

año 15
número 11
noviembre
2015
ISSN 2250-8910

Lenguas *Vivas*

11

ESCRIBEN

Mariana Ferrarelli	Cecilia Pena Koessler
Mariel R. Amez	Sofía Ruiz
Sabrina Bevilacqua	Julia Giser
Victoria Boschioli	María Graciela Tellechea
Paula D'Alessandro	Griselda Mársico
Martha De Cunto	Sylvia Iparraguirre
Cynthia Francica	

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"



**Intermedialidad e intertextualidad en el campo
de las lenguas extranjeras y de la traducción**

Directora

Paula López Cano

Responsables de la publicación

Paula López Cano

Nélida Sosa

Miriam Bogossian

Claudia Ferradas

Responsable de la edición

Florencia Perduca

Comité de Redacción

Patricia Franzoni

Mónica Herrero

Estela Klett

Lorrain Ledwith

Elena Marengo

Griselda Mársico

Consejo Consultivo

Cristina Banfi

Martina Fernández Polcuch

Irma González

Elena Grimm

Rosana Pasquale

Uwe Schoor

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

A U T O R I D A D E S

Rectora

Paula López Cano

Vicerectoras

Nélida Sosa

Miriam Bogossian

Regente del Nivel Superior

Claudia Ferradas

Consejo Directivo

Ana María Silva

Florencia Perduca

María de los Ángeles Rodríguez

Aldana Garbarini

Lorena Justel

Guillermo Hortas

Gonzalo Basualdo

Silvia Firmenich

Mariángeles Viqueira

Graciela Abarca

Ursula Rucker

Susana Lezcano

Laura Giacomini

Nathalie Espinoza

Grisel Franchi

Federico Gianotti

Paula Guarido

Florencia Iglesias

Martín Rodríguez Amaral

Natalia Barry

Evelyn Maida

Nicolás Penillas

*Intermedialidad e intertextualidad en el campo
de las lenguas extranjeras y de la traducción*

- 4 Editorial
- 8 La textualidad des-bordada: transmedia
y educación en la cultura digital
Mariana Ferrarelli
- 19 Literatura electrónica:
aproximaciones y propuestas
Mariel R. Amez
- 30 Nuevas tecnologías, nuevas relaciones
Paula D'Alessandro
- 42 Semiosis y discursividad en Facebook:
reflexiones epistemológicas
Sabrina Bevilacqua
- 51 La dimensión interpersonal en el discurso
digital: una reflexión para la formación
docente a partir del análisis de
theguardian.com
Victoria Boschioli
- 61 Trezando viñetas:
lecturas y análisis de cómics
Martha De Cunto
- 75 Historias dibujadas/Lenguajes híbridos:
la nueva narrativa gráfica
Cynthia Francica
- 83 Desde la adaptación hasta el juego trans-
media: el caso de *Coraline* de Neil Gaiman
Cecilia Pena Koessler

Críticas

- 101 Reseña de *LaPsus Calami*.
Revista de Psicoanálisis.
La traducción en Psicoanálisis
Sofía Ruiz
- 105 Reseña de Nair María Anaya Ferreira
(coord.): *Leer, traducir, reescribir*
Julia Giser y María Graciela Tellechea
- 108 Reseña de Nayelli Castro Ramírez
(coord.): *Traducción, identidad y nacio-
nalismo en Latinoamérica*
Griselda Mársico

Miscelánea

- 112 Presentación del libro María Marta
García Negroni (coord.):
Sujeto(s), alteridad y polifonía.
*Acerca de la subjetividad en el lenguaje
y en el discurso*
Sylvia Iparraguirre

Queremos dedicar este número a problematizar la paulatina introducción en nuestro ámbito de los aportes de medios electrónicos/digitales y a explorar la manera en que inciden tanto en la enseñanza como en la práctica de la lengua-cultura extranjera y de la traducción. Decidimos entonces ajustar la convocatoria para el número 11 de la revista *Lenguas V;vas* a la temática de la “intermedialidad e intertextualidad en el campo de las lenguas extranjeras y de la traducción” y procuramos compilar no solo análisis de experiencias áulicas o de

práctica de traducción, sino también contribuciones teórico/críticas que plasmaran el fenómeno de la textualidad digital y las nuevas formas de intercambio simbólico e interacción cultural. En la actualidad, se están diseñando materiales didácticos con aplicación de nuevas tecnologías; se manejan nuevos conceptos, como los de transmedia, ciber-textualidad, literatura electrónica, twitteratura, textos intervenidos e hipertextos multimodales; se analiza la transposición intersemiótica entre textos literarios, imágenes y música, y se percibe que la práctica de la traducción incluye cada vez más

recursos informáticos/digitales. Paralelamente –como sucede con las redes sociales–, surge la discusión acerca de si estas nuevas herramientas y artefactos digitales reconfiguran la producción textual, el aprendizaje y la práctica profesional, e incluso condicionan las formas de pensar y (re) construir redes de sentido en la era de la comunicación digital y multimodal.

