

15. Juegos metaficcionales en los dibujos animados clásicos: Tex Avery

Jesús Díaz Armas

Universidad de La Laguna

Presentación

En estos últimos años, cuando se ha producido una verdadera renovación en las series y películas de animación actuales, que han vuelto a enlazar con aquellos mecanismos y han sabido recuperar felizmente las actitudes menos adoctrinadoras y más lúdicas, tiene sentido rescatar estas pequeñas obras maestras y analizar el alcance de sus procedimientos intertextuales y metaficticios, que en el caso de Tex Avery llegaron a ser, en ocasiones, extremadamente complicados.

El análisis de los dibujos animados de Tex Avery permite señalar prácticamente todos los recursos de la metaficción contemporánea: ironía intertextual, autorreferencia, incongruencia semántica, distanciamiento irónico, conciencia del personaje de ser ficticio, metalepsis o ruptura de marco entre dos niveles diegéticos, uno «ficticio» y otro «real» (con abundantes referencias a convenciones cinematográficas como el caché, el fotograma, la proyección, el arrastre de la película o el technicolor), o incluso entre el mundo de la ficción y el mundo real de los espectadores. En este trabajo se analizan algunos procedimientos metaficticios que abundaron en los años dorados del cartoon americano (1930-1950). Las breves piezas cómicas de aquellos años, dirigidas por Max Fleischer o por Tex Avery, entre otros, revelaban una forma de trabajo libérrima, trufada de referencias eróticas e intertextuales y de giros metaficcionales, y se hace muy difícil hoy distinguir o separar cuánto en ellas estaba dirigido a un público infantil y cuánto a un público adulto, siendo probable que complacieran a ambas audiencias, que extraerían un distinto grado de placer de las mismas obras.

Si la animación (esto es, el dibujo presentado en movimiento) comienza prácticamente al mismo tiempo que nace el cine, teniendo en cuenta que podemos considerar como tal algunos de los primeros experimentos de proyección de imágenes en movimiento, como las del teatro óptico de Reynaud en 1892 —que aún continuaba sus exhibiciones cuando la famosa proyección de los Lumière en 1895— y, ya decididamente, las técnicas de movimiento de muñecos —precedentes de la técnica del *stop motion*— realizados por los propios Lumière en 1897 en *Le Squelette joyeux*, por Edwin S. Porter en 1907 y por otros «paleoanimadores», como el aragonés Segundo de Chomón (Bendazzi, 2003: 7-9), habremos de señalar casi inmediatamente otra coincidencia más, relacionada con la importancia que las reflexiones metaartísticas y la metaficción tienen desde los comienzos del cine de animación, donde puede apreciarse claramente el temprano interés por parte de los primeros creadores de dibujos en movimiento de romper los límites entre el artista y la obra, entre lo supuestamente real y lo supuestamente representado.

Comencemos puntualizando que estamos hablando aquí de cine de animación, no de cine para niños. Como recuerda G. Bendazzi, aún son frecuentes algunos malentendidos, que «subsisten aún entre el público, la crítica y los historiadores del cine de acción real», y que los estudios sobre la animación, iniciados solo hace unos treinta años, no tienen más remedio que abordar para comenzar cualquier trabajo serio: «que el cine de animación no se dirige, necesariamente, a los niños, que no siempre pertenece al género cómico y, exceptuando el mercado norteamericano de los primeros veinte años del siglo y la producción japonesa de los últimos cuarenta, solo tiene una vaga relación con la tiras cómicas impresas» (Bendazzi, 2003: xv).

Sin embargo, vamos a ocuparnos aquí de un estadounidense que sí dirigía sus productos a un público infantil (aunque también, sin duda, a un co-espectador adulto), Tex Avery (Taylor, Texas, 1908-Burbank, California, 1980), al que complacían los juegos metalingüísticos y las bromas acerca de las convenciones cinematográficas, procedimientos que cultivó hasta llegar a rizar el rizo, y que también eran del gusto de otros creadores contemporáneos, como Max Fleischer o Frank Tashlin, en Estados Unidos, Guido Manuli en Italia o Zlatko Grgic en Yugoslavia, recursos que aún hoy están presentes en los actuales largometrajes de animación.

El cine como espectáculo de magia: los paleoanimadores

En realidad, las impresiones de los primeros espectadores del cine ya tenían alguna similitud con las de aquel que se enfrenta a un juego metaficticio, ya que también aquellos desconfiaban de la na-

turalidad de lo que estaban percibiendo, como si estuvieran ante un efecto de *trompe l'oeil*, un juego de ilusionismo o una ilusión óptica. Un adelanto técnico tan novedoso podía parecer invento del diablo o podía hacer dudar al espectador de si lo que veía era real o ilusión: testigo de ello son el pánico y las carreras hacia la calle de los espectadores que vieron abalanzarse sobre ellos el tren entrando en la estación, o las cruces con que se persignaba el campesino ruso al que hicieron aparecer, ante una sábana, una imagen del zar.

No es extraño que aquellas primeras «películas» buscaran ese tipo preciso de extrañamiento, pues los inicios de las proyecciones cinematográficas tenían mucho de ilusionismo. Fueron teatros las primeras salas de exhibición, desde Reynaud a Lumière, donde las películas competían con otros trampantojos y espectáculos, y mucho de las técnicas de hacer aparecer y desaparecer objetos tan típicas en un espectáculo de ilusionismo había también en las proyecciones de James Stuart Blackton, Èmile Cohl o Georges Méliès. Por otro lado, gran parte de los primeros exploradores de este medio procedían, precisamente, del teatro o del vodevil (Méliès, McCay) o del balbuceante cómic, por lo que no es raro encontrar bocadillos o globos en lugar de intertítulos, como en algunas de las de McCay, o en las andanzas de Krazy Kat e Ignatz Mouse dibujadas por George Herriman, por poner otro ejemplo contemporáneo.

Sin embargo, enseguida se crea una encrucijada. En los primeros momentos del cine, en los que el director (o el actor o el presentador del espectáculo en el que se incluye, como una parte más, la proyección) no es muy diferente de un ilusionista que hace mover objetos ante su público, mientras que el cine de «imágenes reales en movimiento» podía buscar su efectividad en la reproducción de la realidad, e incluso en la temática documental (como vemos ya en las primeras cintas de los Lumière), el cine de «dibujos en movimiento», en cambio, se había independizado claramente de las servidumbres hacia la realidad y se sumergía directamente en lo fantástico, y ello solía incluir la creación desde la nada de un personaje que cobraba vida, por lo que encontramos casos de relatos especulares y metaficticiales desde los primeros momentos del cine. Ya la palabra *animation* trae en sí misma la sustancia de este «hacer vivir» el dibujo, esto es, traerlo desde la ficción a la realidad, como más claramente veremos luego con el ejemplo de Raoul Barré.

En las primeras presentaciones en público de las películas de animación, no muy lejanas de una representación teatral, donde la proyección era solo una parte de la representación, el creador de la película podía entrar en relación con el dibujo o la obra que estaba realizando. Así, McCay, el famoso creador de *Little Nemo*, en las actuaciones que realizaba hacia 1914 proyectando su *Gertie the Di-*

nosaur, él mismo hacía de maestro de ceremonias y de domador del dinosaurio que, dibujado, le obedecía desde la pantalla, tal y como nos relata un espectador privilegiado, Émile Cohl (Bendazzi, 2003: 18). Mientras que McCay estaba «fuera» de la película, en otros filmes, la propia proyección (esto es, la ficción), ya tenía «dentro» a su maestro de ceremonias, haciendo que la película incluyese ambos niveles, el «ficticio» y el «real», mostrando al protagonista (la mayoría de las veces, tan sólo su mano), pintor o ilusionista en el momento de crear su obra. Es lo que hicieron el británico Walter P. Booth, quien filmó en 1906 varias piezas tituladas *The Hand of the Artist*, y en las que vemos cómo el dibujo realizado sobre papel o la fotografía cobran vida (o vuelven de nuevo a la nada); el también británico James Stuart Blackton, colaborador de Edison, en *Humorous Phases of Funny Faces*, que en el mismo año había filmado su mano en el momento de crear dibujos sobre el papel (Bendazzi, 2003: 10) o Emile Cohl en *Fantasmagorie*, 1908, recurso que, ya convertido en verdadera metaficción (que aquí es tan solo cautelosa separación de ambos universos), utilizará Max Fleischer a menudo con sus personajes Betty Boop o su partener y contrapunto cómico, el payaso Ko Ko.

El hecho de que en todos estos casos, tan tempranos, exista una representación dentro de otra, y que lo representado y, por tanto, ficcional, pueda cobrar vida y entrar en contacto con el siguiente nivel, o nivel «presuntamente» real, ya indica que estamos ante claros casos de metanarración. Probablemente, el primer caso de ello es otra cinta de Blackton, *The enchanted drawing*, de una fecha tan temprana como 1900, en la que el dibujante bebe de la botella que acaba de pintar. Es lógico también que estos trampantojos de ilusionista hayan dado ya con los primeros casos de *mise en abîme* que podremos encontrar en el cine. Para reforzar la idea de la existencia de distintos niveles diegéticos, o, en otros casos, simplemente, de una «representación», el encuadre creado por el haz de luz proyectado (que separa el nivel extradiegético o de fuera de la ficción, que engloba a espectadores y proyeccionista) incluía también un nuevo marco, el de la boca del teatro o el telón sobre el que se representaba la escena. Pero *Le sculpteur moderne*, filmado por Segundo de Chomón en 1907, añadía un tercer nivel que se hallaba dentro de la boca del escenario: el delimitado por el marco de un cuadro en el que podíamos ver un grupo de figuras presuntamente pintadas que viven en su propio mundo ficticio y mitológico, al margen de la ilusionista que nos las ha presentado.

En este caso, el de Chomón, como hemos visto, el personaje de ficción, la protagonista, establece una relación con el espectador real, es decir, nos mira, por lo que podríamos pensar en la existencia de ruptura de marco (o metalepsis) en todos estos ejemplos.

Anticipemos que las apelaciones al espectador no son siempre, necesariamente, casos de metalepsis, como no lo es tampoco, en general, el hecho de que un narrador o un personaje que realiza sus funciones se dirija al probable espectador, lo que podríamos llamar, adaptando lo que proponía Iser en relación con la lectura de textos literarios, «ficción de espectador», pues pueden formar parte de la misma estética o propuesta «ilusionista», sin llegar a proponer un verdadero distanciamiento que haga al lector consciente de que se está hablando, también, de la propia forma de la representación, de la propia ficcionalidad. Junto a esta posibilidad no metaléptica podemos también hablar del aprovechamiento, en los dibujos animados, de algunos recursos gestuales y proxémicos del actor teatral, fuertemente codificados y, por tanto, fácilmente reconocibles por el espectador, que sirven para señalar un aparte (esto es, la forma de señalar lo que piensa un personaje sobre otro sin que este último se entere) o para intensificar la comicidad de una situación.

En *Le sculpteur moderne* el protagonista, simplemente, suple al presentador que, en el caso de Reynaud, hubiera existido realmente, y estaría compartiendo el mismo espacio real con el espectador. Por otro lado, la superposición de niveles son un claro caso de caída en abismo, pero no se producen contactos entre personajes que habitan en los distintos niveles intradieгéticos. En una versión posterior de *Gertie the Dinosaur*, amplificada y pensada para ser proyectada sin el acompañamiento de una teatralización, las palabras que el propio McCay, que está fuera de la pantalla (y, por tanto, fuera de la ficción), dirige al dinosaurio se reproducen en intertítulos con frases entrecomilladas, que vienen a representar lo que está pidiendo que el personaje haga (saludar al público, por ejemplo). En este caso, la apelación al espectador real (extradieгético) no se produce por parte de un narrador, sino por parte del personaje ficticio que se encuentra en un nivel hipodieгético (una ficción dentro de la ficción), y el propio McCay llega a entrar en el dibujo. Un intento decidido de problematizar los límites de la realidad y la ficción, aunque realizado a través de un recurso narrativo muy rudimentario (hemos de creer que los espectadores «ficticios» han visto realmente cómo el dibujo cobraba vida ante sus ojos, y, de hecho, el más incrédulo se ve obligado, perdida la apuesta, a pagar la cena).

En otra cinta de interés, McCay vuelve a jugar introduciendo un nivel dieгético dentro de otro, pero esta vez recurriendo a un giro muy de su gusto, como muestran las páginas publicadas en el *New York Herald* con las historias de su *Pequeño Nemo* y de su *Sueños de un comedor de queso suizo*, en las que el protagonista ingresa en el mundo de los sueños. En la curiosa *Bug Vaudeville*, una de las tres que filmó bajo el título de *Dreams of a Rarebit Fiend* [*Sueños de un devorador de queso*], ante el protagonista, que se ha quedado

dormido ante una laguna, se abre un telón para que los insectos representen ante él una serie de números circenses. Nuestra mirada abarca la escena representada y, como si estuviéramos en una fila dentro del patio de butacas, también la cabeza en la penumbra del protagonista-soñador, escena que no podemos dejar de comentar, ya que podremos ver esta referencia a la recepción de un espectáculo, ya convertida en otra cosa muy diversa, en *Who killed who*, de Tex Avery.

Procedimientos claramente metaficticios los podemos encontrar también en Raoul Barré, quien, en 1915, emplea el típico caso de metalepsis que consiste en que un personaje salte de su mundo «ficticio», rompa el marco de la ficción saliéndose del libro y entre en el supuesto «mundo real» donde habita su lector, o, dicho en términos narratológicos, que pase desde un nivel hipodiegético a un nivel intradiegético superior. Es lo que ocurre en *The Animated Grouch Chasers* («Los cazadores gruñones animados»), donde el título de la historia marco (y esto es un indicio paratextual importante en todo relato metanarrativo) no coincide con el de la historia leída, un álbum de dibujos llamado *The Grouch Chasers* (Bendazzi, 20).

Otro caso es el también muy temprano de John Randolph Bray, que filmó en 1913 *The Artist's dreams* (Bendazzi, 21) recurriendo a un lance muy habitual en la literatura infantil de todos los tiempos: en el momento en el que el artista sale de su estudio y no puede ver lo que sucede en él, los espectadores nos convertimos en privilegiados observadores de la vida paralela que llevan sus personajes. El cauteloso título, no obstante, nos «tranquiliza» con la idea de que tal vez se trate solo de un sueño.

