Niños globales, lecturas globales: la intertextualidad en los procesos de recepción

Luz Eugenia Aguilar González

Niños globales ¿alfabetizados en tecnología?

Se dice que los niños actuales son analfabetos funcionales, y que están alfabetizados en la tecnología. Esta suposición ha causado algunos imaginarios sociales, tales como que ahora, gracias a los medios audiovisuales se lee menos, sea porque desde siempre se ha leído poco o bien, que los niños están más alfabetizados en el uso de los medios y nuevas tecnologías que los adultos; probablemente, manejan mejor los medios desde una perspectiva tecnológica y pragmática -para su uso-, pero no creo que los niños comprendan en su totalidad los mensajes que reciben por diferentes medios. Han desarrollado habilidades en el uso de medios que los adultos no tenemos, por ejemplo, habilidades psicomotrices o de búsqueda de información; para la creación de música o de videos por medio de una PC, lo cual no es poca cosa; sin embargo, estudios han demostrado que siguen comprendiendo los mensajes en un nivel muy superficial.

En la actualidad, los niños ya no están expuestos a un solo medio, viven en un ambiente tecnológico, por lo cual desarrollan diferentes habilidades para leer y producir mensajes en diferentes códigos. Hasta los niños con menos recursos reúnen dinero para agruparse en torno a una computadora en un cibercafé, para "chatear", jugar o buscar información en internet. Para los niños, la diversificación de actividades en torno a las nuevas tecnologías podría clasificarse de la siguiente manera: la televisión como un medio para el entretenimiento, la computadora

como la posibilidad de navegar en internet para obtener información y mantenerse vinculado con otras personas además de crear sus propios textos, y los videojuegos como la oportunidad de desarrollar destrezas para la solución de problemas y habilidades psicomotrices. No se debe dejar de lado el hecho de que en la adolescencia, los jóvenes ingresan fuertemente en el consumo de música, y se mantienen inmersos en ella por medio de la red o los dispositivos portátiles.

Por otra parte, la cultura del espectáculo privilegia lo narrativo sobre lo discursivo. El discurso implica una forma de pensar, una ideología; pero, a decir de Ferrés (2000), la narración siempre ha existido e indudablemente el discurso está intrínseco en ella; no obstante, la narración se ha infiltrado en la cultura del espectáculo, los medios construyen sus mensajes con la estrategia del relato; por ejemplo, los *spots* publicitarios se construyen a partir de un patrón de continuidad, ya sea en la escena que presentan (como ya lo había apuntado Barthes, desde finales de los 60),* como en una continuación constante de la historia que se cuenta. Los niños también están acostumbrados a las series de televisión y a las de películas, de tal manera que cuando se proyecta un film, los niños ya están esperando la saga. En otro ámbito, los periodistas construyen las noticias dramatizándolas, dan continuidad a la nota, y la convierten en relato. La cultura del espectáculo es una *narratio continua* que los espectadores deben aprender a seguir para poder otorgar significados. Bajo estas circunstancias, es que se va conformando la estética posmoderna de la cultura de masas que los niños deben aprender.

Un prisma de convergencias llamado estética posmoderna

La posmodernidad es un término escurridizo, polisémico y discutible, aunque su utilización para describir algunas características de la época actual es inminente. Según

* En su famoso artículo: "Retórica de la imagen".

algunos autores, los textos posmodernos se construyen sobre la base de nuevas estrategias visuales y estructuración de contenidos, pasando de la transparencia visual hacia la combinación ecléctica de códigos; en consecuencia, se sacrifica el contenido en aras de la espectacularidad de la forma y la saturación de los sentidos. Un ejemplo claro es el *video clip*. (Darley, 2002). Otra de sus características es la diversificación de medios, en los cuales se transmite o produce un solo mensaje: televisión, radio, internet, prensa, espectaculares, en los que se utilizan los códigos específicos del medio. En este caso, la competencia de los receptores estará en la capacidad de producir o comprender cada código. La integración horizontal de textos, en cuanto a temas y personajes, es otra característica, no sólo de la estética posmoderna, sino también de la mercadotecnia posmoderna: de una película se derivan videojuegos, ropa, juguetes, página *web*, concursos, etcétera, conformando lo que Marsha Kinder llama la intertextualidad transmediática (Buckingham, 2002) y exigiendo de los niños, a su vez, formas diferenciadas de interpretación y consumo del mensaje, una convergencia de códigos y significados.

Además de la narración, existen otras características de la cultura de masas:

1. La creciente homogenización de formatos y contenidos: *reality show*, *talk show*, *remakes* de series y *culebrones* editados en diferentes países y respetando la idea original, como el caso de *Betty la fea*, telenovela originalmente colombiana (1999-2001), que se ha producido nuevamente en México (2005) y en los Estados Unidos (2006).

