en la lírica contemporánea, del objeto y carácter de la producción poética. La **sistematización** de datos **observados y comparados** ayudará al alumno a entender la evolución y el carácter de algunas de las diferentes líneas y tendencias de la poesía española contemporánea.

En esta primera propuesta también se ha incluido una correlación entre una obra pictórica (“El uso idiomático”, de René Magritte³⁵, 1928-1929) y un poema (“Ús”, de Joan Brossa, *Maneres*, 1959)³⁶. En ambas obras se plantea la reflexión sobre el significado y el

³⁵ La obra pertenece a la denominada serie de “cuadros de motivación lingüística”, conjunto de obras plásticas en las que se cuestiona la “representatividad” del objeto artístico. El cuadro también es conocido por el título de “La traición de las imágenes”; sobre este tema volvió Magritte en otras composiciones de años posteriores.

³⁶ Véase la edición de G. Bordons (*Introducció a la poesia de Joan Brossa*, Ed.62. Barcelona. 1988) que incluye un interesante estudio y selección de los poemas más representativos del autor.

carácter convencional de los sistemas artísticos. Esta propuesta quisiéramos que sirviera, a su vez, para iniciar una primera aproximación al análisis comparativo entre producciones literarias y producciones plásticas.

Poética de Juan Panadero

1

Digo con Juan de Mairena:
“Prefiero la rima pobre”,
esa que casi no suena.

2

En lo que vengo a cantar,
de diez palabras a veces
sobran más de la mitad.

3

Hago mis economías.
Pero mis pocas palabras,
aunque de todos, son más.

4

Mas porque soy panadero,
no digo como los tontos:
“que hay que hablar en tonto al pueblo”.

5

Canto, si quiero cantar,
sencillamente, y si quiero
lloro sin dificultad.

6

Mi canto, si se propone,
puede hacer del agua clara

un mar de complicaciones.

7

Yo soy como la saeta,
que antes de haberlo pensado
ya está clavada en la meta.

8

Flechero de mañana,
hijo del aire, disparo
que siempre da en la diana.

9

Si no hubiera tantos males,
yo de mis coplas haría
torre de pavos reales.

10

Pero a aquél lo están matando,
a éste lo están consumiendo
y a otro lo están enterrando.

11

Por eso es hoy mi cantar
canto de pocas palabras...
y algunas están de más.

Rafael Alberti. “Poética de Juan Panadero”, de *Coplas de Juan Panadero* (1949-1979), Bruguera, Barcelona, 1979, pp. 15-17.

Cartilla (poética)

La poesía tiene sus derechos.

Lo sé.

Soy el primero en sudar tinta
delante del papel.

La poesía crea las palabras.

Lo sé.

Esto es verdad y sigue siéndolo
diciéndolo al revés.

La poesía exige ser sinceros.

Lo sé.

Le pido a Dios que me perdone
y a todo dios, excúsenme.

La poesía atañe a lo esencial
del ser.

No lo repitan tantas veces,
repito que lo sé.

Ahora viene el pero.

La poesía tiene sus deberes.

Igual que el colegial.

Entre yo y ella hay un contrato
social.

Ah las palabras más maravillosas,
“rosa”, “poema”, “mar”,
son m pura y otras letras:
o, a...

Si hay un alma sincera, que se guarde
(en el almario) su cantar.
¿Cuántos de vida y esperanza,
serán?

Pero yo no he venido para ver el cielo,
te advierto. Lo esencial
es la existencia; la conciencia
de estar
en esta clase o en la otra.

Es un deber elemental.

Blas de Otero, *Verso y prosa*, (edición del autor), Cátedra, Madrid, 1981 (9ª), p. 1.

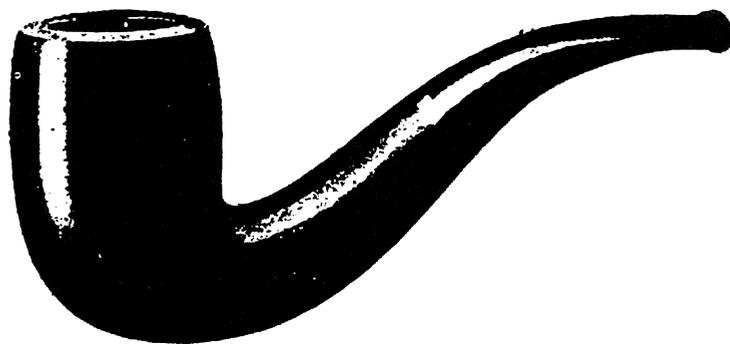
Sistemes

La poesia és
un sistema de miralls
giratoris, lliscant amb harmonia,
desplaçant llums i ombres al provador: per què
el vidre esmerilat? Com parlant - de conversa
amb les tovalles i música suau - jo et diria, estimada,
que aquest reflex o l'altre és el poema,
o n'és un dels aspectes: hi ha un poema possible
sobre la duquessa morta a Ekaterinenburg,
i quan es mou el sol vermell a les finestres, jo recordo
els seus ulls blaus... No ho sé, n'he passat tantes, d'hores,
als trens de nit, tot llegint novel·les policíiques
(sols a la casa buida, obríem els armaris),
i una nit, anant cap a Berna, dos homes es besaren al meu departament
perquè era buit, o jo dormia, o era fosc
(una mà cerca l'altra, un cos l'altre)

i ara gira el cristall

i amaga aquest aspecte: el real i el fictici,
la convenció, és a dir, i les coses viscudes,
l'experiència de la llum als boscos hibernals,
la dificultat de posar coherència -és un joc de miralls-,
els actes que es dissolen en la irrealitat,
els àcids que envaeixen velles fotografies,
el groc, la lepra, el rovell i la molsa que esborren les imatges,
el quitrà que empastifa els rostres dels nois amb canotier,
tot allò que una tarda morí amb les bicicletes,
cromats vells colgats a les cisternes,
a càmera lenta els cossos (a l'espai, com al temps) sota les aigües.
(Ofuscat com el fons d'un mirall que es trencava, el provador
és l'eix d'aquest poema.)

Pere Gimferrer. *Els miralls*, Edicions 62, Barcelona, 1970, pp. 15-16.



Ceci n'est pas une pipe.

René Magritte, “El uso idiomático” (*La traición de las imágenes*) 1928-1929

“Ús”

Taula

(no em referixo al nom,
sinó a alló que designa)

Taula

(no em referixo a allò
que designa, sinó al nom)

J. Brossa, *Maneres*, (1959)

D.2. Reelaboración y recursividad de los tópicos literarios

La presencia y reelaboración de temas, tópicos, citas, alusiones textuales, argumentales, estilísticas, es el campo más trabajado por la literatura comparada; en él aparecen abundantes ejemplos para los que no es difícil hallar el hipotexto (el texto que subyace o le precede, del mismo o de distinto autor) que permita destacar la pervivencia, la presencia, la **recreación** a partir de componentes de la tradición literaria.

Por este motivo, para la segunda propuesta he seleccionado una pareja de textos, en cuya comparación se destaca la pervivencia de un tema común a diversas culturas, como es el asunto de Andrómeda y Perseo, tratado con diversidad de intenciones y estilos. Partimos del soneto de Lope de Vega, (soneto 86 de sus *Rimas*, 1609), para compararlo con el relato de Jules Laforgue, “Persée et Andromède” (*Moralités*, 1887)¹, texto que puede considerarse un exponente de intertextualidad con intención paródica, que antes hemos mencionado.