En realidad, era prácticamente obligatorio el buscar un pretexto que diera verosimilitud a las incursiones de la imaginación en los mundos posibles de la fantasía. Ya hemos visto cómo McCay, por ejemplo, tanto en sus tiras gráficas como en su cine de animación suele explicar sus aventuras oníricas con una copiosa cena (habitualmente, con el queso como ingrediente fundamental) aún no muy bien digerida en el momento de acostarse. En el caso de otras tiras cómicas que aún hoy algunos ven con cierta desconfianza, son otro tipo de sustancias las que provocan las visiones, desde *The hasher's delirium*, de Èmile Cohl (1910), a «Ha! ha! ha!», de Max Fleischer (1934). Pero no siempre ha de ser así. El adormecimiento, sin más, ya podía servir a los mismos propósitos de la verosimilitud, tanto para la contemplación de los mundos paralelos (así, en *Princess Nicotine*, de Stuart Blackton, 1909) como para su ingreso en ellos, sean «reales», sean «ficticios», como en el magnífico film de Buster Keaton *Sherlock Jr*, de 1924, el más claro precedente e inspiración de *La rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen. Evi-

dentamente, este pretexto narrativo es, en realidad, un antiquísimo tópico literario muy frecuente en la sátira menipea, la literatura utópica, la literatura espiritual o la ciencia-ficción y que dio lugar a episodios tan famosos como el descenso de Alonso Quijano a la cueva de Montesinos o el del sueño de la Alicia de Carroll.

Recursos de la comicidad metafictiva: Tex Avery como inventor del *metagag*

Todos los ejemplos que comentamos aquí muestran una característica bien definida de los dibujos animados dirigidos por Avery (que son más que aquellos en los que aparece su nombre entre los títulos de crédito):¹ su actitud distanciada hacia la propia narración cinematográfica, que puede ser objeto de burla de la misma manera que lo es también el lenguaje o el personaje. Así, junto a los tradicionales recursos de la comicidad basada en la situación o en el lenguaje, hemos de añadir en estas obras, por su sistematicidad, los recursos de la comicidad metafictiva o, lo que llama Robert Benayoun, en término acuñado por los animadores norteamericanos aplicado precisamente al caso de Avery, el *metagag*, esto es, el gag o chiste que dirige su burla contra las propias convenciones narrativas y cinematográficas (Benayoun, 1988: 79).² Muy justamente, el animador Chuck Jones, estrecho colaborador de Avery en tiempos de la Warner, consideraba al texano como el inventor del *long, isn't it? gag*, un tipo de chiste consistente en interrumpir la credulidad constitutiva de toda estética ilusionista con un aparte dirigido al espectador (un cartel, habitualmente) en el que se comentan las características de un objeto o una situación que se está describiendo, o más aún (lo que es mucho más interesante) el efecto que puede haber causado en el espectador (Benayoun, 1988: 24, 30).

En realidad, los contemporáneos de Avery se dieron cuenta muy pronto (y lo supieron ver incluso mejor que sus estudiosos posteriores) de que gran parte de la singularidad de las películas de Avery

1. Debido a las prácticas abusivas de los productores de la época, y a otros factores, en algunos casos, Tex Avery aparece tan solo como supervisor, mientras que en otros casos su nombre ni siquiera consta. Sobre estos aspectos, véase Benayoun (1988: 87-95) y Adamson (1975: 204), quien reconstruyó la filmografía de Tex Avery reponiendo el papel desempeñado en sus obras realizadas entre 1936 y 1955.

2. Como recuerda P. Floquet, que relaciona los procedimientos que mueven a risa en el cine cómico con los del cartoon, la lógica del gag puede llegar a ser más importante que la propia diégesis (Floquet, 2007: 48). Ello tiene una clara relación con la ruptura de las convenciones narrativas, habitual en el género cómico, donde suelen producirse distanciamientos irónicos hacia la propia diégesis, pero que no suelen tener, salvo contados casos, la misma sistematicidad que en Avery, donde, por otro lado, existe este tipo único de meta-gag, o chiste de intención metaficticia.

residía precisamente en la metaficción, aunque aún no tuvieran la palabra para poder utilizarla. También era muy consciente de ello el texano y es quizá por ello por lo que cuando Robert Benayoun lo entrevista en Los Ángeles en 1963 y le señala lo que para los europeos de la época era lo más relevante (la erotomanía, el agigantamiento y empequeñecimiento de figuras), por toda contestación Avery describe su gag preferido: el del pelo en la proyección de *Magical maestro* que comentaremos luego más extensamente (Benayoun, 1988: 50).³

El «isn't it gag», por seguir utilizando esta estupenda creación verbal, es un recurso muy frecuente en Avery, por lo que podrían ponerse muchos ejemplos. En *Blitz wolf*, por ejemplo, en la mitad de una interminable panorámica seguida por la «cámara» para describir la longitud de un cañón increíblemente largo, encontraremos, pegado al mismo artefacto, una nota en la que puede leerse: «Long, isn't it?», procedimiento que, invariablemente, produce aún mayor extrañeza por el hecho de que la panorámica se detiene ante el letrado, como si el cámara o el director estuvieran tan sorprendidos por hallar allí ese letrado como el propio espectador. Otra variante de este *metagag*, de gran interés para nosotros, es el cartel que sirve para producir el mismo efecto distanciador tras la descripción de un determinado ambiente, procedimiento que entra de lleno en el terreno de la ironía architextual (en cuanto se trata de la parodia de una de las convenciones de un género cinematográfico determinado), como en *Who killed who*, donde otra panorámica recorre una tenebrosa mansión hasta pararse ante un letrado que sugiere al espectador: «Spooky, isn't it?»

Contrato de lectura y paratextos

El recurso tiene mucho que ver con una característica básica de las creaciones de Avery: su radical tendencia desmitificadora y paródica.⁴ Y es que los objetivos paródicos han echado mano, sabiamente, del horizonte de expectativas que los géneros cinematográficos han creado en el espectador, estableciendo pues un nuevo contrato de

3. Lo que sí sugirió Benayoun es que todos estos recursos que engloba bajo el término de «sur-commentaire» y que percibe como fundamentales en las «antinarrações» de Avery (1988: 68), tenían un sentido narcisista (1988: 76): «commentaire parodique narcissique» y, por supuesto, están dirigidos a la suspensión de la credulidad (1988: 81).

4. Por razones de espacio, hemos tenido que apartar este aspecto fundamental del arte de Avery para desarrollarlo en otro trabajo, en curso. Se ha hablado de la atmósfera «antifeérica» de Avery y de su tendencia al pastiche (Benayoun, 1988: 63).

lectura con él, cosa que en un cartoon que dura entre cinco y ocho minutos ha de establecerse en los primeros segundos, lo cual incluye también los paratextos.

Los paratextos, en el cine, son extremadamente ricos y complejos, empezando por los signos escritos (título, títulos de crédito, intertítulos) y continuando por los procedimientos narrativos que se sitúan fuera de la ficción (nivel extradiegético), en ese lugar indeterminado y real en que se encuentran creadores y espectadores, delimitado por el haz de luz proyectado en la pantalla que viene a separar ambos mundos, y en el que se encuentran también todos los recursos narrativos que no pueden estar en el mismo lugar de lo representado: la voz en off del narrador extradiegético o la música de fondo que sirve para crear un determinado ambiente o intensificar un efecto (el del miedo, por ejemplo).

El espectador de una película no es consciente —esto es lo que se pretende— de la existencia de estos recursos que sirven para reforzar la ilusión de que lo que se contempla quiere pasar por real o por verosímil (o, al menos, por una ficción contada sin trampas, de una manera transparente y directa, a la manera de la narración heterodiegética). Por ello, las reflexiones humorísticas de Tex Avery sobre los recursos cinematográficos son, lógicamente, recursos metaficticios, porque buscan crear en el espectador, por la vía del extrañamiento, la conciencia de que existen convenciones que sirven para contar una historia.

Si los comienzos de sus películas suelen contener alguna broma de carácter architextual, en ciertos casos Avery no desperdicia la oportunidad de dinamitar todas las convenciones narrativas iniciales: la música, los paratextos iniciales (los créditos, el párrafo informativo que a veces sitúa la narración en un contexto histórico determinado), el tipo de plano o perspectiva. Por ello, *Drag a long Droopy* «quiere» parecer una película del Oeste: un fuerte plano picado sobre un paisaje deshabitado, una música apropiada, unos títulos sobrepuestos sobre la pantalla (en una forma que nunca más veremos en una película de Avery), y una leyenda explicativa de claro sentido paródico que juega con el concepto de la «veracidad» de esta historia. *Homesteader Droopy*, por su parte, cuenta con la engolada voz de un narrador que, desde fuera de la historia, nos quiere hacer creer que estamos ante un texto de carácter documental.

Una actitud distanciada hacia las formas de la representación puede producir también modos de contar una historia que van más allá de la tradicional narración heterodiegética de un narrador omnisciente y fiable. Así ocurre en algunas obras de Tex Avery, como en *Dixieland Droopy*, que guarda al espectador la sorpresa de que el supuesto narrador externo es, en realidad, una de las pulgas músi-

cas que viven sobre el cuerpo del protagonista, y el mismo procedimiento lo podemos encontrar en *First bad man*. En algunas de sus piezas encontraremos narradores poco fidedignos que, o desempeñan su función con ironía o, simplemente, no consiguen desembarazarse de las convenciones narrativas a las que tienen que adecuarse, por lo que la imagen puede llegar a establecer esa relación de contrapunto señalada para el álbum ilustrado (Nikolajeva y Scott, 2001: 24; Díaz Armas, 2008, 2010) y que, por supuesto, también podemos encontrar en ciertos géneros del cine clásico (en el cine negro, con su narrador desencantado y autodiegético, en primera persona, o en la comedia). En el falso documental *Homsteader Droopy*⁵ el extrañamiento es aún mayor, pues el narrador externo nos habla con tono épico de las penurias y peligros de los colonos que cruzan el oeste, mientras que las imágenes van describiendo la incongruencia de los métodos con los que Droopy puede sortearlos o añadiendo anacronismos.

Otro interesante ejemplo de ruptura de las convenciones de la narración cinematográfica en cuanto al tipo de música ambiente que puede salir en una película se da en *Screwball Squirrel*, donde advertimos, al final del gag, que la música de tambores que estábamos escuchando no provenía desde fuera de la narración, sino que la producía precisamente la alocada ardilla, interpretándola a la batería hasta el momento culmen en el que el tonel donde viaja el perro termina su periplo cuesta abajo chocando contra un árbol. En otro lugar de esta obra maestra, la música sí viene de fuera de la ficción, pero el disco se ha rayado y obliga a los personajes a una persecución de moviola hasta que la protagonista se da cuenta de ello y hace avanzar el disco.

Y, en fin, cualquier otro paratexto que suponga una convención narrativa puede haber sido dinamitado por Avery en alguna de sus obras, comenzando por los créditos iniciales, que, como todo espectador sabe, no forman parte de la ficción, pero que en las obras de Avery pueden ser otro ingrediente más de ella. En la narración convencional los títulos y los créditos que los acompañan son, siempre, pistas fiables para el espectador, pero en estos filmes pueden contradecir cuanto vamos a ver. Alguna vez, el personaje, situado en el mismo nivel de realidad que el espectador, lee al mismo tiempo que él los títulos de crédito: es así como la liebre de *Tortoise Beats Hare* se entera de lo que va a ocurrir en esta película que ya parece anunciar el desenlace.

5. Género muy frecuentado por Avery, el «falso documental», del que nos ocupamos en otro lugar, ha sido considerado por Benayoun uno de los rasgos que definen al creador texano como un verdadero «anti-Disney» (Benayoun, 1988: 65-7). Véase también Adamson (1975: 48).

En el caso anterior, el título es una pista muy fiable para el lector... y para el personaje (aunque este intentará hacer todo lo posible para cambiar la historia). Lo mismo ocurre a una tradicional Caperucita roja que, perseguida por el lobo, sobrepasa varias veces el título *Swing shift Cinderella* hasta que cae en la cuenta de que ambos se han equivocado de película. ¿Qué ocurre cuando el título no coincide con la obra? ¿Se equivocaron los editores del filme o son los personajes los que se han confundido de película? O, simplemente, como en *Little red hot riding hood*, ¿están hartos de hacer siempre el mismo papel? Sea como sea, la decisiva intervención de los personajes en su propia actuación hará que al primer título, neutro, poco informativo, igual a cualquier otro título de cualquier otro dibujo animado, lo suceda un segundo cartel de créditos, cuando ya los personajes se adueñan de la historia: el primero, correspondiente con las intenciones del «autor», y el que finalmente ha de ponerse, cuando los personajes han decidido hacer lo que les viene en gana y desempeñar los papeles que más les apetece.

En *Batty Baseball*, de 1944, encontramos algunos hilarantes chistes metaficticios que buscan, precisamente, romper la suspensión de la credulidad y que juegan, precisamente, con la funcionalidad que tienen los títulos para anunciar al espectador aquello que viene a continuación: en medio de la narración (y del salto), uno de los personajes se para en el aire para quejarse porque en los títulos de crédito no ha salido el león que encontramos en todas las películas de la MGM, así que el narrador extradiegético (al que hemos de identificar con el director, si nos atenemos a cuanto dice el personaje) pide excusas y vuelve a retomar la historia desde el comienzo, no sin antes revelar parte de la trama indicando que el autor de ese «chiste malo» ya no trabaja en la empresa y anunciando que «Cualquier similitud entre el título de esta película y la historia que sigue es accidental».

Los carteles que avisan de la llegada del final también pueden cobrar un nuevo protagonismo: por ejemplo, pueden ser utilizados por un personaje enloquecido que hace acrobacias aprovechando la tipografía (Adamson, 1975: 50) y —esto escapó al comentarista— continúa actuando más allá de la diégesis (*Porky's Duck Hunt*), o sobrepasados por los personajes hasta que se dan cuenta de que ha terminado su trabajo (*Happy-Go-Nutty*), o añadidos por ellos cuando se han cansado de la película (*Screwball Squirrel*) o desplegados a manera de telón cuando prefieren que los espectadores no los vean al suicidarse (*Half Pint Pigmy*). Tampoco escapan a la mirada anticonvencional de Avery los iris o cachés que acompañan a las indicaciones de que se ha llegado al final y que pueden ser vulnerados cuando quiera el personaje proseguir la historia (*Screwball Squirrel*).