2. La individualización y diferenciación en el consumo de programas: con la gran diversidad de canales televisivos y las opciones de internet, los sujetos se ven en la posibilidad de consumir gran cantidad de productos culturales a partir de sus gustos y posibilidades económicas.

3. Los canales para niños y el consumo que hacen ellos de los programas es cada vez mayor, adentrándolos en la

cultura del espectáculo de forma muy temprana (se tiene como ejemplo el canal *Baby first tv*, donde se emiten desde programas con un formato determinado hasta manchas de colores que se mueven a lo largo de la pantalla).

4. Los mensajes se construyen a partir de la intertextualidad con dos fines: como estrategia de construcción de sentido y como estrategia para la mercantilización de los productos que se derivan de la serie, programa o película.

Las paradojas que producen estos fenómenos son constantes en la era posmoderna; por un lado, niños y adultos consumen en sus propios mercados, pero, por otro, los programas se asemejan cada vez más, y se globalizan así los mensajes. Por ejemplo, tanto padres como niños pueden disfrutar juntos una película animada, donde la música y algunas referencias culturales recuerdan las décadas de los 70 y 80 (*Shrek*, 2001 o *Charlie y la fábrica de chocolate*, 2005). O por el contrario, se buscan los nichos específicos de mercado; está el caso de la serie *Lost* –para adultos- y la serie *Fly 29 down* –para adolescentes: Conforme crece la importancia del "marketing de nichos" infantil, aumentan las posibilidades de que los niños se limiten a los medios que se producen específicamente para ellos. Además, las nuevas formas culturales "posmodernas" características de la cultura infantil y juvenil son, en ciertos aspectos, muy exclusivas de los mayores: dependen de determinadas competencias culturales y de un conocimiento previo de textos mediáticos concretos a los que sólo pueden acceder los jóvenes. (Buckingham, 2002: 113).

Una estrategia más de construcción de sentido está ubicada en la infinidad del texto, o sea, en la repetición estética o la serie de un texto, en el cual solo aparecen diferencias o variaciones dentro del mismo; por ejemplo, contar una y otra vez la historia de la Cenicienta, desde los tratamientos tradicionales hasta las "cenicientas modernas" que usan celular. Para Eco y Baudrillard, la redundancia es el principio ordenador de estos textos (Darley, 2002), lo que lleva al detrimento de la innovación

temática y, por tanto, a la imposibilidad de considerar este tipo de textos como novedosos, propiciándose la infinidad del texto "en virtud de la cual la ‹variabilidad› en cuanto principio puramente formal se convierte en objeto de placer e interés estético". (Darley, 2002: 116). Los textos mediáticos actuales, en general, se apoyan en la exaltación de las formas, en la espectacularidad y en la repetición.

A pesar de ello, la construcción de sentido es sumamente compleja. Está determinada por las redes de significado que vamos tejiendo a lo largo de nuestra vida y a partir de las experiencias y problemas que resolvemos. Esas repeticiones y redundancias de las que venimos hablando se agrupan dentro de la intertextualidad, que es el nudo donde se agrupa un significado con otro; es el vínculo con otros textos y la riqueza, tanto de la interpretación como de la creación y versa en la posibilidad de comprender y producir nuevos textos a partir de un texto A. La mayoría de las veces las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el sujeto, pero identificar los intertextos, así como construir nuevas relaciones intertextuales y redes de significado, hacen viable el análisis y la producción creativa de nuevos mensajes.

El volver «visibles» estas redes de significado y la manera como las producimos, activa la recepción crítica y, a su vez, permite, por una parte, un mayor disfrute del texto y, por otra, activa la creatividad en la elaboración de textos. Leer reiteradamente una obra no debería conducir solamente al descubrimiento de códigos, sino al descubrimiento de los detalles finos de aquélla. La comprensión de los textos se logra a través de la lectura de diversos textos que convergen dentro del receptor, lo cual le permite "establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales". (Mendoza Filolla, 1994: 63).

La intertextualidad como categoría estética posmoderna

Bajo este recuento de características ahora se definirá la intertextualidad, la que como recurso estético

posmoderno ha adquirido una gran relevancia, tanto en la producción, como en el análisis de mensajes. La intertextualidad permite retomar y resemantizar temas universales, lo cual se logra con diferentes niveles de profundidad, desde la copia hasta la ironía. Es cierto que esta transposición de sistemas de signos se ha utilizado desde siempre, pero ante tanta información y con la velocidad que se está presentando en nuestros días, la intertextualidad viene a ser una fórmula muy recurrida para la producción de textos.