Así, en el primer artículo de la revista, “La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital”, *Mariana Ferrarelli* explora el impacto de los nuevos medios en la realidad áulica y la manera en que se resignifica la relación alumno, docente y objeto de estudio. A su vez, plantea “capitalizar didácticamente dichos saberes procedentes del afuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una actividad emancipatoria”. La autora propone didactizar el transmedia como un modo de trabajo que nutra el “paradigma del *hacer-aprendiendo*”. Por su parte, *Mariel Amez*, en “Literatura electrónica: aproximaciones y propuestas”, analiza las implicancias pedagógicas de los e-géneros y nos lleva a pensar en un doble juego en el que “no solo debemos enseñar (y enseñarnos) a leer literatura digital críticamente, sino también a leer literatura digitalmente”. La autora nos invita a promover el uso instrumental y formativo de las herramientas digitales en el aula de modo que la escuela contribuya al desarrollo de habilidades críticas e interpretativas en múltiples sistemas semióticos y, en particular, a la alfabetización digital. *Paula D’Alessandro*, en su artículo “Nuevas tecnologías, nuevas relaciones”, también indaga en las múltiples posibilidades de intervención, e incluso de hibridación multimedia, que brindan tanto hipertextos como imágenes digitales. La autora hace referencia al *continuum* de retroalimentación

entre los nuevos medios y las audiencias, vistas como productoras/consumidoras, o *prosumidoras*, de información y tecnología en un “ciberespacio que genera un nuevo orden de existencia y procesos de negociación con identificaciones fluctuantes”.

Siguiendo esta línea de análisis, *Sabrina Bevilacqua* aborda el tópico de la “socio-digitalización” y analiza los distintos procesos comunicacionales en redes sociales digitales. En “Semiosis y discursividad en Facebook: reflexiones epistemológicas”, ofrece, desde un abordaje interdisciplinar semio-socio-pragmático, una mirada crítica que propone explorar las nociones de mediación e integración en un entorno digital. En este *paquete de signos* esencialmente plurisemiótico, social y tecno-discursivo, indaga en la manera de articular las transformaciones tecnológicas con la “inevitable metamorfosis” de los modos de inscripción discursiva en línea y de las nuevas formas de significación. *Victoria Boschioli* hace hincapié en la brecha que existe entre la prolífica dimensión intermedial en la que interactuamos y la obsolescencia de los planes de estudio del Profesorado en inglés, y propone la incorporación sistemática del estudio y la práctica del discurso digital en la formación docente. En “La dimensión interpersonal en el discurso digital: Una reflexión para la formación docente a partir del análisis de *theguardian.com*”, comparte un modelo de experiencia áulica en la que se analizan los procesos de transición entre las prácticas discursivas de artículos periodísticos en soporte papel y su versión *on-line*, y se derivan las características de la discursividad digital. A su vez, la autora sugiere una serie de actividades de intervención textual en la que los alumnos se transforman en “escribientes” en interacciones digitales, y perfeccionan su com-

petencia intermedial, a la vez que desarrollan la metacognición.