Son también muy frecuentes otro tipo de señales lingüísticas en los dibujos animados de Avery, desde los abundantes carteles (a los que nos referiremos a continuación) y los menos frecuentes intertítulos, como el que despliega ante los ojos del espectador el gusano que protagoniza *The Early Bird Dood It* para anunciar una elipsis: «Next morning», hasta, incluso, los irónicos avisos de que se ha censurado un diálogo (*The Early Bird Dood It*) o el final de un strip-tease (*Cross Country Detours*).

Apelaciones al espectador

En los dibujos animados de Avery, los personajes miran frecuentemente al espectador, pero, como ya hemos indicado, no toda mirada dirigida hacia fuera de la pantalla ha de tener función metaficcional, pues es recurso que tiene una larga trayectoria en la historia de la pintura, donde es utilizado para meter al espectador en el espacio del cuadro. Por otro lado, puede ser también convención útil tan solo para presentar al personaje (y otras es solo una forma de describir lo que piensa un personaje de otro —recurso copiado del teatro que suele indicarse en las acotaciones con la didascalia «aparte»—, como encontramos en *Droopys's double trouble*). No obstante, estos distanciamientos adquieren en Avery un aire irónico que recuerda mucho a ciertos gags del actor cómico, especialmente cuando un personaje es burlado por otro o recibe un golpe, pues la mirada hacia el espectador intensifica el efecto (*Field and scream*). Droopy suele dirigirse al espectador en cuanto entra en escena para saludarlo y avisarlo de un hecho que parece improbable («You know what? I'm the hero!»), para hacerle una confidencia («You know what? I'm happy»), para explicar algo que ha ocurrido (como cuando Droopy resume la conversación que acaba de mantener con la explicación: «dog talk», *Dumb hounded*) o incluso para comentar las incidencias de la historia, y lo mismo hacen otros personajes, como la enloquecida ardilla que, en *Screwball Squirrell*, cierra la puerta de la cabina para que el espectador no escuche la pederreta que dirige a su interlocutor.

Más interesantes son, para nosotros, todos los apartes del tipo del «isn't it gag» que producen extrañamiento o revelan la tramoya narrativa, ya que buscan claramente la ruptura de la ilusión: como la frase que pronuncia, en *Who Killed Who*, uno de los interminables cadáveres que caen al abrirse un armario («Oh yes, what a bunch of us, isn't it?»), aunque la mayoría de las veces se trata de un cartel, a veces sostenido por un personaje que mira al espectador, y que señala, con pregunta retórica, cómo de trillados está el chiste que acaba de escuchar («heap corny gag, isn't it?», *Jerky*

Turkey) o el final que se ha dado a la historia («sad ending, isn't it?»; *Batt Baseball*; *The Early Bird Dood It*; «corny ending, isn't it?»; *One ham's family*), o que comenta un desenlace que quizá nadie esperaba (*Droopy's good deed*).

Da la sensación, casi siempre, de que los personajes viven su vida en la pantalla conscientes de representar un papel, sabedores de que son contemplados. Por eso, cuando se produce algún desliz —una necesidad urinaria, un eructo involuntario— pueden enrojecer de vergüenza (*Dumb hounded*) o desplegar un cartel en el que piden disculpas (*Garden Gopher*) o tomarse un respiro para ir al bar o beber un refresco o ir a vomitar (*The Early Bird Dood It*, *Happy-Go-Nutty*, *Screwball Squirrel*). Otras veces, el personaje (que es quien en realidad lleva las riendas de la película), impide al espectador (y a la cámara) que se acerque para entrar en una habitación en la que se va a pelear con otro (*One ham's family*). En ocasiones, los apartes hacia el espectador le hacen ver que el personaje es consciente de que está *dentro* de la película, avisando de que lo que acaba de ocurrir ha estado pasando o va a pasar a lo largo de todo el film (*Dumb hounded*, *Tortoise Beats Hare*), de que la proeza que acaba de hacer —andar con los dedos de los pies— es algo que solo puede hacerse en los dibujos animados (*Big Heel-Watha*), o de que ya no puede proseguirse la película porque han llegado a un callejón sin salida (*King size canary*).

Hacer visible la tramoya: la ruptura de marco

Todas estas bromas sobre las convenciones narrativas buscan, en mayor o menor medida, una suspensión de la credulidad del espectador acostumbrado a otros modos narrativos en los que se le hace caer en la ilusión de que lo representado ha sucedido exactamente de la misma manera en la que lo contempla. Eso supone que no hay ningún elemento constitutivo de la técnica narrativa, de la técnica cinematográfica o, incluso, del contexto de la recepción cinematográfica que no pueda formar parte, en algún momento, de la propia ficción.

Algunas veces, los personajes saben cómo manejarse «dentro» de una película. Así, por ejemplo, la protagonista de *Screwball Squirrel* puede alzar varias páginas de las que están debajo para ver cómo termina la narración y poder así adelantarse a ella. Otras veces, los personajes nos hablan de que ya han visto esta película y saben cómo termina (*King size Canary*) o, simplemente, en medio de una persecución, sin percatarse de ello, pueden salirse del metraje (*Northwest hounded police*, *Droopy Dumb hounded*), o, sin comprender qué es exactamente lo que ha pasado, pueden haber

llegado a la zona que va más allá del mundo del technicolor en el que habían vivido hasta ahora y, de pronto, descubren que sus cuerpos están en blanco y negro (*Lucky Ducky*).

Si bien ya en los primeros trabajos de Tex Avery, hacia 1936, encontramos arriesgadas metalepsis, hay un tipo de referencia a la tramoya formal que no encontraremos hasta unos años después: las que se refieren a la propia materia prima de la animación: el papel sobre el que se dibuja. Es muy frecuente que un petardo que estalle en la cara de uno de sus personajes le cambie la fisonomía (y, a veces, incluso el acento), pero en ocasiones también puede ocurrir que su cara quede emborronada (*Droopys good deed*), o incluso borrada del todo, si se le ha aplicado un papel cazamoscas donde ha quedado el dibujo prendido (*Screwball Squirrel*). En *Billy Boy*, la insaciable cabra incluso llegará a comerse el papel sobre el que está dibujada.

Tampoco quedan fuera de esta mirada sistemáticamente anti-conventional las condiciones de la recepción del filme. Todo aquel que haya estado en una sala de proyecciones sabe que durante la proyección pueden producirse situaciones de *ruido*: puede habernos tocado, quizá, un señor muy voluminoso en la butaca de delante, o una señora con un sombrero o peinado que explore las posibilidades de la verticalidad, o un enojoso espectador que llega tarde y nos tapa la visión o quizá un gamberro en la sala, o una distracción del proyccionista, que puede producir un desenfoque o un incendio del celuloide o un teléfono móvil que suena en la sala. Los relatos especulares en el cine han descrito todas estas situaciones. No tenemos más que pensar en *Cinema paradiso*, de Giuseppe Tornatore, para saber de qué estamos hablando. Sin duda, las condiciones de la recepción van cambiando y continuarán haciéndolo y, por ello, algunos juegos de sabor metaficticio están condenados a no ser entendidos por los espectadores del futuro, aunque sin duda muchos de ellos se seguirán manteniendo como signos con un significado preciso, aunque ya no existan como tales, de la misma manera que la representación de una persona o ser antropomorfo con un hatillo al hombro, en la ilustración infantil, el cómic o el humor gráfico, tiene el valor semántico de «viajero».

En varias películas de Avery se juega con estas posibilidades. En *Little Red Walking Hood*, por ejemplo, ya en 1937, el lobo y Ca-perucita interrumpen su pelea, con caras de enfado dirigidas hacia el presunto «patio de butacas» hasta que los espectadores que han llegado tarde (y que vemos a través de sus siluetas en negro, que se interponen ante la pantalla) se sientan. En *Who Killed Who* ocurre algo similar: el detective, que ha pedido que no se mueva nadie, puesto que ha habido un asesinato, contempla de pronto al espectador que ha llegado tarde y busca su asiento en las primeras filas

del patio y (caso más evidente aún de metalepsis) lo golpea con su cachiporra.

Tex Avery se sentía, sin duda, muy orgulloso del metagag utilizado en *Magical maestro*, ya que se había referido a ello en entrevista a Benayoun, una broma de Avery que un espectador muy joven, sin duda, no podrá entender de la misma manera que alguien que haya vivido cómo una hebra o un pelo puede quedar prendido del metraje y proyectarse a la vez que el celuloide, quedándose allí por un buen rato. Pues bien, en esta simpática obra, es el propio personaje el que se percata de ello, cuando ya el «ruido» lleva un rato ante los ojos del espectador, y lo retira cuidadosamente entre sus dedos.⁶

Los dos niveles de la «realidad» y la «ficción»: relato especular y metalepsis

Todos estos procedimientos sirven para recordar que existen dos mundos paralelos: el de la presunta «ficción» (que no lo es en realidad, puesto que los personajes no son tales, sino actores que están representando y tienen, incluso, libertad para cambiar el guión si no les complace) y el de la presunta «realidad» (que no lo es tampoco, como consecuencia de lo anterior y, además, porque sabemos que los «espectadores» —por ejemplo, esos que entran a la sala cuando la proyección ya ha empezado— en realidad son parte de la ficción). Como hemos visto, entre uno y otro plano se producen constantes rupturas de marco, haciendo que ambos mundos se pongan en contacto: apartes al público, personajes que se equivocan de película, o que la hacen cambiar, o que se salen de la ficción por accidente. O tomates que proceden desde fuera de la ficción, desde donde estamos nosotros, y que se estrellan en la cara de algún personaje antipático (*Blitz wolf*).

Esto a veces se complica interponiendo un nuevo nivel hipodiegético, esto es, un libro que leen o un cuadro que contemplan los personajes y que interfiere en sus vidas. Tradicionalmente, estos relatos especulares vienen a considerarse como estrategias metafictivas, ya que hacen que se produzcan paralelismos entre lo «real» y lo «imaginario» que surgen precisamente por el hecho de que el plano ficticio incide sobre el de la realidad, transformándola.

6. Los recursos metaficticios nunca dejan de hacer problemática la recepción, de hacer dudar a los espectadores... O incluso a los proyeccionistas, que, según el propio Avery, escribían a los estudios cartas furibundas, después de haber estado soplando durante los varios minutos que, para ser efectivo y parecer lo que no es, dura el gag (Benayoun, 1988: 52).

Pero no siempre se da, en los relatos especulares, la metalepsis. Aunque, por otro lado, siempre que haya metalepsis estaremos ante un relato especular, esto es, en una ficción dentro de otra. En Avery encontraremos unos y otros, por supuesto, pero nos interesan especialmente dos procedimientos: la *mise en abyme* y la metalepsis o ruptura de marco. La sugerencia (tan solo) de una *mise en abyme* la consigue Tex Avery al hacer que los personajes sepan de la existencia de una obra ficticia en la que se encuentran insertos, cosa que ocurre en *Who Killed Who*, donde la víctima lee un libro en el que se lee: *Who Killed Who? (From the cartoon of the same name)*, y, tras levantarse de la butaca nos explica que esta película no es en absoluto como el libro. En *The Early Bird Dood It*, en cambio, la persecución es interrumpida para contemplar un cartel en el que se anuncia *Mrs. Minimum*, una película de la MGM que exhiben, precisamente, con *The Earle Bird Dood It*, presumiblemente «muy divertida», en opinión del perseguidor, o al menos, según espera la víctima, más divertida que «esta otra».

En realidad, las rupturas del marco de la ficción son constantes en las obras de Avery, pero podemos comentar someramente metalepsis tan sorprendentes como las que se producen en *Northwest hounded police* (1946), en *Cinderella meets Fella* (1938), en *Little red hot riding hood* o en *Who killed who*. En la primera, el fugitivo perseguido por el vehemente Droopy, no podrá escapar de él ni siquiera al entrar en el cine, donde están empezando a poner una película de la MGM desde la que el sabueso lo saluda. En *Cinderella meets Fella*, la silueta que vemos aparecer en el patio de butacas y habla con el personaje que se encuentra dentro de la ficción, el príncipe (Egg-head), es la mismísima Cenicienta, que se ha ausentado de la casa (y de la película) para ver, según ha dejado escrito en la nota al príncipe, un show de la Warner Bros (en el que, evidentemente, también proyectaban ese mismo cartoon).

En *Little red hot riding hood* se producía esa ruptura de las expectativas que hemos comentado antes, con todos los elementos que ayudan a establecer el contrato de lectura: meliflua voz del narrador, gestualidad de los personajes acordes con el papel que les ha tocado representar (una inocente y alegre niña que se interna en el bosque, un desharrapado lobo que se agazapa tras un árbol), hasta que se produce un caso de metalepsis absoluta: los personajes se encaran con el narrador y protestan, uno tras otro, por tener que trabajar una y otra vez en la misma estúpida película. Es entonces cuando se oye la voz autorial, que accede a cuanto demandan los personajes y recomienza la película.

En *Who Killed Who*, Avery ha jugado con otro paratexto que antes no hemos incluido: la presentación por parte del productor, que llegó a ser una marca de empresa en los dibujos animados de Wal-

ter Lantz, con su personaje *Woody Woodspecker* («El pájaro loco», como fue conocido en España). Tanto en uno como en otro caso, va a establecerse un juego muy interesante entre las formas de representación de la «realidad» (imagen real en movimiento) y la «ficción» (imagen dibujada en movimiento, esto es, el propio cartoon), juego que estuvo en la base de escenas de películas tan famosas como *Mary Poppins* y *Roger Rabbit*. Pues bien, en *Who Killed Who*, el presentador aparecerá dos veces, como era de esperar: al comienzo y al final de la película, pero no de la manera en la que lo hubiéramos previsto, puesto que cuando el detective detenga y desmascare al asesino y agresor que se ocultaba bajo la capucha del personaje dibujado, allí hallaremos a esta persona «real».