El concepto se deriva de la teoría literaria. Como antecedente está lo que para Yuri Lotman es el texto dentro del texto, considerándolo como: "una construcción retórica específica a través de la cual la diferencia de codificaciones de las variadas partes del texto se vuelve un factor evidenciado de la construcción del texto por parte del autor, y de su percepción por parte del lector. El pasaje de un sistema de comprensión semiótica del texto al otro en un límite estructural cualquiera constituye, en este caso, la base de la generación de sentido". (Lotman, 1999: 101).

Bajtin introduce el concepto de dialogismo para definir la relación entre el texto y su destinatario, es decir, entre el texto literario y la lengua de la sociedad, entre la subjetividad de un narrador y la conciencia de su personaje. De esta manera, se abre el significado hermenéutico del texto hacia los referentes posibles que evoca, extrayendo el significado del texto mismo para compartirlo, para dialogarlo con el lector/receptor. De ahí, que coexisten los diferentes discursos y lenguajes que aparecen en un texto, los cuales pueden pertenecer a diferentes épocas y espacios, materializados en un momento determinado, en un texto específico. Para Bajtin, el dialogismo es una característica de la novela, la cual se abre a la diversidad social de diferentes tipos de habla. De esa manera, los textos son una intersección de superficies textuales: citas, frases hechas, confluencias de diferentes obras, temáticas, lenguajes. Algunas de las voces pueden ser fácilmente identificables y otras se diseminan en el tejido textual.

La palabra intertextualidad como tal, aparece con Julia Kristeva (Rabau, 2002), aunque sigue la conceptualización de dialogismo que acuña Bajtin. Para ella, es un mosaico de citas, una absorción y transformación de otro texto. El texto es el lugar de una interacción compleja de diferentes textos. La autora aclara que la intertextualidad no puede reducirse a afirmar que es la influencia de un escritor sobre otro, o que son las fuentes que nutren un texto, sino que es una transposición de sistemas de signos mediante una nueva articulación enunciativa y denotativa.

Para Barthes, un texto es un intertexto, es una construcción-reconstrucción de textos. Otros textos aparecen en la obra de modo más o menos reconocible. El problema no debe reducirse a buscar las fuentes o las influencias. La intertextualidad es un campo de formas anónimas. Es un lenguaje anterior y contemporáneo; es una evocación de voces, de tramas, de personajes.

Una de sus características es que el lector/receptor debe identificar las voces que aparecen en el texto, no como estructuras sintácticas, sino como fenómenos discursivos (Mendoza Fillolla, 1994). Es así como la obra se abre a los significados posibles no sólo desde la construcción del texto mismo, sino también desde la construcción de significados de los lectores/receptores.

Genette (1989) restringe la definición de intertextualidad y propone nuevas conceptualizaciones que ayudan al estudio de los textos. El autor estudia las formas de derivación (B deriva de A por imitación o por transformación) a lo que llama hipertextualidad, y no sólo las relaciones de co-presencia o de inclusión en los textos (A está en B). Amplía las posibilidades de la co-presencia de textos a lo que llama transtextualidad. Define cinco tipos de relaciones transtextuales:

1. Intertextualidad definida como la co-presencia entre dos o más textos, y dentro de ella incluye la cita, con o sin comillas; con o sin referencia precisa; el plagio como una copia no declarada, literal; la alusión, enunciado que para comprenderlo supone la percepción de otro enunciado.

2. Paratextualidad se refiere a los títulos, subtítulos, prefacios, epígrafes, ilustraciones que le dan unidad significante en lo global a la obra (coherencia).

3. Metatextualidad es un comentario de un texto en otro texto sin citarlo.

4. Hipotextualidad es la relación que une un texto B (hipertexto) a un anterior A (hipotexto). No necesariamente puede ser identificable, pero el texto B no existiría sin el A, produciéndose una transformación: transportar una historia a otro tiempo o contar otra historia con la forma de un texto anterior. El hipertexto es un texto derivado por una transformación simple o por una transformación indirecta (por imitación).

5. La architextualidad consiste en la determinación del género por parte del lector/receptor. Las aportaciones de Genette permiten iniciar la discusión en torno al carácter interactivo de la lectura y la construcción de significados conjuntos entre el autor, el lector y la cultura.

En general, el término *intertextualidad* se refiere al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: citándolos o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos o reelaborándolos o parodiándolos... Para entender un determinado texto tenemos que conocer... una variedad de textos afines a él, y con los cuales se relaciona de una u otra forma. Cuando un niño oye leer un cuento tiene una cantidad de conocimientos intertextuales... que le ayudan a interpretar su sistema de expectativas... La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en calidad de interpretación. (Simone, 2000: 109-110).