Tres aportes sobre textos multimodales cierran la sección. En “Trenzando viñetas: Lecturas y análisis de cómics”, *Martha De Cunto* propone aplicar conceptos de *artrología*, en especial el trezado, y la noción de *graphiation* a la novela gráfica de Art Spiegelman *Maus I. My Father Bleeds History*. La autora observa de qué modo ese marco de interpretación aporta nuevos significados a la novela gráfica y resalta la manera en que “contribuye a que los alumnos desarrollen capacidades que serán de gran utilidad para entender la relación entre lo visual y lo verbal en cualquier tipo de texto y en el mundo hecho de imágenes y palabras”. Por su parte, en “Historias dibujadas/ Lenguajes híbridos: La nueva narrativa gráfica”, *Cynthia Francica* explora la interpenetración de lo literario, visual y material en *Fun Home* de Alison Bechdel y plantea estratagemas de lectura para un género “propicio para la (re)presentación compleja de los afectos, de la experiencia sensorial y subjetiva del mundo, y de historias traumáticas y marginales”. Por último, en “Desde la adaptación hasta el juego transmedia: El Caso de *Coraline* de Neil Gaiman”, *Cecilia Pena Koessler* indaga en los rasgos distintivos del texto multidimensional, o *crossover text*, y sugiere analizar la transposición intersemiótica de las narrativas transmedia como “disparador para generar prácticas áulicas de intervención textual y de escritura creativa en la clase de lengua y literatura”.

El aporte de los artículos críticos se complementa con tres reseñas y la presentación de un libro. *Sofía Ruiz* examina el cuarto número de la revista *LaPsus Calami*, dedicado a la traducción en psicoanálisis, y destaca “la posibilidad de repensar las reflexiones clásicas sobre la traición, lo intra-

ducible y lo imposible, desde la clínica y la teoría del psicoanálisis lacaniano, que rescata un lugar central para el equívoco, el malentendido, la falla, la falta, la pérdida y el error”. *Julia Giser y María Graciela Tellechea* comentan el libro *Leer, traducir, reescribir*, coordinado por Nair María Anaya Ferreira. El volumen está atravesado por dos vectores, el proceso de traducción, en tanto texto, contexto y límites, y la cuestión ética en traducción, en lo que atañe a la responsabilidad del traductor respecto de “los aspectos políticos, culturales e ideológicos involucrados en los textos”. *Griselda Mársico* reseña *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*, coordinado por Nayelli Castro Ramírez, y observa que el volumen da cuenta de un cambio en el modo de historiar la traducción dado que, lejos de afirmar la disciplina, los nuevos trabajos describen “un movimiento centrífugo” que se ve plasmado en estudios más porosos e interdisciplinarios, “cuyo interés está puesto en iluminar el papel que han jugado los traductores y las traducciones en contextos históricos concretos”. Cierra el número *Sylvia Iparraquirre* con su presentación de *Sujeto(s), alteridad y polifonía. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*, coordinado por María Marta García Negroni, un libro que “demuestra no solo que asistimos a la plena reposición del sujeto sino al desarrollo complejo de aquellos estudios lingüísticos que parecían imposibles hace unas décadas”.

Pensamos que las contribuciones de este número analizan un momento cultural paradigmático del siglo XXI, en el cual se producen cambios, rupturas e intersticios en las formas de percepción, los modos de inscripción discursiva, los límites de la traducción y las fronteras de la educación. Cada vez que emergen nuevas tecnologías que implican una crisis de pensamiento y que tienen una

influencia directa en los objetos y los procesos discursivos de la cultura, surgen diferentes modos de pensar, distintas cosmovisiones que dialogan a la vez que compiten. La era digital parece ofrecer soluciones a los problemas actuales de comunicación, conectividad y manejo de la información, pero no necesariamente determina los modelos o parámetros que estructuran estas soluciones. Como se ve plasmado en las contribuciones de la revista, los nuevos modelos se (re)definen en un

“tercer espacio” intermedial, intertextual e interdiscursivo, habitado por *prosumidores*, en el cual convergen las estructuras tradicionales y las nuevas instancias socioculturales.

Indudablemente, esto tiene un impacto directo en la teoría, las prácticas y las problemáticas de la enseñanza y de la traducción. Por lo tanto, desde la revista *Lenguas V;vas* hemos tomado el desafío de promover la reflexión crítica sobre este tema, ya que no puede ser soslayado.

La Editora

La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital

Mariana Ferrarelli

Universidad Nacional de Lanús

Introducción

Con su avance sostenido y acelerado, la cultura digital define nuevos roles que cuestionan en todos los ámbitos las posiciones tradicionales de autor/lector, usuario/productor y docente/alumno. La antigua jerarquía que colocaba al libro en el centro de la cultura y, junto con él, la figura docente y la autoridad del texto impreso se ve hoy disputada por la emergente flexibilidad de los nuevos medios que es preciso interpelar desde dentro de la escuela.