El tema de Andrómeda y Perseo, puede relacionarse² además con obras tan diversas como *La Bella y la Bestia*, de Mme. Leprince de Beaumont, con *La farsa infantil de la Cabeza del Dragón*, de Valle-Inclán, y con un buen número de relatos folclóricos y legendarios. No se trata, pues, tan sólo de identificar o glosar el asunto mitológico de los textos, sino que puede hacerse un análisis comparativo del estilo, de la intencionalidad, de la pervivencia de los temas, de sus variantes. Como dice Gadamer: “El que un nexo estructural se comprenda desde su propio centro es algo que responde al viejo postulado de la hermenéutica y a la exigencia del pensamiento histórico de comprender cada época desde sí misma y de no medirla con el patrón de un presente extraño a ella. Según este esquema podría pensarse en el conocimiento de nexos históricos cada vez más amplios y extenderlo hasta un conocimiento histórico universal, del mismo modo que una palabra sólo se comprende desde la frase entera y ésta sólo desde el contexto del texto entero e incluso desde la totalidad de la literatura transmitida” H. G. Gadamer, *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca. p. 292.

De Andrómeda

Atada al mar, Andrómeda lloraba,
los nácares abriéndose al rocío,
que en sus conchas, cuajado en cristal frío,
en cándidos aljófares trocaba.

¹ La excelente traducción y edición de A. Rodríguez López-Vázquez (*Moralidades legendarias*, J. Laforgue, Cátedra. Madrid.1994), nos ofrece la posibilidad de comprender la enorme recursividad intertextual que caracterizan los relatos que componen las *Moralités*, de J. Laforgue. Dado el carácter de estos relatos, reelaboraciones paródicas de temas de la literatura y cultura europea, puede ser un material interesante para desarrollar nuevas propuestas.

² Domínguez Caparrós, J. (“Un soneto mitológico de Lope de Vega (De Andrómeda)” en (J. Romera et al., *Homenaje al profesor José Fradejas Lebrero*, vol. I, UNED, Madrid, 1990, pp. 263-273) hace un detallado comentario, en parte comparándolo con el poema *La Andrómeda*, del mismo Lope. Y destaca que “en lo fundamental, el soneto ha sido explicado comparando el texto con otros del autor dedicados al mismo asunto. Podría haberse ampliado, incluso, la comparación a textos en que, aun tratando otros temas, aparecen detalles similares (...) El método tiene la ventaja de que nos ha confirmado la comprensión del texto en todos sus puntos...” p. 272

Besaba el pie, las peñas ablandaba
humilde el mar, como pequeño río;
volviendo el sol la primavera estío,
parado en su cenit la contemplaba.

Los cabellos al viento bullicioso
que la cubra con ellos le rogaban,
ya que testigo fue de iguales dichas;

y celosas de ver su cuerpo hermoso,
las nereidas su fin solicitaban:
que aun hay quien tenga envidia en las desdichas.

Lope de Vega, soneto, 86, *Rimas*, (1609),
edición de J.M. Blecua, Planeta. Barcelona. 1974, p. 73.

Persée et Andromède

Et c'est tout ; ô patrie imméritée et monotone !...

Jusque dans la petite anse aux deux grottes feutrées de duvets d'eider et de pâles litières de goëmons, la vaste et monotone mer vient panteler et ruisseler. Mais sa plainte ne couvre pas les petits gémissements, les petits gémissements aigus et rauques d'Andromède qui, là, à platventre et accoudée face à l'horizon, scrute sans y penser le mécanisme des flots, des flots naissant et mourant à perte de vue. Andromède gémit sur elle-même. Elle gémit ; mais soudain elle s'avise que sa plainte fait chorus avec celles de la mer et du vent, deux êtres insociables, deux puissants compères qui ne la regardent nullement. Elle s'arrête sèchement ; et puis cherche autour d'elle à quoi se prendre. Elle appelle :

— Monstre !...

— Bébé ?...

— Eh ! Monstre !...

— Bébé ?...

— Que fais-tu encore là ?

Le Monstre-Dragon, accroupi à l'entrée de sa grotte, l'arrière-train à demi dans l'eau, se retourne, en faisant chatoyer son échine riche de toutes les joailleries des Golcondes sous-marines, soulève avec compassion ses paupières frangées de cartilagineuses passementeries multicolores, découvre deux grosses prunelles d'un glauque aqueux, et dit (d'une voix d'homme distingué qui a eu des malheurs):

— Tu le vois, Bébé, je concasse et polis des galets pour ta fronde; nous aurons encore des passages d'oiseaux avant le coucher du soleil.

— Cesse, ce bruit me fait mal. Et je ne veux plus tuer les oiseaux qui passent. Oh ! qu'ils passent, et revoient leurs pays: O vols migrateurs qui passez sans me voir, ô hordes des flots toujours arrivant pour mourir sans rien m'amener que je m'en- nueie! Ah ! Je suis bien malade, cette fois-ci... Monstre?...

— Bébé?

— Dis, pourquoi tu ne m'apportes plus de pierreries, depuis quelque temps ? Qu'est-ce que je t'ai fait, dis, mon oncle ?

Le Monstre hausse somptueusement les épaules, gratte le sable à sa droite, soulève un galet et prend une poignée de perles roses et d'anémones cristallisées, qu'il tenait en réserve pour un caprice; il les dépose sous le joli nez d'Andromède.

Andromède, toujours à plat-ventre accoudée, soupire sans se déranger:

— Et si je les refuse avec dureté, avec une inexplicable dureté ?

Le Monstre reprend son trésor et l'envoie sombrer vers les natales Golcondes sous-marines.

Alors Andromède se roule dans le sable, et gémit, ramenant ses cheveux sur son visage dans un désordre pathétique:

— Oh! mes perles roses, mes anémones cristallisées! Oh! J'en mourrai, j'en mourrai! Et ce sera ta faute. Ah! tu ne connais pas l'Irréparable!

Mais elle se calme tout aussitôt, et vient, rampante, s'étaler, selon sa câlinerie familière, sous le menton du Monstre, dont elle entoure le cou, le cou visqueusement violacé, de ses bras blancs. Le Monstre hausse somptueusement les épaules et, toujours bon, se met à sécréter du musc sauvage des tous les points où il sent passer ces petits bras de chair, ces petits bras de la chère enfant, qui soupire bientôt encore:

— O Monstre, ô Dragon, tu dis que tu m'aimes, et tu ne peux rien pour moi. Tu vois que je dépéris d'ennui et tu n'y peux rien. Comme je t'aimerais si tu pouvais me guérir, faire quelque chose!...

— O noble Andromède, fille du roi d'Ethiopie! le Dragon malgré lui, le pauvre monstre ne peut te répondre que par un cercle vicieux: Je ne te guérirai que lorsque tu m'aimeras, car c'est en m'aimant que tu me guériras.

— Toujours le même rébus fatidique! Mais, quand je te dis que je t'aime bien!

— Je ne le sens pas plus que toi. Mais laissons cela; je ne suis encore qu'un pauvre monstre de Dragon, un infortuné Catoblepas.

— Si du moins tu voulais me prendre sur ton dos, et me transporter dans des pays où l'on trouve de la société. (Ah, je voudrais tant me lancer dans le monde!) Arrivés là, je te donnerai bien un vrai petit baiser pour ta peine.

— Je t'ai déjà dit que c'est impossible. Ici doivent se dénouer nos destinées.

— Oh! dis, dis, qu'en sais-tu?

— Je n'en sais pas plus que toi, noble Andromède aux cheveux roux.

— Nos destinées, nos destinées! Mais je vieillis chaque jour, moi! Oh, ça ne peut plus durer comme ça!

— Veux-tu que nous fassions une petite partie en mer?

— Ah! je les connais vos petites parties en mer. Il serait temps de trouver autre chose.

Andromède se rejette à plat-ventre dans le sable, qu'elle griffe et laboure le long de ses deux flancs.....

J. Laforgue, *Moralités Legendaires*, 1887. Vid. traducción de A. Rodríguez López-Vázquez, 1994. *Moralidades Legendarias*, Cátedra. Madrid.