También son frecuentes los filmes en los que una obra de ficción se inmiscuye en el plano de la supuesta «realidad». En *Drag a long droopy*, el sheriff cree que están dando buena cuenta de Droopy al oír los disparos que surgen del saloon, hasta que comprueba que salen del televisor. En un brillante giro que retuerce el sentido a las formas de representación de lo ficticio frente a las de lo real, mientras que los espectadores «reales» son dibujos animados en color, la película que están viendo es una filmación de actores reales y en blanco y negro.⁷ Un hermoso ejemplo posmoderno del antiquísimo tópico que en la tradición popular y carnavalesca representa el mundo al revés: en este caso, los lobos ven películas en las que actúan humanos que han sido lupomorfizados hasta tal punto que no actúan como lo harían los supuestos animales de ese mundo «real», sino como lo harían los mismos lobos «reales», pues van disparando y montan a caballo. Aún más interesante es el uso que se da a este procedimiento en *The Three Little Pups*, una nueva versión de *Los tres guarritos* (por no olvidar las versiones españolas de los cuentos populares) en la que los tres perros, refugiados en la casa de Droopy, entretienen los tiempos del asedio del lobo-empleado de la perrera viendo la televisión. El tratamiento de los dos planos, el supuestamente ficticio (las películas de vaqueros que ponen en la televisión) y el supuestamente real (el de los personajes que ven la película) es idéntico al del caso anterior: dibujos animados para la realidad/filmación de figuras reales para la ficción. Pero en este caso tenemos, además, un desternillante ejemplo de meta-

7. La misma estrategia de representación la encontramos en *One cab's family*, *Homesteader*, *Señor Droopy*, piezas en las que los personajes del mundo intradieгético se asoman a un nuevo nivel hipodieгético (la televisión o una revista) donde lo que allí se representa, y que puede tener valor documental o ficticio, es fotografía de figuras reales en color o blanco y negro o filmación de imagen real en movimiento. Sin embargo, en el falso documental *Crazy Cruise*, el gusano del tabaco es entrevistado por un supuesto documentalista, metonimizado en una fotografía que irrumpe en el espacio «real» con su mano y el micrófono que esgrime.

leipsis: después de que el antagonista asegure al espectador que se mete en la televisión si su último truco no funciona, lo vemos, efectivamente, dentro de la película, montando sobre un caballo real en una película en blanco y negro.

Podríamos tener la tentación de considerar dirigidos especialmente a un correceptor adulto (o condicionados por la ambivalencia de un sistema literario menor) los frecuentes giros intertextuales y metafictivos (o las referencias eróticas) que encontramos en los dibujos animados de los años dorados de la industria americana, que hoy vemos con cierta sorpresa (y algunos moralistas con suma desconfianza), pero en el fondo, la respuesta a la pregunta de a quién están dirigidas estas obras no sería muy distinta de la que podríamos dar hoy después de haber visto una película contemporánea de animación de esas que un niño, si puede, no se pierde: al niño y al adulto, que es ese que lleva a sus hijos o sobrinos a la sala de proyecciones, como es, también, el que selecciona el libro en la librería o en la biblioteca (con la diferencia de que en el primer caso tiene menos posibilidades de regular o prohibir y de que se trata de un público adulto más variado y abundante).

Bibliografía

- ADAMSON, Joe (1975): *Tex Avery, king of cartoons. The man who created Bugs Bunny and the story behind those lunatic Looney Tunes*, New York, Da Capo Press.
- BENAYOUN, Robert (1988): *Le mystère Tex Avery. Biographie*, Paris, Éditions du Seuil.
- BENDAZZI, Giannalberto (2003): *Cartoons. 110 años de cine de animación. [Con la colaboración de Emilio de la Rosa en el capítulo de la animación española]*, trad. Víctor Cremer, Madrid, Ocho y medio.
- DE LA ROSA, Emilio (2003): «La animación en España», en Giannalberto Bendazzi, *Cartoons. 110 años de cine de animación*, trad. Víctor Cremer, Madrid, Ocho y medio, pp. 469-508.
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2008): «La imagen en pugna con la palabra», *Saber e educar*, 13, Porto (Portugal), págs. 43-57.
- (2010): «La ilustración en lucha con la palabra (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum)», en *El humor en la literatura infantil y juvenil. IV Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANLIJ). Universidad de Cádiz, 21, 22, 23 y 24 de septiembre de 2005*, Cádiz, ANLIJ, pp. 155-170.
- (2012): «Juegos metaficticiales en los dibujos animados clásicos: Tex Avery», en A. Mendoza Fillola, (ed.), *Barcelona*, Horsori [en prensa].
- NIKOLAJEVA, Maria y Carole SCOTT (2001): *How Picturebooks work*, New York, Garland.

16. Referentes literarios y artísticos en la poesía de Màrius Torres. Despliegue hipertextual y conexiones para su lectura

Margarida Prats Ripoll
Universitat de Barcelona

Màrius Torres: un poeta del siglo xx para lectores del siglo xxi

Màrius Torres forma parte de la generación de poetas catalanes, como Salvador Espriu, Rosa Leveroni, Bartomeu Rosselló-Pòrcel, Joan Teixidor y Joan Vinyoli, nacidos la primera década del siglo xx que vivieron la guerra civil española, en plena juventud, y sufrieron el enmudecimiento al que sometió la dictadura franquista a la literatura catalana. En el caso de Màrius Torres, el conflicto bélico se superpuso a una circunstancia personal: el aislamiento de la sociedad, debido a la tuberculosis pulmonar que contrajo, a los veinticinco años, cuando iniciaba su profesión como médico, y que lo recluyó en el sanatorio antituberculoso de Puig d'Olena en diciembre de 1935 hasta su muerte. Desde este sanatorio fue un testigo pasivo y angustiado de la guerra española fratricida (1936-1939) y sufrió en carne propia la derrota de los republicanos: la familia y muchas amistades tuvieron que emprender el camino del exilio. Él quedó, enfermo y derrotado, en el exilio interior. Además, el avance de los sistemas totalitarios fascistas cambió los valores en la Europa de inicios de 1940, y le hizo cuestionar la viabilidad de las ideas democráticas y republicanas en que había sido educado.

Aunque la prehistoria poética de Màrius Torres se remonte a los años de estudiante de Medicina y continúe durante sus estudios de doctorado y el breve período que ejerció como médico, la mayoría de los poemas que dejó para ser publicados fueron escritos entre 1936 y 1942, durante la última etapa de su breve vida, en el sanatorio. Como ha sido señalado (Gimferrer, 1977) si bien su enfermedad

conllevaba unas condiciones físicas desfavorables, el retiro forzoso y la suspensión de la actividad profesional como médico, le proporcionaba un tiempo para la dedicación a la escritura y favorecía la concentración y la autoexigencia necesaria para que pudiera cristalizar una obra literaria. Sin embargo, la vivencia de las circunstancias mencionadas no explica por sí sola una poética como la de Màrius Torres; sino que para ello es necesario poseer una capacidad de reflexión sobre la vida, unos fundamentos filosóficos y un diálogo profundo con la tradición literaria y artística —sobre todo la musical— así como una aptitud para captar la realidad (personal y colectiva) y una imaginación artística capaz de construir formas de gran potencia significativa.

La poesía, la única actividad seductora entre las que le eran permitidas, fue convirtiéndose en el objeto de la vida del poeta de Lleida: «Si quisiera resumir qué me han aportado estos cuatro últimos años, os diría que, por un lado, el afianzamiento en mi vocación, la conciencia de que yo soy esencialmente esta cosa absurda: un poeta lírico», confesó a Carles Riba, seis meses antes de morir. Y su dedicación a la palabra poética aportó sentido a todas las renunciadas a las que la enfermedad le había sometido, como explica a J. Gili a finales de 1941:

Durante seis años he escrito versos sin otra intención que la de quitarme las espinas. Por una serie de circunstancias, estos versos han sido leídos por la persona literariamente más docta de este país —aunque viva en el extranjero. Carles Riba ha hecho unos elogios que cortan la respiración [...] De momento tuve una alegría enorme y tan pura que ni por un momento se me ocurrió que podía ser vanidad [...] Veía que todos estos años que tan yermos me parecían me habían hecho dar el rendimiento que era quizás el mejor trabajo que podía hacer en este planeta lamentable. Veía que no era un inútil, y que quizá mi vida hubiera sido de más provecho para mi país que si hubiera sido un «médico-práctico», más o menos militarizado, más o menos exiliado.

El 29 de diciembre de 1942, Màrius Torres murió en el sanatorio donde había ingresado a finales de 1935. Su obra poética no pudo ver la luz en Cataluña hasta ocho años después de su muerte. La primera edición de su poesía tuvo que ser publicada en el exilio mexicano por su amigo, el escritor y editor Joan Sales, debido a la represión sobre la lengua catalana que ejercía la dictadura franquista. En 1950 apareció la primera edición en Cataluña en la prestigiosa colección «Llibres de l'Óssa Menor». Continúan las ediciones de su poesía, las dos siguientes (1953 y 1964) a cargo de Joan Sales, la quinta (1977) a cargo de Alfred Sargatal, la sexta (1993) y la séptima (2010) a cargo de Margarida Prats.

La obra de Màrius Torres ha sido tomada en consideración en obras de referencia, historias de la literatura y estudios sobre poesía catalana; se han valorado la intensidad moral y sentimental de sus contenidos, la musicalidad de sus versos, comparable a la de los mejores simbolistas, la simbiosis perfecta entre los temas tratados y los procedimientos poéticos utilizados, la nobleza de la lengua, la profunda espiritualidad que rebasa la adscripción a un credo concreto, y un arraigado civismo; todo ello expresado con un tono de delicada confesión. La valoración crítica de su poesía ha ido en aumento. Con el paso de los años, se han subrayado tanto el carácter intemporal de su poesía (Gimferrer, 1977), la relación que Torres estableció con el género lírico (Gimferrer, 1977, Boixareu, 1993) y la música (Anglada, 1993), como la calidad lírica, sobre todo a partir de la vitalidad expresiva, sentimental y moral, y la capacidad de superponer sensación y memoria, idea y sentimiento, con el máximo ímpetu emotivo y con la más perfecta naturalidad (Ballart y Julià, 2002).

La poesía de Màrius Torres puede ser contemplada como una respuesta artística a un conjunto de adversidades, una respuesta profundamente vinculada al último período de una trayectoria vital, pero expresamente desligada de todos los referentes particulares. Una poesía que no pretende romper tradiciones ni abrir nuevas vías de expresión, sino expresar sentimientos, dudas, deseos...

La temática de su obra poética contempla el amor, la muerte, la religiosidad, la esperanza, la naturaleza y las artes, sobre todo la música, y la mayor parte de temas que aparecen son tratados desde ópticas diferentes. Entre los temas enumerados, la naturaleza y el arte funcionan como vehículos, correlatos objetivos, para poder expresar estados de ánimos, sentimientos, sensaciones, por vía analógica. La unión de naturaleza y arte —pintura en «Dia clar», música en «Abendlied» y «En el silenci obscur...», «Couperin, a l'hivern»— en un mismo poema intensifica la potencialidad sugerente del correlato.

En el combate por la Belleza de Màrius Torres, el recurso retórico de la analogía, con un despliegue de imágenes rico y variado, es una de las armas más eficaces para abordar los movimientos interiores del alma humana y para poder evocar sueños y deseos. El poeta se sirve de la analogía para poder concretizar lo abstracto y lo intangible en secuencias de imágenes del mundo empírico y de las artes.

Otro aspecto fundamental de la poesía de Màrius Torres es el diálogo que establece con la tradición lírica y con las artes, especialmente con la música. El poeta había tenido acceso a un amplio abanico de poetas de diferentes épocas y culturas a través de la lectura y de sus tentativas de traducciones de poetas franceses, in-

gleses y portugueses,¹ que le habían permitido un doble juego: el aprendizaje de la lengua y la apropiación de modelos. En el próximo apartado veremos muestras explícitas de este diálogo con la tradición lírica y con las artes por medio de la incorporación de versos a sus poemas en forma de lemas, en los títulos y en los textos.

Referentes literarios y artísticos en la poesía de Màrius Torres. La importancia del diálogo con la música

La obra poética de Torres por la riqueza y variedad de la copresencia de referentes tanto literarios como del campo artístico —pintura, escultura, y especialmente música— constituye una muestra excelente para observar los rasgos intertextuales en una obra poética. Presentamos, en un par de tablas, las marcas intertextuales en el hipertexto y las referencias de los hipotextos literarios y artísticos. En la primera tabla situamos las marcas intertextuales integradas en el texto poético y en la segunda aportamos títulos y lemas.

Poemas	Marcas intertextuales en versos (v) del poema en el hipertexto	Hipotextos literarios y artísticos
Dia clar	Verso 4: Pintura de Bruegel el Viejo.	Obras de Bruegel el Viejo: «Paisaje invernal con patinadores», «Cazadores en la nieve»
Sonet propiciatori	Verso 1: «Jo que no l'aimo gaire» 1r verso del estribillo de la canción popular «Muntanyes regalades». Verso 5: Teócrito. Verso 8: Mirtíl, Dafnis, Melanti. Verso 11: Cloé, Amarilis, Aminta.	«Muntanyes regalades»: canción popular. Poeta griego fundador poesía bucólica. Mito Dafnis y Cloe. Tragicomedia pastoral Mirtíl y Amarilis.
Abendlied	V 15: Ariel. v. 18: Schumann.	Espíritu del aire y del agua. «Harmonie de soir», de Baudelaire.
La pedra antiga	V. 14: Horacio.	Poeta romano. «Ode on a Grecian Urn», de J. Keats.
«La galerna, el llamp, ...»	Verso 8: «els quatre rastres dels cavallers maleïts».	Apocalipsi 6, 1-8.
Això és la joia	Estructura paralelística similar a un poema de Rilke.	«Das ist die Sehnsucht» de Rilke.

1. Entre los poetas que lee están Baudelaire, Carner, Fray Luis de León, García Lorca, Leopardi, Gerardo Diego, Maragall, Musset, P. March, Petrarca, Poe, Riba, Rilke, Rosselló-Pòrcel, San Juan de la Cruz, Valéry, Verlaine, Vinyoli. Versión poesía francesa, inglesa y portuguesa: Condesa de Noailles, Pierre Ronsard, Alfred de Musset, Paul Valéry de J. Du Bellay y P. Valéry; Byron, Burns, Keats, Shelley, Wordsworth, Ben Jonson, Herrick, Milton, Shakespeare, Teixeira de Pascoaes.