Las voces y los lenguajes transitan diacrónicamente como fantasmas y se materializan cuando encuentran un portal adecuado dentro de un texto. La intertextualidad es un tejido de nudos que componen la urdimbre del texto, pero este tejido puede tener un hilado muy fino o muy burdo. Es esta valoración la que debe ser definida por los niños-receptores. Para Eco, el reconocimiento de voces provenientes de otros textos ayuda a disfrutar el texto que se está leyendo (Darley, 2002) y yo diría que también

incrementa el nivel de comprensión del mismo. Sin embargo, esta constante repetición de las mismas historias, de forma muy explícita, puede correr el peligro de propiciar la desaparición del referente histórico, lo cual ubica el significado que vamos construyendo en una realidad inmediata, poco elaborada, ahistórica y autoreferenciada, por ejemplo, los niños pueden crecer pensando que *El Rey León* (1997) de Disney, es una historia original, siendo que, desde otra perspectiva, el niño puede considerarla como un *remake* de *Hamlet* y asignarle otra valoración estética y cultural.

A pesar de reconocer la importancia de la intertextualidad en los textos posmodernos, es conveniente ser muy cuidadoso al afirmar que el receptor está alfabetizado mediáticamente y tiene la competencia para identificar intertextos. En dibujos animados como *Los Simpson* (*The Simpsons*) o *Los padrinos mágicos* (*Fairly OddParentes*) las referencias a otros textos es inmensa, y no sólo son referencias a realidades que pueden ser identificadas por los niños, por pertenecer a una situación contemporánea o a su contexto cultural, sino que aparecen situaciones y personajes de décadas anteriores, difícilmente identificables por los niños, ni siquiera por los jóvenes (como la aparición del señor Spock de *Star Treak* en *Los Simpson*, o de la voz y repersonificación como Catman de Adam West, el Batman de la serie de los 60, en la serie animada *Los padrinos mágicos*).

Tampoco, hay que suponer que la intertextualidad está siendo usada sólo con fines estéticos. La intertextualidad es un recurso comercial por medio del cual se logra la fácil identificación de otros textos para generar una satisfacción inmediata, o bien para producir la homogeneización discursiva, lo cual logra que tanto padres como hijos gocen -y consuman- el texto frente al que están.

Bajo esta situación, la intertextualidad será usada como una posibilidad de desarrollar competencias para la lectura, la interpretación y la producción de significados en el niño. Se va del reconocimiento de la situación a la posibilidad de incrementar la crítica y el análisis de los niños. Un niño

que comienza a darse cuenta de la repetición de temas, de personajes, de la falta de originalidad y de la reconstrucción burda de historias, exigirá más como consumidor, pero también tendrá la posibilidad de transformar su realidad inmediata por medio de sus propuestas creativas.

Las posibilidades de la intertextualidad: de la obra al receptor

Los teóricos contemporáneos que siguen las ideas antes expuestas proponen un cambio de enfoque en la finalidad del uso de la intertextualidad. Del análisis de la producción de la obra y la serie de transformaciones y co-existencias de discursos que la constituyen, se pasa al análisis de las formas de lectura y construcción de sentido en los receptores, y se convierten así en un *constructo* teórico que sirve para explorar los procesos de recepción y producción de sentido en el receptor. Así, Riffaterre redefine la intertextualidad como la "percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido". (Mendoza Filolla, 1994: 63).

La identificación consciente del receptor de los códigos, lenguajes y voces que estructuran los discursos permitirá la reflexión sobre los mismos. El hecho de que el *background* de los niños sea pobre, los limitará, tanto para la comprensión del texto, como para la producción de nuevos textos, distintos y originales. La construcción dialógica del significado que se produce entre el texto y el lector/receptor exige competencias determinadas, una de ellas es la que podríamos llamar, la competencia intertextual. El diálogo, construido desde referentes comunes o cotidianos, produce nuevas representaciones sociales y culturales que podrían romper o cuestionar los discursos institucionales imperantes. Cuando el diálogo entre personas contribuye a la comprensión de las estructuras y de los elementos semióticos e intertextuales que están presentes en los textos se puede afirmar que existe la posibilidad de generar pensamientos innovadores, de ruptura, creativos y críticos. La competencia intertextual, desde esta perspectiva,

adquiere un nuevo tono: la posibilidad de generar pensamiento crítico y no sólo quedarse en el nivel de la descripción de los significados.

Desde la perspectiva crítica, se busca la actuación dentro del contexto, lo que implica interactuar (actuar dentro de la acción). Este espacio es incluyente del entorno, por lo cual, puede ser transformado. De ahí, la importancia de la intertextualidad, la cual recupera todo el bagaje cultural de un pueblo y, a la vez, ayuda al sujeto a decodificar y construir significados complejos. Pero esta habilidad no puede adquirirse solo por medio de la actuación, sino que el sujeto debe infiltrarse críticamente en los tejidos culturales para tornarse en crítico.