D.3. Las artes plásticas en las producciones literarias

A manera de síntesis de las opciones que pueden derivarse del tratamiento integrado y constructivo de las apreciaciones literarias, el contraste entre producciones artístico-culturales de distinto signo (visual, plástico y verbal) nos permite una aproximación interdisciplinar y una visión conjunta del recurrente desarrollo de la cultura de la que participamos.

Los diversos fragmentos que hemos seleccionado nos remiten a obras artísticas de todos conocidas. Un doble análisis basado en la observación textual y visual de las obras de referencia mostrará al alumno la intercomunicación cultural entre distintas producciones.

En este caso son interpretaciones literarias sobre temas pictóricos previos; en muchos otros casos, el relato literario precede a la obra plástica y actúa como hipotexto de la interpretación plástica. Incluso, como sucede en el texto de G. Torrente Ballester, la alusión a Dánae permite apreciar la íntima interconexión entre la mitología, sus fuentes culturales y literarias³, comunes, y la particular interpretación creativa de los autores.

Con los fragmentos elegidos sugerimos un orden de análisis; por una parte dos textos que hacen referencia a la observación de obras pictóricas en el Museo del Prado (el fragmento del relato "Elegancia", de la obra *Un novelista en el Museo del Prado*, de M. Mujica Lainez (1984) y el fragmento tomado del relato *Muerte de Sevilla en Madrid*, de A. Bryce

³ Vid el apartado "las referencias culturales", en R. Navarro, *Comentar textos literarios*, 1990, pp. 55-66. Alhambra. Madrid.

Echenique (1971)); el contraste de ambos textos nos permite señalar la particular intención e interpretación creativas de dos autores hispanoamericanos ante un tema común.

Por otra parte, se propone la comparación de otros ejemplos de carácter descriptivo, tomados de G. Torrente Ballester (*Crónica del Rey pasmado*, 1989), de P. Gimferrer (*Fortuny*, 1983) y Celso Emilio Ferreiro (“Soldado”, de *Longa noite de pedra*, 1962). La diversidad de las obras de referencia a que aluden (“Dánae recibiendo la lluvia de oro”, de Tiziano, “La odalisca”, de M. Fortuny, “Guernica”, de Picasso) creemos que constituyen una variada alternativa para aproximarse al análisis de la diversidad de recursos creativos que *influyen* y se hacen presentes entre sí en las diversas producciones artísticas de una cultura.

El almuerzo sí que le cayó pésimo y, cuando les obsequiaron los planos de las tres plantas del Museo del Prado, lo primero que hizo fue ubicar en cada una de ellas la redondelita que significaba SERVICIOS, LAVABOS Y W.C. Public Relations les dijo que era imposible verlo todo en una tarde, que cada uno podía visitar las salas que deseaba, pero que él les recomendaba ver sobre todo los cuadros de los pintores españoles más famosos. Les mencionó al Greco, a Velázquez, a Murillo y a Goya, pero mister Alford ya había terminado con la sala número I y se perdió en busca de la cafetería. Murcia le dijo a Segovia que Rubens pintaba mujeres desnudas y se fueron a escondidas en busca de Rubens. Sevilla se fue en busca del Greco, Velázquez, Murillo y Goya, seguido por Achikawa muerto de risa con las fotos que acababa de entregarle. Eran las del almuerzo (la cámara de Achikawa era una de esas que te entrega la foto un ratito después), y a Sevilla le cayeron pésimo, ni más ni menos que si volviera a empezar con toda esa comilona típica, con todo ese aceite y tardísimo además.

Aún había sol y se filtraba por algunas ventanas, al extremo de que Sevilla se repitió tres veces en voz baja que en Huancayo no había visitado ningún museo. Pero otra realidad menos confusa y mucho más urgente lo instaló angustiado en plena pinacoteca y nada menos que en la sala XI (El Greco), es decir lejísimos de la sala XXXIX, al lado de la cual se hallaba la redondelita que significaba SERVICIOS, LAVABOS Y W.C. Allí estuvo debatiéndose entre su devota admiración por el Cristo abrazado a la Cruz (“Obsérvese la expresión del rostro de Jesús y lo ingrátido de la cruz que apenas sostienen unas delicadas manos”, le dijo casi al oído un guardián que se le acercó de puro amable), y su necesidad de acercarse a la sala XXX donde había más Grecos a la vez que se estaba algo más cerca de la ansiada redondelita. Se equivocó Sevilla. Miró a su plano y la sala XXX estaba al lado de la XI y de pronto Achikawa soltó una carcajada porque descubrió que, retrocediendo un poco, se llegaba a la sala X donde había más Grecos todavía. Sevilla se sintió perdido, miraba un cuadro y miraba a su compañero y miraba al plano y calculaba cuánto tiempo más podría aguantar. Muy poco a juzgar por lo que sentía, dolores, retortijones, acusos derrumbes interiores. Con lágrimas en los ojos se detuvo ante La Sagrada Familia, El Salvador, La Santa Faz (sala XI) y ante La Crucifixión, El Bautismo de Cristo y San Francisco de Asís (sala XXX). Fue entonces que Achikawa lo notó tan conmovido, tan profundamente emocionado de encontrarse frente a tanto lienzo católico, que

soltó una carcajada feliz al descubrir que un poquito más atrás había otra sala con más cuadros del mismo pintor. Prácticamente lo arrastró hasta la sala X, donde Sevilla lloró y emitió toda clase de extraños sonidos ante San Antonio de Padua y San Benito y ante El Capitán Julián Romero con San Luís Rey de Francia.

La carcajada que soltó Achikawa al ver que la desafortunada carrera de Sevilla por todo el museo había concluido en el baño, le impidió escuchar hasta qué punto andaba mal del estómago su amigo peruano. Sevilla reapareció minutos después con el rostro demacrado pero con las mejillas secas. Empleó un tono de voz convalesciente al silabearle Ve-láz-quez, a su compañero, y con un dedo tembloroso le señaló las salas XII, XIII, XIV, XIV-A y XV. Nuevamente había que alejarse bastante de la redondelita.

Pero a Velázquez pudo verlo tranquilamente, sala por sala, cuadro por cuadro. Sólo el asunto de Las Meninas resultó un poco desagradable e incómodo. Él quería apreciar el cuadro y había adoptado una postura casi reverente, las manos recogidas sobre el vientre como un sacerdote que se acerca al púlpito con sus evangelios. También quería comprender la exacta utilidad del espejo colocado al otro extremo de la sala pero Achikawa parece que ya empezaba a cansarse de tanto arte occidental y lo arrastró hasta el espejo para que viera la cantidad de morisquetas que era capaz de hacer por segundo. “Ahora te toca a ti”, le dijo con señas y japonés, con algo que tenía su poco de sordomudeza comunicativa. Sevilla accedió, accedió por temor a que el asunto tomara mayores proporciones y sonrió. Ver en el espejo el tablerito dental en la mandíbula saliente le encantó al de Tokio. Soltó una extraña mezcla de carcajada y llanto que atrajo a un guardián de por ahí y que dejó a Sevilla un poco pensativo. El guardián les puso mala cara y Sevilla, abandonando su preocupación acerca de la utilidad del espejo, le señaló a Achikawa en el plano de la planta baja, la sala LXI, “Mu-ri-llo”, le silabeó, contando para sus adentros uno, dos, tres, cuatro,...

Estaba a cinco salas de la redondelita.

Alfredo Bryce Echenique, *Muerte de Sevilla en Madrid*. (1971) Alianza. Madrid (1994) pp- 43-46

—¡Los españoles!- se impacienta la multitud.

—¡Los españoles!-avisa, desgañándose, el bufón de Valladolid.