Categorías de carácter intertextual en la poesía de Màrius Torres

Poemas	Marcas intertextuales en títulos (T) y lemas (L) en el hipertexto	Hipotextos literarios y artísticos
Variaciones sobre un tema de Händel	T: Forma musical.	Variacions i fuga sobre un tema de Händel, de Brahms.
Sonata da Chiesa (Corelli)	T: forma musical. Subtítulo: compositor.	Sonata da Chiesa, de Corelli.
«He dit al meu cor, al meu pobre cor...»	L: v. 1 de «Chanson: J'ai dit à mon cœur...».	Chanson: J'ai dit à mon cœur... De A. de Musset.
«En el silenci obscur...»	L: v. 1 La Musique.	La Musique, de Baudelaire.
El combat dels poetes	L: v. 49 Amarint.	Amarint, de Joan Sales.
Venus	T: diosa del amor en la mitología romana.	Venus de Milo.
Taula prerafaelita	T: forma plástica.	Obras de pintura prerafaelista.
Abendlied	T: forma musical.	Op. 107 n. 6, de Schumann. Harmonie de soir, de Baudelaire.
Couperin, a l'hivern	Título: compositor. Versos: «la música comença, i et salta, entre les mans/ un ocell que palpita i que juga».	Le rossignol-en-amour; Double du rossignol, de F. Couperin. Havent sentit Beethoven, per Miécio Horzowsky, infant, de J. Maragall.
L'Àngel del vespre	L: verso 1 To the evening star.	To the evening star de W. Blake.
Els noms	L: fragmento <i>De los nombres en general</i> .	Los nombres de Cristo, de Fray Luis de León.
Arbor Mortis	L: versos 1-2 de la copla Al punt c.om naix comensa de morir.	Al punt c'om naix comensa de morir, de Pere March.
La Ciutat Llunyana	L: v. 52 de Le cygne	<i>Le cygne</i> , de Baudelaire.
Potser un altre infinit	L: Fragmento de <i>Disproportion de l'homme</i>	<i>Disproportion de l'homme</i> , de Pascal.
«Per què és trista la font...»	Lema: v. 17 i 18 de «Se n'um sonho voltasse...»	<i>Cantos indecisos</i> de Teixeira de Pascoaes.
«Jo sento en mi la música...»	L: v. 14 del sonet <i>On his blindness</i> .	<i>On his blindness</i> , de Milton.
Mozart	T: compositor.	Piezas musicales de Mozart.
Tarda i vespre	L: segundo hemistiquio v. 136. v. 137 y primer hemistiquio v. 138 del acto IV. Escena I The Tempest.	Acto IV Escena I I The Tempest, de Shakespeare.
Tres amigues	L: v.63-64 de <i>Ab joi mou lo vers e-l comens</i> .	<i>Ab joi mou lo vers e-l comens</i> , de Bernatz de Ventadorn.

La recapitulación de muestras intertextuales indica la riqueza literaria y cultural de referentes en la poesía de Màrius Torres. Los lemas abarcan un amplio abanico de poetas de diferentes épocas, desde trovadores medievales hasta poetas contemporáneos del autor, y de diversas culturas, como la provenzal, catalana, española, francesa, inglesa, portuguesa. El procedimiento de la alusión, en los títulos, corresponde a referentes artísticos, la mayoría musicales. Entre los hipotextos artísticos, podemos distinguir alusiones a formas genéricas —Taula prerafaelista, Abendlied— o títulos de obras concretas —Variacions sobre un tema de Händel de Brahms, «Sonata da Chiesa» de Corelli—. En dos ocasiones, la cita del título

remite a compositores: «Couperin, a l'hivern» y Mozart. Tanto en «Couperin, a l'hivern» como en «Abendlied», el título ya muestra al lector la interrelación entre música y paisaje. En el primer caso, de manera explícita con la unión del nombre del compositor con una estación del año; en el segundo, a partir de la forma elegida: canción de atardecer, título de piezas de muchos compositores, como Robert Schumann, a quien cita al final del poema.

La lectura de los poemas de tema musical, a partir de la riqueza de referentes de este arte, posibilita al lector la reconstrucción de motivos como el de la interpretación y el intérprete en «Variacions sobre un tema de Händel» y «Couperin, a l'hivern», o el de la capacidad para recuperar el pasado y anticipar el futuro en «Sonata da Chiesa». Además, en «Mozart», el poeta nos ofrece la asociación del fluir de las piezas musicales de este compositor con el fluir de nuestras vidas y en «Això és la joia» la música es una metàfora de la trascendencia. Además de las marcas en títulos y lemas, encontramos una gran riqueza de alusiones a compositores, interpretaciones, formas: hay todo un mundo de música en la poesía de Màrius Torres. Un mundo que abarca a instrumentos —violonchelo, violín, clavicémbalo, flauta, lira, laúd—, a formas —polifonía, concierto, nocturno con variaciones, sonata da chiesa— y a componentes —arpeggios, acuerdo y la armonía— (Anglada, 1993).

Conexiones que debe desplegar el lector

Como recuerda Laura Borràs, la noción de textualidad en sí misma ya comporta —en cierto sentido— una trasgresión de los límites del texto. «La textualidad existe como forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de signos culturales. Por su misma naturaleza, textualidad e intertextualidad describen el complejo proceso de la lectura y examinan, no solo el texto por sí mismo, sino cómo el texto modela la audiencia.» (Borràs, 2005: 32-33).

Si consideramos la poesía de Torres un hipertexto, para facilitar el acceso a su lectura (comprensión, interpretación, valoración), las conexiones y enlaces que podrán desplegarse con otras producciones y referentes de la cultura serán ricas y variadas. Las conexiones con el sistema literario abarcarán textos de varias lenguas y culturas, y de autores de épocas distintas (en especial románticos y simbolistas) Además, como hemos señalado anteriormente, en la construcción del diálogo de las artes en la poesía de Màrius Torres dialogan la pintura, la escultura y la música.

Los poemas de Màrius Torres requieren que el lector active los archivos de un amplio abanico de lecturas y que aporte conoci-

mientos previos para ubicar los referentes literarios y artísticos, para comprender la presencia y función de los distintos componentes intertextuales en la reescritura y reelaboración o para captar su intencionalidad estética y ética. El lector debe (a través de los componentes de su competencia literaria y su intertexto lector) poner en marcha habilidades y estrategias para relacionar los referentes literarios y artísticos de títulos y lemas con el contenido del poema; en el caso de los lemas, debe comparar el hipotexto con el hipertexto a fin de descubrir el tipo de reescritura, para distinguir las distintas modalidades de apropiación de los hipotextos. Mediante este tipo de conexiones logramos hacer significativo el contenido de los textos que leemos; a la vez, nuestros conocimientos se construyen en red conectando esquemas de conocimiento según los componentes de nuestras competencias específicas.

¿Como se injertan los referentes en la poesía de Torres? Hemos distinguido los que se sitúan en el inicio del texto de los que encontramos en el interior del poema, porque corresponden a distintas operaciones cognitivas que debe realizar el lector en el proceso de lectura del poema. Mientras el lector se sirve de los primeros en la fase de anticipación y en el establecimiento de inferencias, deberá utilizar el resto en la fase de establecimiento de inferencias y de comprobación de su viabilidad para la comprensión del poema.

Actividades cognitivas del lector para interpretar la poesía de Màrius Torres

Desde la perspectiva de la estética de la recepción, se atiende a la actividad cognitiva del lector con la que este completa el significado del texto y le atribuye su interpretación y se concreta en la especial atención que concede al mismo proceso de la lectura —es decir, a las actividades que el receptor realiza durante ese proceso— y, también, al efecto resultante del acto de tal lectura (Mendoza, 2007). Ante los hipertextos, el lector debe reaccionar y responder adecuadamente a los estímulos intertextuales. Para ello necesita aportar referentes de conocimientos, que puede activar desde sus archivos de conocimientos previos, o localizar mediante las indicaciones de los mediadores docentes y la búsqueda en fuentes de información impresas o digitales.

Con las operaciones de reconocer, inferir, interactuar, asumir ideas, construir significados, comprender, interpretar, el lector interactúa con los poemas a partir de sus conocimientos y experiencias lectoras. Desde la anticipación —actividad marco, inicial y provisional, desde la que el lector pone en marcha su intuición sobre las probabilidades temáticas— hasta la interpretación —conclusión personal que resulta de la valoración personal de la comprensión, tras el afianzamiento de datos y claves obtenidos a partir

de la confirmación de expectativas e inferencias y organizados en la construcción del (de un) significado—, el lector desarrolla un proceso cognitivo que discurre en paralelo a su avance en el texto y necesita saber realizar actividades como identificar, asociar, prever, inferir, rectificar, relacionar, comprender, integrar e interpretar sus diferentes elementos y contenidos. Algunas de estas actividades están implicadas entre sí: por ejemplo, asociar y relacionar para poder construir una expectativa; o relacionar e inferir para corroborar la evidencia que confirme una expectativa concreta (Mendoza, 2007).

A modo de ejemplo, presentamos las actividades del proceso de lectura a partir de dos poemas de Màrius Torres.

Poemas	Actividades para la reconstrucción del poema
<p>DIA CLAR</p> <p>El cel és tan blau que totjust s'hi afigura, obscur, un ocell. Fa un dia tan clar com en una pintura de Breughel el Vell. Si no estigués trist, res no fóra tan bell.</p> <p style="text-align: right;">1936</p>	<p>Anticipación del tema a partir del título: ¿una estampa paisajística?</p> <p>Comparar imágenes de cielos claros con pinturas de Bruegel el Viejo, como «Paisaje invernal con patinadores» o «Cazadores en la nieve». Fijarse en el cielo claro y en la imagen oscura de un pájaro.</p> <p>Formulación de expectativas y elaboración de inferencias a partir del título y del segundo último verso. Asociar el tipo de cielo con las pinturas. Observar qué tienen en común y descubrir la función del pájaro oscuro que rompe la armonía celeste.</p> <p>Descubrir qué tipo de relación — semejanza, oposición — se establece entre el último verso y el resto del poema.</p> <p>Comprensión: explicar qué nos comunica el poeta por medio de la oposición entre la belleza del día y el sentimiento del último verso.</p>
<p>VENUS</p> <p style="text-align: right;"><i>A Jaume Elias</i></p> <p>Assenyala'm, si et plau, el meu camí amb el teu gest mutilat i diví...</p> <p>¿Vers on? Senyora d'una terra morta, mires, cruel, amb un somriure antic</p> <p>aquest temps, massa vell per ser-te amic, perquè saps que dels dos ets la més forta.</p> <p>Tu que només ets bella! Marbre groc no sollat per les llàgrimes ni el foc.</p> <p style="text-align: right;">1938</p>	<p>Anticipación del tema a partir del título: diosa del amor. ¿Tratará del amor?</p> <p>Formulación de expectativas y elaboración de inferencias: ¿A qué representación de Venus alude el poema? Buscar representaciones escultóricas y plásticas de la diosa. Poner en común sus atributos.</p> <p>Detenerse en el verso segundo «amb el teu gest mutilat i diví». ¿A qué representación nos remite?</p> <p>Descubrir la ironía de pedir a una representación de Venus mutilada que señale el camino.</p> <p>Leer «Oda on a Grecian Urn», detenerse en la última estrofa y buscar las similitudes con Venus.</p> <p>Comprensión: breve sinopsis del tema.</p>

En las últimas décadas, «la perspectiva hipertextual se ha ido haciendo un lugar cada vez más funcional en la formación del lector literario, desplazando orientaciones y metodologías tradicionales para dar más relevancia a las aportaciones y a la implicación del lector [...] y es el carácter hipertextual del discurso lo que permite integrar multiplicidad de referentes que proceden de otras obras, de otros textos y pasan a ser parte y esencia del nuevo discurso» (Mendoza, 2010: 146 y 153).

La lectura de la poesía de Màrius Torres como hipertexto condiciona a su lector para que identifique y relacione varios hipotextos, literarios y musicales, a la vez. El lector tiene que establecer redes de conexión entre los referentes explícitos o implícitos del texto con sus propios conocimientos y con los aportes de las referencias vinculadas. A modo de ejemplo, presentamos tres poemas de Màrius Torres acompañados de los correspondientes hipotextos literarios y de una muestra de tareas para guiar al lector en la construcción de una red de conexiones entre los hipertextos del poeta leridano y los hipotextos de Baudelaire y Maragall.

<p><i>La musique souvent me prend comme une mer!</i> BAUDELAIRE</p> <p>En el silenci obscur d'unes parpelles closes que tanca l'Univers en el meu esperit, la música s'enlaira. Talment, en l'alta nit, puja fins als estels el parfum de les roses.</p> <p>Ella, divina música!, en el meu cor petit fa cabre l'infinit, trencades les rescloses, i se m'emporta lluny dels Nombres i les Coses, més enllà del desig, quasi fins a l'oblit.</p> <p>Com les algues que avancen en el pit de les ones entre el bleix de les aigües rítmiques i pregones, jo vaig música endins, voluptuosament.</p> <p>I mentre el món es perd, adormit en la platja, jo somnio, perdut en l'estreta salvatge dels llavis de l'escuma i dels braços del vent.</p> <p style="text-align: right;">1937</p>	<p>LA MUSIQUE</p> <p>La musique parfois me prend comme une mer! Vers ma pâle étoile, Sous un plafond de brume ou dans un pur éther, Je mets à la voile;</p> <p>La poitrine en avant et gonflant mes poumons De toile pesante, Je monte et je descends sur le dos des grands monts D'eau ruisselante;</p> <p>Je sens vibrer en moi toutes les passions D'un vaisseau qui souffre: Le bon vent, la tempête et ses convulsions</p> <p>Sur le sombre gouffre Me bercent, et parfois le calme, —grand miroir De mon désespoir!</p> <p style="text-align: right;">Charles Baudelaire</p>
<p>ABENDLIED</p> <p>El cel té una blavor de miosotis. Rosa, un núvol ens amaga el sol ponent. I la mà freda de la tardor posa una mica d'or a les ales del vent. O tarda clara de novembre! Lent, el dia mor en cada cosa.</p> <p>Una boira poc densa flota, vaga i violeta en un fondal humit. Un toc de campana, eixamplant-se, naufraga a les riberes de la nit. Jo sento en el meu pit alguna cosa que, com en el món, s'apaga.</p> <p>Llavors, a fer-me companyia, arriba de molt lluny un cant de melangia missatge d'Ariel. La tarda pren una ànima de violoncel. I flors mig adormides i anònimes perfumen el capvespre i la música de Schumann.</p> <p style="text-align: right;">1938</p>	<p>Harmonie du soir</p> <p>Voici venir les temps où vibrant sur sa tige Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir; Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir; Valse mélancolique et langoureux vertige! Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir; Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige; Valse mélancolique et langoureux vertige! Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir. Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,</p> <p>Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir! Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir; Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige. Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir, Du passé lumineux recueille tout vestige! Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige... Ton souvenir en moi luit comme un ostensor!</p> <p style="text-align: right;">Charles Baudelaire</p>