La posibilidad de comprensión de textos dentro de otros textos, implica el desarrollo de una competencia. De ahí, que cada vez es más frecuente encontrar que los autores hablan de la importancia del desarrollo de la competencia intertextual. Como una subcompetencia comunicativa, la competencia intertextual es básica en el proceso de ruptura hacia un pensamiento crítico –al igual que las otras competencias. Es competencia porque da paso a formas de ruptura. Cuenta con la posibilidad de producir representaciones y ampliar la actuación social de los sujetos. El desarrollo de la competencia intertextual, permite que el niño no se ancle en los significados denotativos; es decir, los significados primarios de base que permiten comprender el mensaje en un primer nivel. La intertextualidad ayuda a expandir sus posibilidades de creación y construcción discursiva, y logra alcanzar niveles connotativos y de redes de significado complejas. Ello lo convierte en un lector exigente. Es importante que esta estrategia no se entienda solamente como una iteración de discursos ya legitimados socialmente (repetidos, resemantizados o reconstruidos), sino que el niño logre pasar de la recepción a la producción, es decir, alcance la creatividad.

Se puede pensar que dentro de la construcción de un mensaje, la intertextualidad tiene límites. Los textos audiovisuales posmodernos carecen de profundidad de

contenido por su imitación intertextual y de auto-referencia a ciertos textos, lo que provoca que el mensaje se aleje de la originalidad y propicie la repetición de historias, más que la transformación de las mismas, además de estar cimentadas bajo la espectacularidad de la forma. Es decir, estamos hablado de influencias claramente identificables y no de derivaciones tipo "B deriva de A", a decir de Genette. Se estaría ante la reproducción de discursos. En nuestra época, la redundancia de imágenes, en lugar de ser una reconstrucción compleja que dé pie a nuevas historias, construye significados herméticos y circulares. He ahí, el límite.

Dos ejemplos: Las leyendas de los anillos inician con la *Völsunga Saga*, una leyenda escandinava que habla de la maldición de un anillo. Encontramos, también, *El cantar de los Nibelungos*; la ópera de Wagner: *El anillo del Nibelungo,* y la leyenda sobre la *Saga de Asgard*; finalmente, y la historia más reconocida en la actualidad: *El señor de los anillos* de Tolkien. En todas las historias el anillo, lleva a su poseedor a actuar sin voluntad y a la desgracia. En todos, hay un robo del tesoro –que puede ser el anillo mismo; los descendientes del dueño original del anillo son maldecidos, y/o cuidadores del tesoro. ¿Cuál es la creatividad en la construcción intertextual de estas leyendas? La reconstrucción de historias, personajes y formas narrativas.

En textos modernos, esta complejidad se pierde; ya se había mencionado el caso de *El Rey León* donde se traslada *Hamlet* al reino animal, no hay mayor reconstrucción del relato, aunque sí de los personajes y la estética del propio código (la música, la animación, etcétera). Según Genette, esta transformación de un lugar a otro, el traslado del reino de los humanos al animal, tiene su grado de complejidad, con lo que estamos de acuerdo; sin embargo, el esfuerzo que solicita a un receptor más exigente y avisado en estos asuntos, es mínimo. El trabajar la intertextualidad permitiría reconocer los referentes del texto y evitar

que los niños piensen que *Hamlet* es una copia de *El Rey León*.

Detengámonos un poco y pensemos en un primer acercamiento para identificar diferentes niveles de interpretación a partir de la intertextualidad y que pueden ser aplicados didácticamente.

En el primer nivel de interpretación se encuentran los intertextos simples que pueden ser identificados con relativa facilidad. El primero es la cita, fragmento textual sacado de su contexto original para ponerlo en otro, como apoyo a alguna argumentación (Eco, 2002); el *sampling*, el cual lo encontramos frecuentemente en la música *rap* como una estrategia para *tomar muestras* de ritmos o letras de canciones conocidas (Buckingham, 2005) para construir un nuevo texto; la imitación, una especie de transformación original del texto (Genette, 1989), pero donde fácilmente identificamos el texto del que se deriva, y el pastiche, que es una repetición constante de textos hasta perder el referente, consiste en mezclar, juntar, yuxtaponer discursos y elementos de diferentes contextos artísticos y culturales sin la distancia adecuada para otorgarle originalidad.