Opta la suerte porque los primeros en cumplir con la cita, no sean la obra de un español, aunque pocos artistas interpretaron tan cabalmente a la hidalguía hispana, como quien ahora abre camino a sus modelos, en mitad de un mutismo unánime, que de repente se rompe en gritos jacarandosos y extasiados.

—¡Domenikos Theotokopulos, de Creta, isla griega y veneciana!¡EL Greco, de Toledo la imperial! -recita y notifica la arrogancia de Pablillos de Valladolid.

El silencio renace en seguida, porque comprueba el senado que el ambiente se ensombreció y enlutó; que luego del júbilo de las iridiscencias y los tornasoles, y

luego del coruscar de las piedras preciosas y del brillo de las telas radiantes, se apoderó de la rotonda, dilatándose en una espesa filtración de aceite prieto, una masa renegra, ahumada y entinta, de cuyos humos y hollines nacen unas candidas golillas alechugadas, las cuales sirven como redondas corolas a un florecer de agudas cabezas triangulares. Al principio, hay la impresión de que aquel bloque tenebroso se ilumina por la presencia de múltiples cirios encendidos, pero a poco se columbra que no son tales cirios, sino manos de nieve llameante, hasta que esa metamorfosis cede su lugar a un revoloteo de pájaros nerviosos, tan vivos que a su lado las manos conspicuas de Van Dyck no pasan de bonitas aves momificadas. Se estremece la pajarera de manos del Greco, y las cabezas de marfil desvaído se mueven y les hablan, con lo cual se anuda, entre manos y bocas, entre pájaros ansiosos de volar y caballeros dados a la meditación, la más misteriosa de las conversaciones. Al improviso, y en el punto central de las llamas breves producidas por manos, puños y gorgueras, materialízase una intensa claridad mayor. Es que el Capitán Julián Romero, “el de las hazañas”, se adelantó al grupo, y la perlada lumbre proviene de la blancura del manto de Comendador de la Orden de Santiago, que lo cubre de hinojos. Distribúyense, a sus dos flancos, los ocho caballeros que en el Museo exaltan la genialidad de Theotokopulos o Theotocópuli. Como cada oportunidad en que se congregan las nobles efigies masculinas del griego, reinciden en la composición instintiva de otro entierro del Conde de Orgaz. Pero el Caballero de la Mano al Pecho se ha acercado al Comendador, y le susurra unas palabras. Probablemente le estará diciendo que es hora de retirarse de ese cónclave de frívolos; que no le conviene permanecer ahí a la importancia de los pintados, así la de los identificados como la de aquellos cuyos nombres y títulos todavía se ignoran, puesto que de arriba abajo se les transparenta la señorial calidad. Confirmándolo, se manifiesta de inmediato el santo patrono de Julián Romero, quien haciendo rechinar los ajustes de la armadura y fijando los inspirados ojos en el techo, lo ayuda a incorporarse y le ofrece su apoyo. Parten, pausados, escoltados por el cortejo linajudo, por su aletear, remontarse y abatirse de manos, y por el zumbido y las explosiones de la admiración del Museo, en la cual se mezclan las dulces preces a María Virgen y los tremendos oles entusiastas, a la puta madre que los parió, etc.

Pregona Pablillos:

— ¡Alonso Sánchez Coello, de Benifayó, en Valencia, Pintor de Cámara de nuestro Rey Felipe II! ¡Juan Pantoja de la Cruz, de Valladolid, su discípulo, Pintor de Cámara de nuestro Rey Felipe III!

Una vez más se enaltecen, pero ésta merced a plásticos españoles, al esplendor y la melancolía de la gloriosa Casa de Austria. Torna a mostrarse el amo del Escorial, visiblemente opuesto al galán que pintó Tiziano: un frío, inexorable príncipe, el de Sánchez Coello, Señor de la Amargura y de la Obstinación, de negro funesto la ropilla y, por parcas joyas, el mínimo vellocino ancestral y el rosario de oro cuyas cuentas repasa. Contiguas, temerosas y deslumbrantes, lo asisten Infantas de los Habsburgo, Isabel Clara Eugenia y Catalina Micaela. El hijo del Rey, Don Carlos, el rebelde, el de la ópera, desconoce, como los demás, la insinuación de una sonrisa: es

un imperturbable muñeco, que se reduce a alindarse con el capotillo de pieles, las acuchilladas calzas-calzones y la gorra de plumas. Vistos por Pantoja, cierran el séquito Felipe III y su Reina, Doña Margarita. Con excepción de Felipe II, los integrantes del sexteto centellean, espejean y fulguran, pero presto se advierte que el señorío de todos y el Señorío del Mundo, recaen en el hombrecito del rosario, alrededor de quien naufragan y se ahogan los colores, hasta que agonizan en un tétrico negror fatal.

M. Mujica Lainez, "Elegancia", de *Un novelista en el Museo del Prado* (1984)
(Seix Barral. Barcelona. (1987, 2ª) pp.47-49.)

El rey dejó de contemplar el horizonte, donde la última mujer desnuda se había desvanecido, y quedó unos instantes cabizbajo, aunque con cara de pasmarote. Después se levantó, y dijo a Cosme, que esperaba junto a la puerta:

— Tráeme las llaves del cuarto prohibido.

Cosme tembló visiblemente.

— Ya lo has oído.

— ¿Y si me lo niegan, ¿qué hago?

— Dices que es orden real.

El rey salió, cargado con las llaves, cuyo tintineo llenaba la penumbra. Atravesó salas y pasillos, abrió con la llave más gorda la puerta más grande, y la cerró por dentro: había entrado en un dédalo de corredores zigzagueantes, interrumpidos por escaleras que subían y escaleras que bajaban. Tuvo que abrir, todavía, otras dos puertas, que también cerró después de haberlas pasado. La habitación prohibida correspondía a una torre, la del norte-este. Estaba a oscuras. Tanteando, halló una ventana y la abrió. La habitación carecía de muebles, pero de las paredes colgaban cuadros. Cuando sus ojos se habituaron a la luz escasa, pudo ver que en todos ellos había mujeres desnudas, solas o en compañía. Se hallaba ante las mitologías que su abuelo había coleccionado, y que sólo podían conmtemplarse con un permiso especial de la curia toledana, firmado de puño y letra del primado: privilegio de éste que el Gran Inquisidor le discutía, y que, como pleito de los que jamás se resuelven, se hallaba en Roma hacía lustros. Por fortuna, el otro rey, su padre, jamás había penetrado en aquel lugar, pues de lo contrario el pleito lo habría zanjado el fuego.

— Los teólogos más sutiles, Majestad, tienen dudas de que su abuelo, el Gran Rey, se haya salvado, sólo por haber gastado en estas porquerías el dinero del pueblo.

Las porquerías las firmaban, entre otros, Tiziano y un extraño holandés llamado El Bosco, "Hierombosc", según las cartas del abuelo a sus hijas muy amadas. El Rey recorrió con la mirada aquella acumulación de cuerpos a la intemperie y se detuvo en uno, donde una vieja celestina recogía en el regazo de su falda el oro que Zeus

enviaba a la entepierna de Dafne, la cual, sin embargo, algún oro debía de recibir en el sitio preciso, a juzgar por la cara que ponía. Dafne tenía unos muslos largos y un cuerpo dorado, semejante al de Marfisa. El Rey quedó ante él, como pasmado, durante mucho tiempo.

G. Torrente Ballester, *Crónica del rey pasmado* (1989)

Planeta. Barcelona (1989) pp. 25-26

2

De súpeto, nos límites lonxanos do horizonte
fitóu o resprandor dunha cidá en chamas
semellante a un remoto mencer amarelo.

De enriba baixóu un rumor de treboada,
un xordo ruído de río enrabexado,
coma un rouco balbordo cubrindo a paisaxe.