<p>COUPERIN, A L'HIVERN</p> <p>Com un cel blanc damunt els arbres adormits els encongeix les branques, una mica de fred a les puntes dels dits ens fa veure les teclès més blanques.</p> <p>Però en la febre pàl·lida dels teus palmells infants, ni freda ni poruga, la música comença, i et salta, entre les mans, un ocell que palpita i que juga.</p> <p>Màgic ocell! L'hivern, vençut pel seu encís, fa tres passes enrera.</p> <p>Quan mor, amb el silenci jo torno, més feliç, de més lluny que d'una primavera.</p>	1938	<p>HAVENT SENTIT BEETHOVEN PER MIECIO HORZOWZKY, INFANT</p> <p>Has tornat a ensenyar-me la puresa. Del tot jo no l'havia desaperada (no del tot, criatura, no del tot); però ara, als meus anys, la saviesa de tornar a ésser nin, amb la riquesa de tot lo món a dintre, jo l'he entesa per tes mans, criatura, per ton cor. Amb aquella innocència que el tenien tes mans de nin, el cor d'aquell gegant! El gros aucell, en mans de xic infant, debatia ses ales poderoses: somreies retentin-lo entre tes mans... Ha volat; i abaixant el front, commoses, totes les dones s'han tornat formoses i tots els homes s'han tornat germans.</p>	Joan Maragall
---	------	---	---------------

Hipertextos e hipotetxos	Conocimientos previos Informaciones para establecer relaciones	Facetas de metacognición
Torres/Baudelaire: En el silenci obscur ... La Musique	Actividad central: Localizar el poema de Baudelaire de dónde procede el lema en el poema de Torres.	Lectura poema Baudelaire y de Torres. ¿Qué aspectos del poema de Baudelaire despliega Torres? Similitudes de tema y motivos. Diferencias en el despliegue de imágenes sobre el poder de la música.
Torres/Maragall/ Torres/Couperin: Couperin, a l'hivern Havent sentit Beethoven per Miecio Horzowzky, infant	Actividad central: Localizar en ambos poemas quien interpreta la música y cómo incide en los espectadores la audición.	Lectura poema de Torres y Maragall. Audición Le rossignol-en-amour; Double du rossignol, de F. Couperin. ¿Qué tipo de movimiento sugiere? ¿Qué relación se puede establecer con las acciones de «L'ocell que palpita i que juga» del poema de Torres? Similitudes sobre el tipo de intérprete y diferencias sobre la función de la música en ambos poemas.
Torres/Baudelaire Torres/Schumann: Abendlied Harmonie du soir	Actividad central: Interrelacionar títulos y temas de ambas poesías. Función de la música y del paisaje en hipotetxo e hipertexto.	Audición Opus Op. 107 n. 6, de Schumann ¿A qué sentimiento remite? Relación entre Abendlied y el tema del poema. Interrelación entre el atardecer y las sinestesias visuales y auditivas en ambos poemas.

Aportaciones de la poesía de Màrius Torres en el itinerario de lectores de poesía de educación secundaria

La poesía de Màrius Torres incluye nodos y enlaces que la vinculan a una amplia red del sistema literario, cultural y artístico, como hemos visto en apartados anteriores. La riqueza de vinculaciones intertextuales, el diálogo con la lírica romántica y simbolista europea

y con el mundo de las artes, especialmente con la música, posibilita plantear la lectura de dicha obra como un hipertexto textual o discursivo.

Plantear la lectura de la poesía de Torres como un hipertexto desde la teoría de la recepción, implica tener en cuenta que la riqueza de los referentes de dicha obra poética puede interferir o dificultar la construcción del significado para un lector empírico medio de educación secundaria, puesto que la obra demanda un notable grado de experiencia lectora, una competencia lectoliteraria y cultural adecuada a la complejidad de referentes que incluye, y los indicadores intertextuales necesitan de los referentes que aporte el lector, activando sus archivos de conocimiento y sus estrategias de relación. Por ello es importante contar con el apoyo del profesorado que aporte las informaciones necesarias en las distintas fases del proceso lector, ya sea orientando búsquedas de información, dando pistas sobre vinculaciones intertextuales a fin de capacitar al lector para responder a los estímulos del texto estableciendo las pertinentes conexiones entre el contenido y los recursos formales de la obra con otros conocimientos ya asumidos.

Otra posibilidad didáctica, acorde con el trabajo a partir de hipertextos, sería convertir el hipertexto textual en hipertexto electrónico, con lo cual se podría presentar al lector de secundaria la evidencia del texto hipertextual en un soporte cerrado. Dicha opción tecnológica ofrece posibilidades para ser un recurso didáctico en el que confluyen los procedimientos de la elaboración del discurso literario y los de relación, identificación y valoración que realiza el lector; como han señalado G. Gefen y G. P. Landow, el docente puede mostrar, a través de un hipertexto electrónico, la intertextualidad de modo inmediato y programado para estimular y apoyar la actividad cognitiva del lector (Mendoza, 2010).

La riqueza y variedad de vínculos intertextuales en la obra de Màrius Torres, demandan soportes de mediadores para acompañar el proceso de lectura en la mayoría de lectores actuales de educación secundaria, pero también posibilitan trabajar en entornos multimedia y desde un enfoque interdisciplinario y de literatura comparada, en un entorno compartido de colaboración entre el profesorado de lenguas y literatura, filosofía y música. Además, en el marco de un diseño curricular que hace énfasis en el aprendizaje significativo, la intertextualidad es un instrumento que favorece la atención a la actividad receptora del lector, establece conexiones entre los contenidos de las áreas referidas a los contenidos humanísticos y estimula la relación entre la literatura y las otras producciones artísticas. Leer poesías de Torres desde esta perspectiva, además de desarrollar las competencias lectoras y literarias, contribuye a afinar la sensibilidad estética de los adolescentes.

El esfuerzo que pueda suponer para algunos lectores de secundaria leer poemas de Torres tendrá su recompensa tanto en la consolidación de la competencia literaria y cultural como en la formación en valores. En la poesía de Màrius Torres, en cada uno de sus versos, el lector reconoce, inconfundibles, en su ritmo musical, en sus palabras nobles, en sus analogías y símbolos, una voz, una poesía, una poética, y se siente acompañado por el eco del fluir vivencial de una vida serena, secreta y solitaria, que supo extraer del pozo de la adversidad palabras llenas de esperanza.

Bibliografía

- ANGLADA, M. Àngels (1993). «La música a la poesia de Màrius Torres». *URC: monografies literàries de Ponent*, núm. 7, pp. 82-88.
- BALLART, Pere i Jordi JULIÀ (2002). «Aquesta cosa absurda: un poeta líric». *URC: revista literària*, núm. 17, pp. 90-99.
- BORRÀS, Laura (2005) «Teorías literarias y retos digitales» cap. 1 de *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. BORRÀS (ed.) Barcelona:UOC, pp. 23-76.
- CALDERER, Lluís (1996). «Poesia i música» en *Diàleg amb la poesia*. Barcelona: Columna/Albi, pp. 112-114.
- CARBÓ, Ferran (1995) «Couperin, a l'hivern»: una interpretació musical en la poesia de Màrius Torres dins *Textos literaris catalans. Lectures i interpretacions II*. [a cura de Narcís Garolera] Barcelona: Columna, pp. 149-160.
- Com un foc invisible. Antologia poètica de Màrius Torres* (2009) a cura de Salvador Escudé i Margarida PRATS Barcelona: Edicions 62.
- GIMFERRER, Pere (1993), «Pròleg» a TORRES, Màrius. *Poesies i altres escrits*, 6a ed. Barcelona: Edicions 62-Empúries, pp. 5-19.
- MENDOZA, ANTONIO (2000) *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2007) «El proceso lector. Proceso y metacognición» en *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. P. Cerrillo, Cristina Torrijos, César Sánchez (coordinadores) Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.69-82
- (2010) «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- PRATS RIPOLL, Margarida (2010) «Màrius Torres: Màrius Torres: un poeta del siglo XX para lectores del siglo XXI» en *RevistAtlàntica*, n. 34, 2010. pp. 31-40.
- , Margarida (2008). *Màrius Torres: del poeta al lector*. Lleida: Pagès editors.

SANTAEULÀLIA, J. N. (1997) *Fusions. Comentaris de poesia catalana del segle XX*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

TORRES, Màrius (2010). *Poesies de Màrius Torres*. Edición de Margarida Prats. Lleida: Pagès editors.

17. La canción paródica: análisis de las facetas formativas de un hipertexto textual

Joan Marc Ramos Sabaté
Universitat de Barcelona

¿Qué pueden aportar las canciones de La Trinca a los lectores escolares de secundaria?

Entre los retos profesionales de los docentes de lengua y literatura en el nivel de secundaria ocupa una posición central el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas se enfrenten al texto literario desde un posicionamiento epistemológico específico, claramente diferente del que desarrollan en textos de otras materias (Brénas, 2009). Más allá del placer por la lectura, que se fomenta ampliamente en la educación primaria y de la capacidad de entender las ideas principales de textos informativos o los argumentos de textos narrativos, la competencia literaria precisa de manera ineludible entender la lectura literaria como un proceso en el que se sucede un conjunto de puertas —ya sean abiertas, ajustadas, camufladas, entreabiertas, cerradas o blindadas— que hay que abrir, explorar y relacionar.

Desde la mayoría de áreas del currículum de la educación secundaria obligatoria, se apuesta por desarrollar la competencia lectora a través de textos fundamentalmente denotativos donde la información aparece de manera clara y ordenada. Extraer, ordenar, manipular y memorizar esas informaciones supone también un reto, aunque se parte de la idea de que las puertas del texto están abiertas y, por lo tanto, exige un posicionamiento por parte del aprendiz muy concreto: entender el texto es apropiarse de las ideas que aparecen escritas en ese texto y relacionarlas con los contenidos específicos de cada área. Los conocimientos que el alumno tenga de la temática del texto o del vocabulario que se utiliza contribuirán a facilitar el éxito de la tarea, pero, en pocas ocasiones, el

alumno deberá aventurar informaciones que no estén formuladas de manera explícita en el texto. Ramos (2009) observó el tipo de preguntas que los alumnos de secundaria formulan ante un texto de ciencias naturales y la valoración que dos profesoras emitían sobre esas cuestiones. El resultado arrojó un amplio predominio de las preguntas que demandaban una respuesta con datos explícitos en el texto. De todas maneras, este posicionamiento lector venía avalado por la actitud de las dos profesoras, que valoraban inadecuadamente aquel tipo de preguntas que exigían una activación de los conocimientos enciclopédicos del alumnado, no presentes en el texto, pero desarrollados en las sesiones previas al ejercicio de lectura.

Más allá de que estos resultados sean generalizables, parecen completamente contrarios al posicionamiento que debe adoptar un lector literario y que, por lo tanto, debe fomentar la acción del profesorado de lengua y literatura. La particularidad principal de la lectura literaria se encuentra en esa amalgama impresionante de puertas o enlaces que conducen a itinerarios de lectura diferenciados según el lector que emprende el viaje. Hemos asumido el concepto de hipertexto textual (Mendoza, 2010) para dar cuenta de aquel texto que remite, que alude a otros textos de manera más clara (puerta entreabierta) o más oscura (puerta cerrada, quizás a cal y canto).

Nuestro trabajo pretende contribuir a iniciar al alumnado en el posicionamiento adecuado para leer textos literarios, partiendo de la base de que la lectura literaria se ha de entender como una lectura hipertextual de descubrimiento de los hipotextos y de los referentes que se encuentran en las distintas puertas y, paralelamente, otorgar al camino recorrido un sentido coherente y adecuado a los usos sociales de ese texto. Leer, desde esta perspectiva hipertextual significa reestablecer estos vínculos (Borràs, 2005). Para iniciar al alumnado en esta postura relacional, interpretativa, crítica, nos ha parecido oportuno proponer una serie de canciones del popular grupo La Trinca que, en las décadas de los setenta y los ochenta del siglo pasado obtuvieron un éxito espectacular, primero en los territorios de habla catalana, y luego con sus versiones castellanas. Los textos de este grupo participan de una serie de cualidades que justifican su adecuación al cometido que nos hemos marcado.

En primer lugar, las canciones se fundamentan en el continuo sentido figurado, connotativo, de las palabras, expresiones y referencias. Aunque solamente en algunos casos se podrían catalogar como parodias directas, el espíritu paródico es el que les da vida. La parodia se erige de manera incuestionable como hipertexto textual desde su propia génesis ya que no puede ser entendido y disfrutado sin un conocimiento más o menos preciso del género, del

texto o de la realidad que está siendo manipulada (Canvat, 1999). El enlace entre estas realidades emerge de manera consustancial a la propia obra ya que, sin la capacidad de enlazar textos y realidades, resulta imposible dar un sentido adecuado a la canción. La parodia supone, en consecuencia, un perfecto artefacto desde el que es posible organizar una secuencia didáctica en la que la capacidad de relación fluye en todas direcciones.

En segundo lugar, creemos que los textos de este trío musical participan de uno de los criterios intrínsecos de calidad literaria, a saber, la densidad significativa. A diferencia de otro tipo de parodias mucho más directas, groseras e insustanciales, las letras de estas canciones están profundamente elaboradas, tal como explicaremos en la segunda parte de este trabajo, ya que ponen al alcance del lector-oyente gran cantidad y variedad de puertas que le permiten caminar continuamente por los referentes e hipotextos, estableciendo diferentes relaciones y significaciones con la finalidad de llegar al divertimento.

En tercer lugar, destaca la popularidad de los textos, en el bien entendido que se trata de una popularidad histórica que ha perdurado básicamente en la memoria de aquellos que fueron coetáneos del grupo, aunque su presencia y vitalidad en *You Tube*, por ejemplo, demuestran que no han sido olvidados en absoluto. El artificio textual consigue transmitir un carácter aparentemente popular, ideal para un alumnado que se está iniciando en la lectura interpretativa y que necesita tomar conciencia de la situación de aprendizaje a la que nos estamos enfrentando. La metacognición de este posicionamiento lector resulta imprescindible para su aprendizaje significativo, de manera que una experiencia ante textos aparentemente sencillos puede contribuir a este descubrimiento.