El segundo nivel de interpretación permite traer a colación discursos de distintos ámbitos: el dialogismo (Bajtín), el hipertexto (Genette), la relación entre los textos. Por ejemplo, *La Eneida* incluye a *La Odisea* y a *La Iliada*. También, encontramos en este nivel la parodia, el *remake* y a la ironía; ésta última pone en juego una doble lectura, en la cual el receptor recurre a la *alta cultura*, combinada con la experiencia de los referentes del sujeto. (Eco, 2002). Identificar la ironía es un proceso sumamente complejo, ya que el significado semántico que se le debería otorgar a la enunciación no tiene relación alguna con su referente, que tendrá que construirse a partir del capital cultural del sujeto y su habilidad para decodificar el sentido del mensaje.

Cualquiera que sea la forma que adquiera el texto, hay que identificar, en primera instancia, si estamos ante una cita, una imitación o una ironía, lo cual permite

detonar varios procesos: primero, entender a profundidad el tipo de texto frente al que estamos, con toda su riqueza y limitaciones; en segundo lugar, valorar la construcción discursiva del texto para aceptarlo, rechazarlo o utilizarlo para la producción de nuevos textos.

Bajo estos planteamientos, el desarrollo de la competencia intertextual es de suma importancia para tornar al receptor en crítico. La intertextualidad es una estructura estructurante de significados muy recurrida en la producción de cultura postmoderna. El considerar a los intertextos como parte fundamental de una transposición de saberes, prácticas culturales, copresencias temáticas, etcétera, ayuda a pasar a otro nivel: el de la relación de las experiencias propias, individuales con las experiencias culturales colectivas, produciéndose el significado del sujeto (la significancia), el cual va más allá del sentido referencial (Genette, 1989). La intertextualidad debe ser considerada como una estrategia de recepción importante para la formación del sujeto crítico.

Puentes que van y vienen de la intertextualidad a la lectura

Si aceptamos que la intertextualidad es un puente entre el texto y el lector, y que en éste se produce un diálogo en el que se intercambian significados, entonces entenderemos que los niveles de lectura están relacionados con la competencia intertextual.

Para llegar a ser un lector modelo (Eco, 2002) se tiene que pasar por dos niveles, el primer nivel es el lector semántico, quien sólo desea saber cómo termina la obra. El lector de segundo nivel desea descubrir los procedimientos de construcción de sentido. Al comprender el funcionamiento del texto, podrá gozarlo más, ya que puede relacionar ideas, significados, temas además de apreciar la complejidad –o la simplicidad– en la construcción del texto.

Por lo que se ha discutido hasta este momento, existe una relación entre la intertextualidad y la lectura. Para

llegar a ser un lector modelo, se necesita establecer relaciones, además de decodificar y comprender lo que se lee en el nivel semántico.

Pensemos por ejemplo en la película *Shrek* (2001), una reconstrucción de una historia tradicional de los cuentos infantiles, pero no sólo eso, sino que utiliza la ironía para criticar las diversiones al estilo Disneyland o los estereotipos femeninos. Además incorpora música *pop*, hace referencia a otras películas de moda como *Matrix* (1999) o *Los ángeles de Charlie* (2000), u otras anteriores como *Lady Hawk* (1985). Por otra parte, incorpora diferentes historias de cuentos folclóricos europeos. Como simples lectores ¿cuánto de esta construcción captan los niños? ¿Qué conocimientos necesitan para comprender los referentes culturales del texto y llegar a una mayor significancia del mismo? ¿El niño puede llegar a asumir una postura crítica frente a la película y frente a su entorno? Los niños logran comprender la trama de la historia, pero difícilmente llegan a identificar los otros textos que aparecen en la película. Es, en este punto, en el cual los guías del proceso para el desarrollo de la competencia intertextual entran en escena.

Con los pies en la tierra los niños globales analizan los textos globales

Ante lo expuesto anteriormente, vale la pena reflexionar un momento y pensar en cómo se puede *aterrizar* la teoría, y además, lograr niños más críticos ante los mensajes. Lo que sigue no pretende ser una receta a seguir, sino son planteamientos generales de acción que pueden modificarse, afinarse o aumentarse. El coordinador debe ser muy creativo para guiar el análisis de las actividades pertinentes, preparar con anticipación su taller y dejar que el diálogo sea la dinámica de trabajo. La cantidad de horas que los niños pasan frente al televisor, viendo películas y navegando por internet puede ser un buen comienzo para el trabajo. También el utilizar este interés por los medios puede explotarse para realizar investigaciones en torno a los temas a tratar. No se puede hablar de un propósito único e

inmediato, sino de aprovechar lo que las pantallas nos ofrecen para formar receptores más críticos y responsables de sus consumos culturales.