Oubeóu un can nos arrabaldos,
e comenzaron os lóstregos.

O fume,
coma unha palmeira xigantesca
abríu os seus brazos ardentes
i espaxéu pola bóveda celeste
un escuro anuncio de morte.

Os paxaros da tarde
caíron mortos cal follas de outono.

A sireia da fábrica erguéu o seu chifro
fendendo en dous anacos o día tépedo,
o día húmido e íntimo con sabor beixo.

Lóstregos.

(Alcendéuse a bombilla.)

Unhas maus deformes afirmaron os corobelos
no aire estremecido
e un retablo de caras esmaceladas,

mirando para o cumio, increparon aos dioses.
Queimada carne, pernas, pés, ferraduras...
Un touro axexante, coma un Minotauro perdido
nun laberinto de brazos, rostros, pernas, seos tumefactos,
muxía longamente.

(Apagóuse a bombilla.)

Un cincel roto
procuramou a súa protesta.
Un cabalo
dislocado, desbocado, agallopou frenético
sobre cascos de pedra e nitroglicerina.
Lóstregos.

Fedía a cortello misturado con cloaca e xofre.

(Alcendéuse, apagóuse a bombilla.)

Viuse e non se viu unha paisaxe
de brazos, rostros, pernas, dedos,
tellas, seos, portas, aramios...

Lóstregos e os derradeiros estoupidos.

Dempóis, nada. Silencio. Un mesto silencio
de noite nevada ou de terra erma.

Xorxe, meu vello amigo:

Ti que estás cos que sofren a historia

i en contra dos que a escriben,

¿cómo fuches parar á tropa?

Celso Emilio Ferreiro, "Soldado", de *Longa noite de Pedra* (1962), edición de X. Alonso Montero, Eds. Júcar. Madrid, 1982, pp. 88-90.

L'odalisca té una cabellera llarga i negra, esbandida en l'aire quiet i embafador. El cos nu li jeu en un llençol blanc, que cobreix i ofega un llenç d'un vermell esponeròs i vívid. Molt alt, allà enllà damunt el cap de l'odalisca, hi ha un cortinatge de color verd fosc. L'odalisca ofereix el cos, com ofereix, obert, el palmell de la mà. Un àrab, amb turbant, li seu als peus. L'odalisca té el turmell cenyit amb un braçalet i mira cap enlaire, sotjant el buit de la cambra aturada. L'àrab, amb el cap cot, fa sonar un instrument de corda en la negror parsimoniosa. Tot i l'aombrada del turbant, tot i les pampallugues de llum lletosa i llòbrega del jaç, sembla que l'espectador vegi la cara de l'àrab. Si algú s'hi atansa, és ben bé una cara vista de prop que fa l'efecte d'una cara vista de lluny; però, de lluny estant, sabem que només és una idea de cara. L'oli de la pintura, una mica enfosqueïda damunt l'eixutesa del cartró, no té la niti-desca llampant i enganxadissa del vernís posat de fresc.

Un quadre és un espai autònom; però aquest espai autònom viu també en un altre espai visible, en un lloc concret. Hi ha cortinades i tapissos de brocats i velluts pesants i foscos, espesseïts del polsim ennuegador d'un luxe mort fa segles, que es paralitzà un dia, tot fet d'esplendors pètries.

Pere GIMFERRER, *Fortuny*, Planeta, 1983

La observación contrastada de estos textos, en relación a los puntos detallados en los objetivos y en las pautas de aplicación que hemos sugerido en las bases de la propuesta, confiamos que sirvan para que el profesor pueda detallar las actividades y concretas, centradas en la lectura y el comentario como bases metodológicas, desde un enfoque de intención pragmática y receptiva.

Como final de esta exposición, quizá convenga recordar que “los pueblos son juzgados por la historia de acuerdo con su aportación a la cultura de otros pueblos que florecieron contemporáneamente y de acuerdo con su aportación a las culturas surgidas con posterioridad”, palabras de T.S. Eliot (1962:81), que sintetizan el sentido de la propuesta conceptual y metodológica que hemos desarrollado a propósito de un mejor tratamiento didáctico de la literatura.

ANEJO:

Hasta la misma caleta con sus dos grutas afelpadas de plumas de ganso y pálicos lechos de algas se acerca la mar, vasta y monótona, con su murmullo jadeante. Pero su queja no llega a apagar esos gemidos, esos leves gemidos, agudos, roncós, de Andrómeda, que ahí mismo, boca abajo, acodada frente al horizonte, escruta negligente el mecanismo de las olas, olas que nacen y mueren en la lejanía. Andrómeda, la pobre, no hace más que gemir. Gimotea; y de pronto advierte que su queja le hace coro a las del mar y el viento, dos seres insociables, dos poderosos compinches que ni se dignan mirarla. Y se para en seco; y luego busca por ahí cerca algo con qué tomarla. Y llama:

— ¿Monstruo!...

— ¿Nena...?

— ¿Eh, monstruo!...

— ¿Qué andas haciendo?

El Monstruo-Dragón, acurrucado a la entrada de su gruta, con el trasero medio en el agua, se vuelve, tornasola el lomo, rico en joyeles de submarinas Golcondas¹, y compasivo, levanta sus párpados, guarnecidos de cartilaginosa pasamanería multicolor, descubre dos grandes pupilas de un glauco acuoso, y dice (con voz de hombre distinguido venido a menos):

— Ya ves, nena, triturando y puliendo cantos para tu honda; antes de la puesta de sol aún van a pasar más pájaros.

— Déjalo, me molesta el ruido. Y no quiero seguir matando a los pobres pájaros. Que pasen y se vayan a ver sus tierras. — ¡Oh vuelos migratorios que pasáis sin verme, hordas de olas que morís aquí y no me tráeis nada, pero cómo me aburro! Ahora sí que me pongo enferma...— ¡Monstruo...?

— ¿Nena...?

— Dime, ¿por qué ya no me traes abalorios desde hace tiempo? ¿Qué te he hecho yo, dime títo²?

El Monstruo alza los hombros majestuoso, escarba en la arena a la derecha, levanta un guijarro y coge un montón de perlas rosas y anémonas cristalizadas, que tenía allí guardadas para un capricho, y las deja bajo la linda nariz de Andrómeda. Andrómeda, que sigue tumbada boca abajo, suspira sin molestarse:

— ¿Y si ahora me da por ponerme dura, y con inexplicable dureza no te los quiero?...

El Monstruo recoge su tesoro y lo manda a naufragar a las natales Golcondas submarinas.

Entonces Andrómeda se arrastra por la arena y gimotea dispersando los pelos por la cara en patético desorden:

— ¡Oh, mis perlas rosas, mis anémonas cristalizadas! ¡Oh, me voy a morir, me muero! Y la culpa es tuya. ¡Ay, que no sabes nada de lo Irreparable!

Pero en seguida se calma, y ya viene, reptando, a pegarse, con sus típicos mimitos, a la barbilla del Monstruo, y le rodea el cuello, ese cuello viscosamente violeta, con sus blancos brazos. El Monstruo, majestuoso, alza los hombros y, siempre tan bueno, se pone a segregarse por todos los poros por donde va pasando la carne de sus bracitos, los bracitos de su nenita, que ya está otra vez suspirando:

— Oh Monstruo, oh Dragón, dices que me quieres y no haces nada por mí. Estás viendo que me muero de aburrimiento y no haces nada. ¡Lo que te quería si me pudieras curar, hacer algo!...

¹ Míticas minas de oro.

² El tratamiento afectuoso que Andrómeda le da al monstruo es “mon oncle”.