Finalmente, nos parece interesante recuperar unos textos que mantienen una cierta distancia respecto a sus lectores escolares potenciales ya que ese distanciamiento también contribuye al recorrido didáctico del alumnado. El hecho es que, aunque los referentes que ponen en funcionamiento estos hipertextos no sean de extrema complejidad para los que vivieron aquellos años, sí que lo son para el alumnado actual, de manera que se abren vías de investigación, de apertura de puertas, de intercambios de argumentos y opiniones, todos ellos imprescindibles para que la idea de hipertexto textual cuaje en el imaginario del aprendiz y le sitúe en el posicionamiento que exige la lectura literaria.

Esa distancia historicotemporal permite, a su vez, plantearnos algunas de las preguntas recurrentes acerca de la literatura clásica: su actualidad, su vigencia. *¿Resultan válidas esas letras en nuestros días más allá de la pasión de los nostálgicos? ¿Son vigentes los temas y los puntos de vista que se proponen en esos textos? ¿Qué*

relaciones estableceríamos en la actualidad entre esos hipertextos y textos y realidades de nuestro entorno? ¿Serían políticamente correctas o aceptables esas letras hoy en día? Responder a esas preguntas a través de referentes actuales se convierte en espacio significativo para la evaluación de los progresos del alumnado en el posicionamiento elemental para la lectura literaria.

El género de la canción paródica y sus componentes intertextuales

El análisis específico de las obras se realizará sobre cinco de las canciones más populares del grupo que sitúan al lector ante la necesidad de llevar a cabo distintas operaciones de relación interpretativa. Asimismo, se ha optado por la versión original en lengua catalana de estas canciones puesto que, en líneas generales, transmiten un mayor grado de naturalidad en el uso de los distintos recursos lingüísticos y literarios. Se pueden consultar los textos completos de las canciones y un gran número de actuaciones y clips en Internet pero presentamos un breve resumen de esas cinco letras antes de pasar a su análisis:

- *Els tres mosqueters* (*Xauxa*, 1972) es una canción con ritmo de sevillana —que versiona un tema de Manolo Escobar— en la cual tres emigrantes andaluces narran con orgullo su integración en la Cataluña de los años setenta. A lo largo de la canción, se perciben las dificultades de esa clase social para acceder al bienestar que proponía, ya en ese momento, la sociedad de consumo.
- *El baró de bidet* (*Nou de Trinca*, 1981) supone una revisión de las causas de la Revolución francesa. Según la letra de la canción, un barón ideó este magnífico artefacto para el regocijo de la nobleza francesa. Sin embargo, en cuanto el pueblo supo de su existencia, organizó la revolución para extender su uso entre toda la población femenina francesa.
- *La patata* (*Opus 10*, 1976) es un chachachá que pretende hacer una relectura de la teoría del origen del hombre. Según la letra de la canción, este origen no se explica a través de la teoría de la evolución darwiniana ni a través del episodio bíblico de Adán y Eva, sino que el hombre proviene de la patata, que es un término con el que se denomina vulgarmente el órgano genital femenino.
- *La faixa* (*Opus 10*, 1976) es un pasodoble que juega con el doble sentido de esta palabra en catalán. Remite a la prenda —faja— y al fascismo. A través de este paralelismo, explica la caída de ventas de fajas en los años de la transición y del efecto furibundo que provoca en los vendedores de fajas.

- *El meu col·legi* presenta los recuerdos escolares de una generación de españoles que fue escolarizada en centros religiosos durante el franquismo.

Dolz y Gagnon (2009) aseguran que el género discursivo es un megainstrumento didáctico y resulta un eje vertebrador ideal para las secuencias didácticas de lengua y de literatura pues aglutina todos los componentes lingüísticos en un conjunto de textos que se relacionan por su pertenencia a un contexto concreto de aparición. Los géneros discursivos están sujetos a restricciones arbitrarias fruto de las decisiones que han ido tomando los usuarios de estos textos a lo largo de su existencia. En este sentido, el hecho que los géneros discursivos remitan a textos contextualizados favorece un acercamiento didáctico que fomente de manera ineludible su uso receptivo, reflexivo y productivo a través de secuencias didácticas de aprendizaje que pongan de relieve el papel central de este género. A partir de los trabajos de Schaeffer (1989), Canvat (1999) y Ramos (2006) podemos presentar ante el alumnado las características de cualquier género discursivo desde seis puntos clave: el anclaje institucional, el nivel de la enunciación, el nivel de la destinación, la función, el nivel sintáctico y el nivel semántico. Presentaremos el análisis desde estos seis puntos de manera que puedan ser desarrollados posteriormente de manera práctica en secuencias didácticas de aprendizaje.

En la descripción de los distintos elementos que conformarían el género discursivo del que forman parte las canciones de La Trinca, pondremos especial énfasis en aquellos que supongan la constatación de que cada uno de los textos es un hipertexto repleto de puertas y llamadas al lector. Estas puertas o enlaces no conducen siempre a textos concretos o a conjuntos de textos sino que también se relacionan con referentes de la realidad que el lector habrá de activar. Aunque tratemos de manera específica las relaciones de intertextualidad entre textos literarios, es evidente que estos dialogan sistemáticamente con textos no literarios, con otras formas artísticas y con los distintos elementos de la realidad en el que nace:

La textualidad existe como una forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de símbolos culturales. (Borràs, 2005:33)

Queremos destacar que centramos el análisis del género discursivo en estos seis niveles para fomentar la posibilidad de realizar transferencias a cualquier otro tipo de género, contribuyendo así a la formación del lector literario.

Anclaje institucional

Cualquier género discursivo está condicionado por una serie de dispositivos simbólico-sociales que lo enmarcan, le dan sentido y lo justifican. Las canciones de La Trinca se explican en relación a tres polos socioculturales fundamentales con los cuales estos textos entran en diálogo:

- La realidad política y cultural del final de la dictadura y de los primeros años de la transición. Cuando el grupo empieza su andadura, existe aún la censura del régimen del General Franco, por lo que cualquier creador artístico debía estar muy atento a sus producciones. El propio grupo escribirá una canción memorable sobre el papel de la censura: *Homenatge (Nou de Trinca, 1981)*. La mayoría de los grandes éxitos del grupo nacen de una observación atenta de la situación política y social de aquella época, por lo que abren al alumnado el conocimiento de una etapa de nuestra historia que para ellos es completamente desconocida, pero que puede ayudar a comprender muchos de los conflictos que actualmente sacuden al mundo: el papel de la mujer en la sociedad, la represión sexual, la corrupción política, la relación entre estado y religión, la educación...
- El fenómeno de la *Nova Cançó* y sus vínculos con fenómenos parecidos a nivel europeo. La Trinca supone una *rara avis* dentro de esta corriente reivindicativa justamente por el tono sarcástico y paródico que adoptan sus producciones. Se puede considerar que existe el objetivo común de oponerse a un estado de las cosas a través de la canción, pero la forma de actuación es completamente dispar. Esa disparidad permite establecer conexiones con otros cantautores catalanes, españoles, franceses... de la época para observar cómo resolvían esas mismas inquietudes.
- No se puede entender el humor de las canciones de La Trinca desvinculado de una tradición cultural de humor que, en Cataluña, se remonta al menos al teatro del siglo XIX (Josep Robreño y Serafí Pitarra), pasa por el periodismo con publicaciones como *l'Esquella de la Torratxa*, y entronca con genios del humor como el popular Capri. Aunque resulte difícil de describir este humor, se fundamentaría en una voluntad crítica acentuada que se atenuaría en base al humor, de manera que la crítica perdería agresividad y trascendencia. Muestra un descontento sin voluntad de enfrentamiento. Estos textos basan su mordacidad en un dominio del doble sentido que ofrece el lenguaje coloquial, sin caer en la vulgaridad, remitiendo continuamente a imágenes sexuales y escatológicas. Esta filigrana lingüística es lo que dificulta enormemente la traducción de sus canciones, como se

puede observar en aquéllas que fueron traducidas por el mismo grupo en los años 80.

- Existe, además, un último componente en ese estilo de humor que resulta aún más extraño a una parte de la población, que podríamos explicar como la explotación de lo políticamente incorrecto sin generar rechazo social. Efectivamente, canciones como *Els tres mosqueters* podrían ser criticadas ya que ridiculizan una faceta de la inmigración de los años sesenta. Sin embargo, no tuvieron coste social para los autores ya que se aceptaba como una faceta más del humor. Esta ausencia de prejuicios explicaría que uno de los personajes radiofónicos actuales de más éxito en Cataluña sea Mohamed Jordi, un inmigrante árabe independentista catalán que sigue a su vez al pie de la letra los preceptos islámicos y sufre de los tópicos que se suelen atribuir a esta comunidad. También justificaría que hace más de cien años se pudiera empezar un cuento de esta manera políticamente incorrecta: «Cada poble té amb els seus habitants la més o menys nombrosa col·lecció de tipus d'aquests que en diem desequilibrats, els quals per la seva singularitat o extravagància solen cridar l'atenció. Els uns es caracteritzen per la borratxera *crònica*, els altres per la *gandulitis endèmica* i algun que altre per desarreglo cerebral.»

Desarrollar didácticamente estos textos supone la exploración de una manera de entender el mundo alejada de la globalidad unificadora, en la cual el humor es una forma de lucha que no busca llegar a la sangre pero que no cede un centímetro a las injusticias.

Nivel de la enunciación

Los textos seleccionados permiten al lector en formación apreciar la relación existente entre el enunciador del mensaje y la finalidad comunicativa que persigue. Como características generales a todas las canciones, podemos hacer notar al alumnado las siguientes:

- La enunciación de la canción está concebida sobre el canal oral. La compenetración con la música y la importancia de la entonación de determinadas expresiones condiciona completamente el valor de la obra.
- El estatuto del enunciador es fundamentalmente ficticio, lejano a la figura de los autores. Posiblemente, la única canción que permitiría pensar en un enunciador real sería el caso de *El meu col·legi*. Existe, de todas maneras, una facilidad de relación entre el enunciador y prototipos de la realidad que podrían enunciar la canción.

- La enunciación se muestra claramente como lúdica, utilizando todos los elementos de que dispone para relativizar la seriedad de las ideas que se están transmitiendo. No obstante, en canciones como *Els tres mosqueters* se produce un efecto de contraste según el cual los protagonistas pretenden dar un sentido serio a sus palabras que, paradójicamente son percibidas como irónicas por el oyente de la canción. Para conseguir tal efecto, es necesario que este receptor relacione lo que está oyendo y el posicionamiento de su emisor con sus ideas previas sobre los personajes.
- La diferencia fundamental en muchas canciones reside en la modalidad de enunciación. Dos de las canciones que hemos seleccionado presentan claramente una modalidad cercana a la representación dramática. Los hechos son mostrados en primera persona del plural por los mismos protagonistas tal como los han vivido: *El meu col·legi* desde el recuerdo personal de los propios alumnos, *Els tres mosqueters* desde la voz de los emigrantes. Se trata de una voz colectiva, que busca más el prototipo que a individuos concretos. En el caso de *Els tres mosqueters*, incluso se podría concebir como una versión paródica de un himno, a través del sentimiento de orgullo que transmite. Si se visionan los vídeos de estas canciones, se observará la perfecta sintonía entre la caracterización de los artistas y el mensaje que emiten.

Las otras canciones se enmarcan en una modalidad narrativa, básicamente en tercera persona, pero dando rienda suelta a la intervención de los personajes significativos en primera persona. En *El baró de bidet* la enunciación pretende simular la exposición de unos hechos históricos, por lo que adopta un punto de vista «supuestamente» omnisciente, en tercera persona que enlazaría con este tipo de textos. En este caso, en la presentación del descubrimiento del bidé y su relación con la Revolución francesa, se da la palabra a los personajes —la nobleza y el populacho— que se expresan en un catalán con un deje que pretende ser afrancesado. Contrasta el vocabulario pretendidamente amanerado del Barón en el momento del descubrimiento «Ce joli rajolinet que les oques tonifique si le fique en une pique mantindra le pompis net», con la desesperación al descubrir la revolución: «Qu'est-ce que c'est, ce merder?».

Un fenómeno parecido ocurre en *La patata*, en la que la tercera persona pretende dar un toque científico a la teoría del origen del hombre, claramente desdibujado a causa del vocabulario coloquial que reutiliza. En *La faixa* se lleva este efecto a la máxima potencialidad ya que, sobre un fondo narrativo, la mayoría de la canción representa la voz de «los vendedores de fajas».

La polifonía enunciativa permite que en la canción se introduzcan materiales de todo tipo, que el alumnado podría investigar y enlazar:

- Citas históricas, como las palabras de Arquímedes: «Eureka. Je l'ai trouvé» (*El baró de bidet*).
- Refranes populares «Tres días hay en el año que relucen más que el sol: Jueves Santo, Corpus Christi y el día de la Ascensión» (*La faixa*). En este caso, y en algunas versiones, el último día era cambiado por «el 18 de juliol».
- Expresiones coloquiales: «refotre, quina patatera» (*La patata*)
- Referencias religiosas deformadas: «In Fecula fecalorum. Amén» (*La patata*)
- Canciones escolares: *Que buenos son los padres escolapios (El meu col·legi)*

Nivel de la destinación

Las canciones seleccionadas presentan un destinatario indeterminado y genérico. En *El meu col·legi*, el uso de la primera persona del plural contribuye a la fusión de las figuras de emisor y receptor, de manera que se crea una solidaridad entre todos aquellos que aprendieron en ese tipo de escuela. En *Els tres mosqueters*, en cambio, el destinatario de se puede relacionar claramente con los catalanes nativos. De hecho, el inmigrante se justifica ante los que lo quieren tildar de inmigrante con la resolución: «jo ja dic “xarnegos” als que han vingut més tard». En *La patata*, apelan directamente al receptor con la finalidad de generalizar su teoría: «Per això quan et moris, et dirà el mossèn».