Para comenzar, el coordinador debe seleccionar uno o varios textos a trabajar, el primer contacto con el texto siempre debe ser placentero, por lo que sólo debe verse, disfrutarse. Posteriormente, pueden considerarse los distintos niveles de análisis que se exponen a continuación:

I.Nivel semántico textual. El nivel semántico es el primer contacto con el texto, es el significado referencial del mismo, el más sencillo que nos remite al significado básico del texto. La pregunta clave para encontrar el significado semántico textual es ¿de qué se trató el texto? La respuesta debe ser corta, recurriendo más al tema que a la trama, por ejemplo, de la guerra, del rescate de la princesa, del encuentro entre dos personas y su enamoramiento.

Las actividades que se podrían realizar son:

a)Descripción del texto: En este punto, se describe el argumento del texto. Para facilitar el proceso se pueden buscar los nudos (las acciones principales), el conjunto de nudos da como resultado un buen resumen del texto y permite también identificar su tema. Identificar a los personajes y su función dentro de la trama, los valores, las contradicciones de sus acciones. Dependiendo de la edad de los niños, se pueden describir aspectos como el color, la escenografía, la música, los diálogos.

b)Temáticas predominantes. Las temáticas tienen que ser definidas por el coordinador a partir del texto que se está analizando, como de la edad y el interés de los niños. Pueden ser temas sociales, culturales como los valores, la pobreza, la lucha. Son ejes discursivos que abren la polifonía textual.

c)Denotación. Este nivel es fácil de describir. Es el primer nivel de significado semántico y se puede relacionar con el argumento: de qué se trata el texto.

d)Connotación. La connotación es un poco más compleja, son los significados que cada uno le damos al texto, pero también otros significados provocados por el mensaje; por ejemplo, se puede hablar de la crítica hacia una institución o la pugna por el poder, o bien la bipolarización de los papeles (bueno-malo).
e)Significados y asociaciones simples. Dependiendo del grupo, los niños pueden asociar las escenas, las situaciones, los personajes con otros textos, el trabajo colectivo en esta parte es fundamental, ya que es una puesta en común de referentes culturales.

II.Nivel intertextual. En este punto seguiremos a Genette. Se buscarán los elementos más obvios de otros textos. No quiere decir que tenemos la obligación de identificarlos todos, porque ello depende de los referentes de los sujetos (tanto de los coordinadores como de los niños). El coordinador debe consultar y analizar previamente el texto, y permitir el trabajo colectivo de discusión, por parte de los niños. No está de más en esta parte un poco de investigación para ayudarse en el análisis. Los puntos a analizar son:

a) Citas
b) Pastiche.
c)Alusión.
d) Copia.

III.Nivel hipotextual: transformaciones. Las transformaciones son las que permiten valorar un texto y descubrir la forma en que funciona. Descubrir las reglas estéticas, las reconstrucciones y semantizaciones, cuya interpretación permitirá armar redes de significado. Se sugieren algunos ejes de trabajo por medio de:

a)Temáticas (diacronía). Por ejemplo, trazar líneas de tiempo que permitan observar cómo un mito muy antiguo ha ido evolucionando hasta el presente.
b)Estructuras. Las estructuras se refieren a las formas de narrar, de presentar las situaciones problemáticas

(tiempo y conflicto), los papeles que asumen los personajes. Se puede llegar a conclusiones como que siempre el bien triunfa sobre el mal, como una estructura de la cultura popular.

c)Discursos. Los discursos están inmersos en los textos y también transitan de un espacio a otro o de un tiempo a otro. Se puede hablar del discurso de las mujeres: sumisión o independencia.

IV.Nivel de producción textual (recepción y reconceptualización del texto). Esta es la parte creativa y de tejido de redes de significado. El texto se convierte en un pretexto para abordar otros códigos, ya sea como referentes o para producir nuevos textos. Algunas de las sugerencias de trabajo se enuncian a continuación:

a) Textos de diferente índole con temáticas similares. Se pueden analizar diferentes textos bajo la misma temática: La leyenda del anillo es un caso considerable.

b) Distintos códigos: pasar de la poesía a la pintura; de la literatura al cine o a la ópera. Por ejemplo, cómo se ha reconstruido el mito de Dafne en la pintura, en la literatura, en la escultura o en la poesía.

c) Reconstrucción: activar la creatividad de los sujetos por medio de la creación de nuevos textos. Con base en un texto analizado, los niños pueden producir un nuevo texto, en diferentes niveles de intertextualidad. El coordinador puede dirigir el grado de complejidad al que se puede llegar.

En los siguientes párrafos, se presenta un ejercicio de un análisis bajo estos planteamientos.

Un acercamiento al estudio de los intertextos en la película de *Shrek*.

I. Nivel semántico textual

Temáticas predominantes:

1) Historia clásica de los cuentos de hadas.
2) Estereotipos de belleza.
3) La posibilidad de decisión de la mujer.

Denotación: la historia de un ogro que salva a la princesa y se enamora de ella.