¡Oh noble Andrómeda, hija del rey de Etiopía! Muy a su pesar el pobre Dragón sólo te puede contestar con un círculo vicioso: — No te puedo curar hasta que tú me quieras, sólo queriéndome puedes curarme.

— ¡Otra vez el mismo jeroglífico fatal! Pero si ya te he dicho que te quiero.

— Pues no se nota nada. Pero vamos a dejarlo: no soy más que un pobre Dragón, un desdichado Catoblepas.

— Si por lo menos me subieras en tu espalda y me llevaras a esos países donde una puede alternar. (¡Ah, cómo me gustaría ver mundo!) Cuando lleguemos, con mucho gusto te daré un besito por las molestias.

— Ya te he dicho que no puede ser. Nuestro destino se tiene que solucionar aquí.

— ¡Oh, venga!, ¿y tú qué sabes?

— Lo mismo que tú, noble y pelirroja³ Andrómeda.

— ¡Nuestro destino, nuestro destino! Y yo, cada día más vieja. Esto no puede seguir así.

— ¿Qué tal si damos una vuelta por el mar?

— Sí, ya conozco yo esas vueltas por el mar. A ver si inventamos algo nuevo.

Andrómeda vuelve a echarse boca abajo en la arena, y la araña y la modela junto a sus senos legítimamente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. & SHORT, M. (1989): "Reading Literature", en Short, M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman. Londres.

ARCE, J. (1982): *Literaturas Italiana y Española frente a frente*. Espasa Calpe. Madrid.

BARTHES, R. (1974): "Escritores, intelectuales, profesores", en *El proceso de Escritura*. Calden. Buenos Aires.

BAUMANN, J. (1992): *La comprensión de la lectura*. Visor. Madrid.

BERNSTEIN, B. (1983): "Clase y pedagogías visibles e invisibles" en Gimeno y Pérez (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid. pp, 54

BERTAND, D. & PLOQUIN, F. (ed) (1988): "Littérature et enseignement: la perspective du lecteur", *Le Français dans le Monde*, n.e. febrero-marzo, 1988.

BERTONI DE GUERCIO, G. (1985): "La letteratura nel curricolo", en A.Colombo y C. Sommadossi (ed): *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua*. Mondadori. Milán.

³ Hacer pelirroja a Andrómeda es aportación de Laforgue, se ha apuntado a la posible inspiración en el cuadro de Böcklin *Tritones y nereidas*.

- BOBES NAVES, C.(1973): *La semiótica como teoría lingüística*. Gredos. Madrid.
- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (1993): *Literatura comparada, Catalana i Castellana*. Empúries. Barcelona.
- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (1992): “Importancia de la literatura comparada en la formación de profesores de Enseñanza Secundaria”, en *Actas I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de ESO*. Universidad de Valladolid.
- BRUNEL, P. & CHEVREL, Y.(1989): *Précis de Littérature Comparée*. PUF. Paris.
- CAMPILLO, M. (1990): “Text/context: algunes consideracions sobre l’ensenyament de la literatura “, en *Text i Ensenyament*. Barcanova. Barcelona. pp. 95-16.
- CASA, M. della (1985): “Dalla lettura alla scrittura “creativa”, en A. Colombo & C. Sommadossi, loc. cit.
- CESERANI, R, Y de FEDERICI, L. (1988): Loescher. Turín.
- CHEVREL, Y. (1983): “De l’influence à la réception critique”, in *La Recherche en Littérature générale et comparée en France*. Aspects et Problèmes. Paris.SFLGC p. 89-107.
- CHEVREL, Y.1986): “Methodologies des études de réceptions: perspectives comparatistes”, en *Oeuvres et Critiques*, XI/2.
- CHEVREL, Y. (1989): “Les Études de Réception”, in BRUNEL, P. & CHEVREL, Y. pp. 177-213.
- COLOMBO, A. & SOMMADOSI, C.(1985): *Lingua e nuova diddattica. insegnare la lingua. Educazione letteraria*. Mondadori. Milán
- COLOMBO, A. (1985): “Storia della letteratura o storia della cultura? Un’ipotesi per la riforma”, en A. Colombo & C. Sommadossi, loc. cit.
- COLOMER, T. et.al.(1992): *Ajudar a llegir*. Barcanova.Barcelona.
- COSERIU, E. (1987): “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. MEC. 1987.
- CROWDER, R.G.(1985): *Psicología de la lectura*. Alianza. Madrid.
- CULLER, J. (1981): “Presupposition and Intertextuality”, en *The Pursuit of Sings*. Routledge & Kegan. London.
- CULLER, J. (1974): *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- CULLER, J. (1992): “In defence of overinterpretation” *Interpretation and overinterpretation*. S Collini (ed) Cambridge University Press. New York, 1992. (pp. 109124).
- DELCROIX, M. y F. HALLYN (1987): *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte*. Duculot. París.
- DEVINE, J. (1989): “The relationship between General language Competence and Second language Reading Proficiency: Implications for Teaching”, en CARELL,P.L.et al. (1989).

DÍAZ-PLAJA, A y MENDOZA, A. (1985): "Aproximación didáctica a la Literatura Comaparada", *Palenque*, 5, pp 133-153 E.U. Palencia. Universidad de Valladolid.

DIJK, T.A. van (1979): Relevance assignement in Discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, pp. 113-126. (1987): "La pragmática de la comunicación literaria", en Mayoral, J.A. (comp.) *Pragmática de la Comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.

DIJK, T.A. van & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press Inc. (Harcourt Brace Jovanich Publishers.)

DOMÍGUEZ CAPARRÓS, J. (1987): "Literatura y actos de lenguaje", en Mayoral, pp.

DOMÍGUEZ CAPARRÓS, J. (1990): "Un soneto mitológico de Lope de Vega (De Andrómeda)" en (J.Romera et al., *Homenaje al profesor José Fradejas Lebrero*, vol. I, UNED, Madrid, pp. 263-273"

DUNKIN, M. & BIDDLE, B. (1975): *The Study of teaching*. Molt & Winston. New York.

ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Bompiani.Milán (*Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen. Barcelona. 1981.)

ECO, U. (1987): "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques* (Documents), IX, 81, pp 5-27.

ECO, U. et al. (1992): *Interpretation and overinterpretation*, S Collini (ed) Cambridge University Press. New York, 1992.

ELIOT, T.S. (1962): *Notas para la definición de cultura*. Bruguera. Barcelona. 1984.

ETIEMBLE, (1985): "Literatura Comparada", en *Métodos de estudio de la obra Literaria*, J.M. Díez Borque, (coord.) Taurus. Madrid. pp. 279-304.

FISH, S. (1989): "La literatura en el lector : estilística efectiva", en WARNING,R. (ed.)(1989): *Estética de la Recepción*. Visor. Madrid

FISH, S. (1980): *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona.

FOWLER, R. (1988): La literatura como discurso social. La práctica de la crítica lingüística. Cap. 7: *El lector- una visión lingüística*. Ed. Marfil. Alcoy.

GADAMER, H. G. (1987): *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca.

GARCÍA BERRIO, A.: (1990) "Retórica general literaria o poética general", en Romera, J. e Yllera, A.. (eds), *Investigaciones semióticas, III. Retórica y Lenguajes*, vol I, p. 18.

GARCÍA BERRIO (1990): "Retórica general literaria o poética general", en Romera, J. e Yllera, A.. (eds), *Investigaciones semióticas, III. Retórica y Lenguajes*, vol I, p. 18

GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Seuil Paris.

GENETTE, G. (1983): Intertextualité: *intertexte, autotexte, intratexte*, Texte 2.