Función

El éxito de las canciones de La Trinca se puede explicar, entre muchas otras razones, por su capacidad de combinar de manera efectiva una función claramente lúdica, satírica, con una función crítica. Esta doble función dialoga a la vez con la tradición satírica catalana y con el espíritu de la *Nova Cançó*. En estas canciones se condenan los vicios de la sociedad franquista personalizados en la persecución sexual, el fascismo, la formación del espíritu nacional, el desarrollismo... claramente identificables por los espectadores de aquel momento. La crítica se funda en la idea de aplicar una lógica irónica a unos hechos avalados por la lógica científica o racional, con la virtud de que, al final del camino interpretativo, las

dos lógicas confluyen. Veamos cómo funciona este mecanismo: En *El baró de bidet*, la recreación de los hechos históricos desde un punto de vista escatológico contribuye a comprender el origen de muchas de las revoluciones: la clase alta vive con unos lujos excesivos que el resto del pueblo quiere para sí. Centrar el tema en el bidé supone una metonimia divertida que explica perfectamente los hechos acaecidos en la Revolución francesa, la lucha por la *liberté, égalité, fraternité*. Lo mismo ocurre en *La faixa*, que reúne en su significado una opresión física y una opresión ideológica dentro de una lógica económica, porque el problema, al fin y al cabo, es que el negocio se va al traste: «si no vetllem pel negoci, anirem a fer punyetes».

Recorrer esos caminos semánticos con el alumnado incidirá en uno de los retos principales de nuestra propuesta, observar la validez de estas críticas políticas, culturales y sociales en la sociedad actual.

Nivel sintáctico

El estilo formal de las canciones de La Trinca presenta una serie de características recurrentes que, en la mayoría de ocasiones, obligan al lector a realizar conexiones con otros textos o realidades culturales.

- El grupo no compone la música que sirve de colchón a las letras sino que adapta o plagia directamente melodías existentes, siguiendo una larga tradición paródica que nos conduciría hasta el *sirventès* provenzal. La selección de la melodía de origen nunca es inocente y supone una alusión con una intencionalidad claramente significativa.
- *Els tres mosqueters* adapta una popular melodía de Manolo Escobar —*La minifalda*— para tratar el tema de la inmigración andaluza que llegó a Cataluña. De todas formas, a modo de colofón y representando la catalanidad de los protagonistas, en el último verso se transforma en una melodía de sardana: «Som catalans, sí senyor, som catalans, eh!»
- *El baró de bidet* se construye sobre una melodía que recuerda al cançan y que algunos relacionan con Offenbach (Pujadó, 2000) —que obviamente no pretende corresponder a la cronología de la revolución, sino a su clara referencia francesa— los pasos más famosos de este baile aportan una clara conexión con el tema de la canción y la utilidad del bidé. De la misma manera, *La faixa* se contruye sobre uno de los bailes típicamente españoles: el pasodoble. En definitiva, la exploración musical de estas

canciones permite observar al alumnado una de las características fundamentales de la literatura, la relación entre forma y contenido.

- Las letras de las canciones de La Trinca presentan una estructura métrica que recuerda a la poesía, y por lo tanto a la canción, popular. Se trata de una regularidad métrica con un número significativo de licencias poéticas. *El baró de bidet*, *Els tres mosqueters* y *La faixa* se estructuran en versos heptasílabos;¹ *El meu col·legi* alterna heptasílabos y tetrasílabos; mientras que *La patata* presenta decasílabos con cesura (5+5). En todos los casos, presentan rima consonante. Solo *La patata* contiene estribillo.
- Esta regularidad métrica abre la puerta a la relación de estos textos con otras canciones de la tradición catalana y demuestra su grado de elaboración.
- Las letras de las canciones presentan interferencias lingüísticas con la intencionalidad de caracterizar a los personajes que intervienen en el tema. Es importante subrayar este aspecto ya que la base catalana de cada canción solo se trunca para conseguir efectos de caracterización, que suelen llevar asociados efectos humorísticos. Se trata de interferencias controladas que permiten trabajar con el alumnado la identificación de los referentes. En *Els tres mosqueters*, se ha caracterizado la interlengua propia de los emigrantes andaluces de los años sesenta y setenta que adoptaron la lengua catalana como lengua segunda, con tópicos expresivos como «Me s'o comprat una "Derby"» o interferencias como «enchufarlos» o «carajillu», todos ellos exagerados a través de la fonética en el momento de los conciertos. Se remata la caracterización con la deformación lingüística en *tocadiscos* «*histèric*», en un intento de satirizar a los personajes. El uso del castellano es muy diferente en *La faixa* o en *El meu col·legi*, donde esta lengua se asocia a la imposición lingüística del régimen franquista y de la escuela católica. Se observa, sin embargo, que el uso del castellano en estas canciones es circunstancial y se ciñe a la cita, ya que algunas de las intervenciones de los personajes se emiten en catalán. En el caso de *El baró de bidet* se caricaturiza el francés, la lengua extranjera de la escuela en esa época y en *La patata* incluso se atreven con el latín.
- El último elemento formal que comentaremos es la selección léxica. En el aprendizaje del vocabulario resulta fundamental dominar el contexto habitual de uso de las palabras. Sabemos que palabras aparentemente sinónimas presentan connotaciones específicas porque son usadas habitualmente en contex-

1. Seguimos la normativa métrica de la poesía catalana, según la cual se cuenta hasta la última sílaba tónica.

tos concretos. La Trinca explota este recurso con una destreza envidiable, lo que dificulta enormemente la traducción de sus canciones pero las convierte en un artefacto perfecto para el aprendizaje de léxico. El enlace léxico puede ser considerado en este caso una estrategia de lectura imprescindible. En *El baró de bidet*, observamos que se desarrolla un ingenioso contraste léxico que genera un potente efecto humorístico: se utilizan una serie de vocablos técnicos, propios de los textos científicos —*artefacte, decret, instaurar, homologat...*— al lado de palabras propias del registro coloquial (*comuna, populatxo, sucant el cul a un surtidor...*). Este contraste culmina con una selección léxica que una y otra vez remite a contenidos escatológicos o sexuales: *pompis, pomme de terre, prendre les hechures, quin delit, quina fal·lera...* Simplemente nos fijaremos en una expresión que abre una puerta que puede pasar desapercibida en una primera lectura, pero que está llena de intencionalidad por parte de los autores: «el populatxo també volia l'invent per poder-s'hi **esteranyinar** seguts còmodament». El verbo «esteranyinar» significa «quitarse las telarañas», lo que implica una alusión claramente sexual en registros coloquiales. Podemos considerar algunas de estas canciones como verdaderos monumentos a un lenguaje coloquial en vías de desaparición por la presión de una lengua vulgar cada vez menos marcada socialmente.

Nivel semántico

El análisis anterior ha permitido hacer referencias continuas a la temática de las obras, por lo que en este apartado nos ceñiremos a poner de manifiesto las intertextualidades y alusiones más claras de cada una de las canciones:

- El título de *Els tres mosqueters* remite directamente a la obra de Dumas aunque aparece rápidamente matizada por el complemento «del ramo de la construcción», por lo que destruye toda la épica que pudiéramos atribuir a los personajes, aunque les una la dureza de la misión encomendada. En este texto, aparece de manera indirecta una referencia a los textos publicitarios que ya en esa época soportaban el consumo de la ciudadanía.
- *El baró de bidet* abre muchas más puertas intertextuales ya que la letra de esta canción tiene un hipotexto claro en los libros de historia escolares que narran la Revolución francesa y supone un ejemplo perfecto de la manera como el enlace interpretativo enriquece la lectura. Aunque un lector desinformado puede comprender el texto de manera superficial, el texto dis-

pone ante nosotros un buen número de puertas que densifican la lectura:

- El descubrimiento acaece en Versalles, uno de los palacios donde la ostentación de la monarquía francesa se hizo más superlativa.
- La relación del descubrimiento con Madame de Pompadour no es en absoluto casual. Parece que esta amante del rey Luís XV disponía ya de un lujoso bidet a mediados del siglo XVIII.
- La expresión «prendre les hechuras» a Madame de Pompadour, que podríamos traducir por «tomar las medidas», tiene una connotación sexual claramente relacionada con la fama del personaje. De todas maneras, como buena recreación, la canción no contempla que la Marquesa de Pompadour murió en Versalles el año 1764, veinticinco años antes de empezar la revolución.
- La Toma de la Bastilla supone uno de los episodios fundamentales de la revolución.
- El papel de la Comuna de París va relacionado a los decretos revolucionarios de la época y con los personajes históricos que se citan: Danton, Marat y Robespierre. Esto no impide a los autores del texto jugar con el doble sentido de la palabra «comuna» en catalán «retrete» y relacionarlo, de esta manera, con el bidé.
- Por otra parte, la canción también contiene una alusión directa: «Eureka, je l'ai trouvé», que nos conduce hasta el famoso descubrimiento del principio de Arquímedes por parte del sabio griego mientras estaba, curiosamente, en la bañera.
- En otro orden de cosas, la canción remite a otro elemento de la realidad que estuvo muy candente durante décadas en nuestro país: el chovinismo francés, cuya sátira se desarrolla en los últimos versos de la canción con la presencia del Conde de Foi-Gras y el Marqués de Croissant.
- *La patata* pretende ofrecer una versión definitiva que explique el origen del hombre, superando la explicación darwiniana y la bíblica, con las que entra en diálogo. La explicación del origen del hombre no se encuentra ni en la ciencia ni en la fe, sino en el sexo. Lo consigue en base a una analogía continua entre el tubérculo y los genitales femeninos. Esta analogía precisa del lector la capacidad de pasar continuamente de la comprensión literal del texto (que se refiere siempre al tubérculo) a la interpretación picante, en un ejercicio de vaivén y de ingeniería lingüística: *L'home ve de la patata, moltes patates estan mig grillades, les patates velles s'arruguen de pell, la patata sempre ha sigut un assumpte molt pelut, Pren una patata i així cara a cara mira-la amb tendresa i digues-li mare!, La patata és el nostre sustén.*

- *El meu col·legi* es la canción que contiene un número de alusiones directas más elevado. La canción pretende reconstruir los recuerdos escolares de una generación a través de los sentidos reclamando del lector el uso de diferentes estrategias de lectura.
 - Recuerdos visuales, entre los que destacan «aquella sotana negra» o aquella *paret davant, aquells dos quadres, i aquell Sant Crist penjat entre els dos lladres*, con referencia bíblica incluida.
 - Recuerdos olfativos: *Aquella olor de col·legi, rànica ferum, de llapis, pell de taronja i de pixum*.
 - Recuerdos asociados al tacto que han sido noticia en los últimos tiempos: *mentre tot fent la mà morta ens grapejava*.
 - Recuerdos acústicos, vinculados básicamente al temario de la época: los libros de texto que fomentaban la memoria y las canciones que se cantaban: *Venid y vamos todos, Qué buenos son los padres escolapios*, el himno falangista *Isabel y Fernando...*

A modo de síntesis: textos hipertextuales y lectura literaria

Estamos con Borràs (2005) cuando describe el hipertexto como un proceso de lectura creado por el lector en el cual tiene mucha más importancia el proceso de aprendizaje de los lectores en formación que el artificio que las nuevas tecnologías puedan poner en manos del profesorado (Landow, 2009). Nuestra propuesta didáctica, por lo tanto, se centra en proponer al alumnado el reto de convertir estas canciones, entendidas como hipertextos textuales, en textos hipertextuales; es decir, que desplieguen en un texto digitalizado todas aquellas relaciones que detecten e interpreten en el hipertexto de origen.

Hemos observado que en estas canciones paródicas coexisten varias categorías de carácter intertextual y que se integran en el discurso hipertextual de estas canciones, que deben ser conocidas, analizadas e interpretadas por el alumnado:

- llamadas centradas en el **género discursivo** y en el **género musical** de la obra;
- llamadas centradas en **citas** o alusiones directas;
- llamadas centradas en elementos constitutivos de un grupo **cultural**;
- llamadas centradas en el contexto **político, social, histórico** de la canción.

En el estado iniciático en el que se encuentra el lector literario en secundaria, debe movilizar ante todo dos estrategias de lectura que le permitirán entender de manera práctica el posicionamiento epistemológico necesario para abordar textos de más profundidad y con referentes más oscuros: la realización y la explicitación de inferencias y, a continuación, su explicitación a través de la lengua oral o escrita.

Se trata, en un primer momento, de identificar aquellos elementos del hipertexto que parecen enlazar con otros textos o con otras informaciones, sospechosos de albergar un doble sentido (aquellos que hemos denominado *puertas* en diferentes momentos del artículo). A continuación, se debe intentar recorrer los caminos que nos indican esas llamadas a través de la investigación léxica, documental, digital. Finalmente, una vez se haya avanzado en el proceso de lectura, se deberá explicitar con palabras el contenido y la significación de esa referencia. Ramos (2009) observó la gran dificultad del alumnado de secundaria para explicitar de manera completa sus inferencias, por lo que parece importante insistir en este aspecto.

El texto hipertextual nos permite presentar todas estas inferencias y enlaces de manera visual gracias a una operación tan simple como es un enlace. Cada enlace construido por el alumno lector nos indicará un camino de la *llamada* a la *referencia* que haya sido capaz de identificar y reelaborar. Ese mismo texto hipertextual puede recoger el proceso de actualización de la canción por parte del alumnado, si se le demanda que se cuestione sobre la relación entre esas mismas *llamadas* y *referentes* actuales. A diferencia de hipertextos de tipo informativo u objetivo, estas creaciones escolares permitirían observar itinerarios de lectura parcialmente distintos y contribuir a la concienciación del alumnado que precisa de un posicionamiento específico para enfrentarse a la lectura literaria.

Bibliografía

- BRENAS, Y. (2009): «Tríos seuils pour une installation épistémologique. Quel degré d'ajustements réciproques en début de cours de littérature ? » en Bucheton, D. (coord) *L'agir enseignant*. Toulouse : Octarès. Págs 177-194.
- BORRÀS, L. (2005): *Textualidades electrónicas o Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.
- CANVAT, K. (1999): *Enseigner la littérature par les genres*. Bruselas: De Boeck Duculot.
- LANDOW, G. (2009): *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- MENDOZA, A. (2010): «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de

referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector», en Mendoza y Romea (coord) *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Págs 143-174.

PUJADÓ, M (2000). *Diccionari de la cançó*. Barcelona: Enciclopedia Catalana.

RAMOS, J. M. (2006): *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària*. Tesis doctoral. En línea.

— (2009): *Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius*. Llicència d'estudis retribuïda Generalitat de Catalunya. En línea.

SHAEFFER, J.M. (1989): *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* París: Seuil.