Algunas connotaciones: La ruptura de los estereotipos formados por la tradición literaria fantástica. La incorporación de la cultura del espectáculo. Crítica a los parques temáticos, a los matrimonios sin amor, por conveniencia. El uso del poder como forma de gobierno.

Significados y asociaciones simples: escenas de películas como *Matrix*, *Lady Hawk*; personajes de cuentos folclóricos, los dragones en la literatura, el discurso caballeresco.

II. Nivel intertextual

Escenas de películas, personajes de otros cuentos. Nivel de intertextualidad: la alusión a parques temáticos, la parodia de *Matrix*, la intertextualidad irónica de los cuentos medievales (al presentar una ruptura discursiva de lo tradicional a la ruptura de estereotipos), parodias: el lobo *trasvesti* de Caperucita, el espejo locutor de Blancanieves.

III. Nivel hipotextual

Dentro de las novelas de caballería, salvar a la princesa, enfrentarse con el dragón y realizar una larga travesía. Todo ello, tiene como premio la boda con la princesa. En la película, suceden las mismas acciones, pero resemantizadas. Discurso socializado: el amor triunfa sobre todas las cosas. Algunos de los discursos pueden consultarse en el siguiente cuadro. (Ver Cuadro 1).

IV. Nivel de producción textual

El tema de las transformaciones por encantamiento está presente, sólo que su resolución es en sentido contrario a la usual: la princesa se convierte en ogro, la transformación no es un castigo, sino el término del encantamiento y el sufrimiento. El paso del código literario al código cinematográfico es constante y puede analizarse la manera en que convergen temas y códigos.

Finalmente, el valor del texto está en la originalidad del tema, en el tratamiento de los discursos sociales y la estética de la película. Como ejercicio creativo se

puede proponer combinar varios cuentos y crear otro con estilo similar al de *Shrek* y plantear una problemática social, por ejemplo, la condición de la mujer como objeto.

¿Dónde quedarán los niños globales?

Los niños pueden verse atrapados en la vorágine de mensajes y códigos, en la diversidad de medios. Las habilidades que han desarrollado no siempre son reconocidas por los adultos, por el contrario, pensamos que su interacción con la cultura tecnológica los lleva en detrimento de las habilidades básicas como leer, escribir, del pensamiento lógico y el matemático; con todo, al tener bien fundamentadas estas habilidades, y a la par de las nuevas desarrolladas por la tecnología, los niños pueden contar con más herramientas para moverse por la vida que nosotros. De nada sirve luchar contra el *status quo,* tampoco hay que unirnos a él, hay que filtrarnos en los intersticios de las estructuras sociales para provocar fisuras que lleven al cambio. En esta labor, nos pueden ayudar los niños. La esperanza de la humanidad son los niños; son ellos quienes podrán cambiar la depredadora realidad que hemos construido los adultos, y la materia prima puede ser la misma cultura depredadora que nos rodea. ¿Dónde quedarán los niños globales? En todo este espacio global al que ahora tienen acceso, pero también quedarán en el espacio local que tienen posibilidad de transformar. Por ahora, está en nuestras manos guiarlos hacia la emancipación.

Cuadro 1

Personajes	**Discurso de los cuentos folklóricos**	**Discursos sociales**	**Discursos culturales**
Personajes de cuentos folklóricos • La cenicienta. • Blancanieves y los 7 enanitos. • La bella durmiente. • Pinocho. • Los tres ositos. • Los tres cochinitos. • Caperucita roja y el lobo. • Robin Hood. • Brujas. • Hadas. • Duendes. • Aldeanos. • El hombre de jengibre. • El flautista Hammelín. • Dragón. *Animación y personificación* • Vegetación envenenada o hechizada. • Espejo mágico. • Molino. • Armaduras. • Animales parlantes.	• Premio: matrimonio. • Duelo. • Ambiente. Puente entre un volcán, dragón sentado en oro. • Entrada a un reino. • Beso mágico. • Persecución. • Rescate del héroe. • Flecha que hiere al héroe. • Final feliz.	• Cortejo (Cena romántica, compromiso). • Hábitos alimenticios. Desayuno (huevos). • Centro de diversiones Palacio Disneyland. • Fiestas como ritos: Boda (beso, el ramo y despedida) Regalos (flores,globos y comida). • Discurso de los medios de comunicación. Propaganda televisiva. Concursos televisivos.	• Discurso de los cuentos de hadas, ogro, belleza, lucha para conseguir el amor. • Discurso de la farándula: vida espectacular de los famosos, concursos televisivos, lucha libre. • Discurso de caballería. • Discurso popular, representado por Burro. De alguna manera recuerda el papel de Sancho como representante de las clases populares y conciencia y compañero de Don Quijote.