- GENETTE, G. (1976): "Intertextualités", en *Poétique*, 27.
- GIROLAMO, C. di (1978): "Competenza linguistica e competenza letteraria", en *Crítica della Letterarieta*. Il Saggiatore. Milán.
- GOODMAN, Y.M. & BURKE.C. (1982): *Reading strategies: Focus on comprehension*. Rinehart and Winston. Holt. New York.
- GUERRERO, P. (1991): *Rafael Alberti: Arte y poesía de vanguardia*. Universidad de Murcia.
- GUILLEN, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Crítica. Barcelona.
- GUMBRECHT, H.U. (1975): "Consecuencias de la Estética de la recepción : *La Ciencia literaria como Sociología de la comunicación*", *Poética*, 7 en Mayoral (1987).
- HALLIDAY, M.(1975): *Learning How to Mean*. Edward Arnold. London.
- HALLYN, (1987): "Aspects du Paratexte", en *Introduction aux Etudes Literaries*, Duculot. Paris. pp. 202-216.
- HALLYN, L. (1987): "Littérature et histoire des idées", en *Introduction aux études littéraires*. Ducoulot. Paris.
- HARRISON, B. (1990): *Culture and Language Classroom*. Modern English Publications. Londres.
- HIRSCH, E.D. (1987): "The Politics of Theories of Interpretation", en R. RYLANCE (ed.) *Debating texts: A Reader in Twentieh-century Literary Theory and Method*. Open University Press. Milton Keynes
- HIRSCH, H.D. (1976): *The Aims of Interpretation*. Chicago U.P. Chicago.
- HYMES, D.H. (ed) (1964): *Language in Culture and Society*. Harper and Row. New York.
- ISER, W. (1974): *The Implied Reader: Patterns in Communication in Prose Fiction from Bunyam to Beckett*. Baltimore. Johns Hopkins university Press.
- ISER, W. (1976): *The Act of Reading :A Theory of Aestehetic Response*. Baltimore. Johns Hopkins university Press. (El acto de leer. Taurus. Madrid. 1987).
- ISER, W. (1989): "El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones, de Fielding", en R: Warning, loc. cit.pp. 277-296.
- ISER, W. (1972): "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", *New Literary History*, 3, en Mayoral (1987)
- ISER, W. (1975): "El proceso de lectura", en R.Warning *Estética de la Recepción*, pp. 149164.
- JAUSS, H.R. (1989): "Reception et production: le rythme des fr res ennemis", en HAY, L. (comp.) (1989): *La naissance du texte*. Corti.Paris.pp. 163-173.
- JAUSS, H.R. (1977): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus. Madrid. 1986.

JAUSS, H.R. (1975): "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" (Poética, 7) en Mayoral (1987), pp. 5986.

JAUSS, H.R. (1978): *Pour une esthétique de la Réception*. Gallimard. Paris.

JOHNSTON, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Aprendizaje Visor. Madrid.

KIPARSKY, P. (1989): "Teoría e interpretación en literatura", en AVV. *La lingüística de la escritura*. Visor. Madrid. pp. 193-205.

KOPPEN, E. (1990): *Thomas Mann y Don Quijote. Ensayos de literatura comparada*. Gedisa. Barcelona.

KRISTEVA (1969): *Semiótica*. Fundamentos. Madrid.

LACK, R.F. (1990): "Intertextuality or Influence", en Worton. & Still (eds) *Intertextuality: theories and practices*. Manchester University Press. pp. 130-143.

LÁZARO CARRETER, F. (1987): "Lengua literaria frente a lengua común", en *Estudios de Lingüística*. Crítica. Barcelona.

LAZARO CARRETER, F. (1992): "Hacia una moderna pedagogía de la literatura", en *Boletín de la Fundación Juan March*, nº 217, febrero, 92, pp. 323-7.

LÁZARO CARRETER, F. (1989): "La literatura como fenómeno comunicativo", en J.A. Mayoral.

LÁZARO CARRETER, F. (1987): "Lengua literaria frente a lengua común", en *Estudios de Lingüística*. Crítica. Barcelona.

LEDEBUR, R. von, (1991): "Reading Shakespeare's The merchant of Venice with German students", en H. Scolnicov & P. Holland, *Reading Plays. Interpretation & reception*. Cambridge University Press, 1991.

LEHMANN, D. & MOIRAND, S. (1980): "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le Monde*, 153.

LEÓN, J.A. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto", *Infancia y Aprendizaje*, 56, pp. 77-91.

LEÓN, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora", *Infancia y Aprendizaje*, 56, pp. 5-24.

LOTMAN, Y. (1976): "Sur le contenu du concept de littérature", en *Recherches Internationales à la lumière du marxisme*, 87, pp. 35-52.

LOTMAN, Y. (1979): "El problema del signo y del sistema signico en la tipología de la cultura anterior al siglo XX", en *Semiótica de la cultura*. Anaya. Madrid.

LOTMAN, J. & USPENSKIJ, B. (1971): *Semiótica de la cultura*, Cátedra. Madrid. (1979)

MAESTRO, J. (1992): "La retórica al día", en *Signa*, 1. UNED, Madrid. pp. 235-242.

MAINGENAU, D. (1993): *Le Contexte de l'oeuvre littéraire*. Dunod. Paris.

- MALEY, A. (1989): “A comeback for literature”, en *Practical English Teaching* (setember).
- MARTOS, E. (1986): *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. MEC. Madrid.
- MARWICK, A. (ed) (1990): *The Arts, Literature and Society*. Routledge. London
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987): *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid.
- MEDINA-BOCOS, A. (1991): *Temas constantes en la literatura española*. Akal. Madrid.
- MENDOZA, A. (1994a): *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. (Educación secundaria). La Muralla. Madrid.
- MENDOZA, A. (1990): “La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar”, *Tavira*, 5. Universidad de Cádiz. pp.25-55.
- MENDOZA, A. (1993): “Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, en *Lenguaje y Textos*. 3. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua, Universidad de Las Palmas-Universidad de La Coruña. pp.19-42.
- MENDOZA, A. (1994b): “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”, en *Actas del Simposio de D.L.L.* Universidad de La Coruña. pp.333—343.
- MEYER, B. (1984): “Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom”, en J. FLOOD (1984) pp.113-138.
- MIGNOLO, W. (1977): *Reception Process and the Theory of Literary Communication*. Universidad de Michigan. Mimeo.
- MOOG-GRÜNEWLAD (1984): “Investigación de las influencias y de la recepción”, en M. Schmeling, pp. 69-91.
- MORRIS, Ch.(1946): *Signos, lenguaje y conducta*. Losada. Buenos Aires, 1962.
- NAVARRO, R. (1990): *Comentar textos literarios*. Alhambra. Madrid.
- OHMANN, R. (1986): “El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas”, en *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros.Madrid.
- OTTEN, M (1987): “Sémiologie de la lecture”, en M. Delcroix y F. Hallyn, *Introduction aux études littéraires*. Duculot. Paris. pp.340-350.
- OTTEN, M. (1987): “Le travail du lecteur. A propos de La mort des amants de Baudelaire”, en *Mélanges offerts a R. Pouilliant*. Louvain-La Neuve.
- OTTEN, M. (1982): “La lecture comme reconnaissance”, *Français 2000*, 104, pp. 39-48.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Anagrama. Barcelona.

PEREZ FIRMAT, G. (1978): "Apuntes para un modelo de la inter- textualidad en literatura", en *Romanic Review*, pp. 114.

PETERSEN, P.S.(1992): "Literary Hermeneutics and Pedagogics after Deconstruction: The Rationalist-Historicist Alternative" en PETERSEN, P.S, (1992): *Literary pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus.pp 83-92.

PETITJEAN, A. (1990): "Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires", en *Les langues modernes*, 3. pp. 4758.

PICARD, M. (1986): *La lecture comme jeu*. Les éditions de Minuit. Paris.

PICARD, M. (1987): *La lecture littéraire*. Clancier- Guénaud.Paris.

PICHOIS, C., ROUSSEAU, A.& BRUNEL, P. (1983): *Qu'est-ce que la littérature Comparée?* A.Collin Paris.

PORCHER, L. (1989): "La diagonale du lecteur", en *Études de Linguistique Appliquée*, 76.

PORCHER, L. (1987): "L'interculturel aujourd'hui", en *REVUE DE PHONETIQUE APPLIQUÉE*, 82, 83, 84 PP. 309-330.

PAZ, M. (1979): *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*. Taurus. Madrid.

RAY, W (1984): *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Basil Blackwell. Oxford.

REMAK, H.(1961): "Comparative literature : method and perspective" y Comparative Literature, its defintion and Function", en N.P. Satllkencht y H. Frenz (cit. C. Guillén, p. 124)

REYES, G. (Ed.) (1989): *Teorías literarias en la actualidad*. El Arquero. Madrid.

REYZÁBAL, N. (1994): *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Arco libros. Madrid.

REYZÁBAL, M^a V. y Tenorio, (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid.

RICOEUR,P. (1969): *Le conflit des interpretations*. Seuil. Paris.

RIFFATERRE, M. (1989): "Criterios para el análisis del estilo", en *Warning*, pp. 89 108.

RIFFATERRE, M. (1976): *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona

RIFFATERRE, M. (1991): "Compulsory reader response: the intertextual drive", in WORTON, M. & STILL, J.(1991), p. 56-78.

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1994): "Introducción" a J. Laforgue, *Moralidades Legendarias*. Cátedra. Madrid. pp.9-56.

ROMERA, J. et al. (coords) (1992): "Ch. S. Peirce y la literatura", monográfico, Signa, 1. UNDED. Madrid.

ROMERA, J. e YLLERA, A.(eds): (1990): *Investigaciones semióticas*, III. Retórica y Lenguajes, UNED, 2 vols. Madrid.

ROYANO, L. (1991): “La función del lector”, *Investigaciones semióticas*, IV. Visor. Madrid. pp. 229-235.

RUBIN, J. & WENDER, A. (1987): *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Pergamon Press. Londres.

SAUERBERG, L. (1992): “Teaching the Easy Text: A Practical-Theoretical Discussion of a Didactic Problem”, en PETERSEN, P,S, (1992): *Literary pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus.pp 38-50.

SCHITT-VON MÜHLENFELS (1984): “La literatura y las otras Artes”, en M. Schmeling, pp. 169-182.

SCHMELING, M. (1984): *Teoría y praxis de la Literatura Comparada*. Alfa. Madrid.

SELL, R.D.(1992): “Teaching Shakespeare on Literary Pragmatic Principles” en PETERSEN, P. S, (1992): *Literary pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus.pp. 9-25.

SELL, R. (1991): *Literary Pragmatics*. Routledge. London.

SERRANO, S. (1989): “Cultura,llengua i literatura” en *Jornadas de Filología. Homenaje a F. Marsá*. Universidad de Barcelona,

SKOPPENHÖFER, K. ET. AL (1984): *La composante culturelle dans l'acquisition d'une competence communicative*, Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo.

SMIDT, S. J. (1990): *Fundamentos de la ciencia empírica de la Literatura*. Taurus. Madrid.

SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*.Visor. Madrid.

SMITH, F. (1988) (4ª): *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum. Ass. London.

SOLE, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC. Barcelona.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Graó. Barcelona.

SOMVILLE, L. (1987): “Intertextualité”, en Delcroix & Hallyn.

TANNEN, D. (1984): *Conversational Style. Analysisng Talk among Friends*. Ablex. Norwood. New York.

TORGOVNICK, M. (1985): *The Visual Arts, Pictorialism, and the Novel*. James, Lawrence and Woolf. Princenton University Press. Princenton.

TOURANGEAU, R. & RIPS, L. (1991): “Interpreting and Evaluating metaphors”, en *Entrées en Littérature*. Hachette. Paris.

TRABASSO, T. (1980): *On the making of inferences during reading and their assessment*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois, Urbana.

TRILLING, L. (1967): "On the Teaching of Modern Literatura", en *Beyond Culture. essays on Litterature and learning*. Penguin. Hardmondsworth.

TRILLING, L. (1967): "On the teaching of Moderns Literature", en *Beyond Culture. Essays on Litterature and Learning*. Hardmondsworth, Penguin Books. pp.19-41.

TROUSSON, R. (1981): *Thèmes et Mythes. Questions de méthode*. Ed. e l'Université de Bruxelles. 1981.

TROUSSON, R.(1965): *Un problème de littérature comparée: les études de thèmes, essai de méthodologie*. Lettres Modernes. Paris

USANDIZAGA, E. (19..): "El lector desde la perspectiva emiótica", en A.Campillo et. al.(1990) pp. 119-141.

VALDES, M.J. (1989): "Teoría de la hermenéutica fenomenológica ", en REYES, G. *Teorías literarias en la actualidad*. El Arquero. Madrid. pp.167184.

VIDAL, M.C. (1992): *Arte y Literatura. Interralaciones entre la pintura y la literatura del siglo XX.*, Ed. Palas Atenea. Madrid.

VILLANUEVA, D. (1994): Literatura comparada e ensino da literatura, en *Revista Galega do ensino*, 3, pp. 19-34.

VODICKA, F. (1989): "La estética de la recepción de las obras literarias" en R. Warning, *Estética de la recepción*. Visor. Madrid. pp. 5563.

VV.AA, (1985): *Lliçons de Literatura comparada catalana y castellana (segles XIX y XX)*. PAM. Barcelona

VV.AA. (1989): *Lingüística de la expresión escrita*, Visor. Madrid.

WARNING, R. (1970): "Literature in the Reader: Affective stylistics", en *New Literary History*, 2, pp. 123-162.)

WARNING, R. (ed)(1989): *Estética de la recepción*. Visor. Madrid.

WEBSTER, A. & WEBSTER, V. (1990): *Profiles of Development: Recording Children's progress within the National Curriculum. Avec Designs*. Bristol.

WEINRICH, H. (1971): "Para una historia literaria del lector", en *La actual ciencia literaria alemana*. Anaya. Salamanca. pp. 115-134.

WEISSTEIN, U. (1975): *Introducción a la literatura comparada*. Planeta. Barcelona

WEISSTEIN, U. (1975) (1976): "Comparing the Arts. Introduction", en *Yearbook of Comparative and General Literature*, 25.

WELLECK, R.(1968): "The Name and Nature of Comparative Literature", in *Comparatists at Work: studies in Comparative Literature*, S.G. Nichols & R.B. Volwles (ed), Blaisdell Publishing Company.

WELLEK, R. & WARREN,A. (1953...): "La literatura y las demás artes", en *Teoría Literaria* Gredos. Madrid. pp. 149-y ss.

WESTARP, K. (1992): "Drama in the Classroom", en PETERSEN, P.S, (1992): *Literary pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus.pp 33-37.

WIDDOWSON, H.G.(1975): *Stylistics and the Teaching of literature*. Longman. Londres.

WIDDOWSON, H.G (1983): "Testo, discorso e lettura", en Atti...pp. 55-64

WIDDOWSON, H.G (1984): "The use of the Literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G (1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en AA:VV. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid.

WILLIAMS, R. (1986): "Top Ten Principles for Teaching Reading", en *ELT JOURNAL*, VOL 40, Oxford University Press.

WORTON, M. & STILL, J. (1991): *Intertextuality: theories and practices*. Manchester University Press. New York.

ZIMMERMANN, B. (1974): "El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la Recepción", en Mayoral (1987). pp. 3958.

ZIOLKOWSKI, T. (1980): *Imágenes desencantadas*. (Una iconología Literaria). Taurus. Madrid.