¿Cómo resumiría Hamlet las causas de la muerte de su padre en un tweet? ¿Qué escribiría diariamente en su blog Eva Smith, el único personaje de *An Inspector Calls* cuya voz nunca escucharemos? ¿Cómo se vería el perfil del poeta Wilfred Owen en Facebook¹? ¿Qué ocurriría si un grupo de estudiantes investigando sobre drones o edificios inteligentes publicaran su estudio en Pinter-

1 Aquí hacemos referencia a parte del proyecto transmedia diseñado por la profesora Victoria Volonté sobre poesía durante la Primera Guerra Mundial.

est, Blogger o YouTube? Gracias al impulso de las nuevas tecnologías en contextos educativos hoy no resulta sorprendente que la respuesta a estos interrogantes provenga precisamente de un lugar antes impensado: el aula.

El presente artículo busca explorar los modos en que estas actividades de creación libre, informal y cotidiana de los jóvenes en entornos extraescolares puede ser aprovechada pedagógicamente desde el medio educativo con un doble objetivo: por un lado, para atender los variados intereses y necesidades de los alumnos; por otro, para acompañar los nuevos aprendizajes y construir conocimiento con ellos. En un contexto en que la escuela y la universidad se hallan atravesadas por nuevas prácticas y dispositivos que se filtran por la porosidad inevitable de sus paredes, es necesario capitalizar didácticamente dichos saberes procedentes del afuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una actividad emancipatoria, generadora de significados relevantes para los jóvenes y niños de hoy.

Transmedia como mirada y enfoque

Desde la semiótica y el análisis de consumos culturales, Henry Jenkins (2003) y Carlos Scolari (2013) señalan la naturaleza colectiva y diversificada de las narrativas transmedia y sostienen que involucran la activa colaboración de los usuarios en la expansión del relato sobre una superficie variada de formatos y plataformas web 2.0, definiendo múltiples puntos de ingreso a la diégesis y perspectivas creativas. Los ejemplos más resonantes que conformarían un “canon transmedia” (Scolari 2012) lo constituyen los trabajos de expansión de Batman, Harry Potter o Star Wars originados en su mayoría en el ámbito literario y la

industria del cine y el cómic. Más allá de estas taxonomías propuestas y por demás pertinentes, nos interesa conceptualizar la naturaleza transmedia en educación como modo plural y encuadre participativo en que se crean contenidos y se definen las posiciones de los sujetos intervinientes. Por esta razón, hablaremos de “el transmedia” en la medida que nos referimos a un enfoque transversal y “des-jerarquizado” de relación con el saber y la maquinaria de producción de conocimiento tanto dentro como fuera de la escuela.

Teniendo esta definición en cuenta, proponemos un análisis de las narrativas transmedia desde tres planos diferentes: en primer lugar, evaluaremos su relevancia *pedagógica* en tanto, como argumentaremos luego, abren la posibilidad de ubicar al alumno en el centro del trabajo productivo. También discutiremos su significación *sociocultural*, por tratarse de un tipo de creación “desde abajo”, en donde prácticas dispersas confrontan y disputan poder de convocatoria a instancias más predominantes de comunicación y distribución de mensajes. Finalmente, intentaremos determinar su estatuto *epistemológico*, dado que el transmedia, como práctica que incluso excede la creación ficcional, es en sí mismo una construcción colectiva en donde el conocimiento se comparte y se amplía con otros y para otros. La hipótesis que guiará los interrogantes y la exploración conceptual consiste en suponer que trabajar con transmedia en el aula permite sacar provecho formativo de las prácticas culturales que los adolescentes y jóvenes ya están realizando informalmente en su tiempo extraescolar. El objetivo es explotar educativamente esta práctica natural y cotidiana considerando que ellos cuentan con el transmedia dentro de sus consumos al leer el cómic, ver la película y jugar el

videojuego del mismo relato que expanden por Twitter, YouTube, Wattpad o fanfiction.net.

Cuando en 2003 Henry Jenkins publicaba su artículo sobre transmedia en la *Technology Review*, era difícil prever que, luego de poco más de una década, sus ideas trascenderían el ámbito académico para instalarse en el campo del marketing de productos audiovisuales y la producción de contenidos digitales, o que incluso alumnos de escuelas situadas en diferentes puntos del mundo comenzarían a trabajar en proyectos transmedia desde sus dispositivos móviles. Ese espacio cerrado y suturado de saber estático y centralizado va lentamente dando paso a nuevas prácticas de creación de conocimiento y a la escuela entran desde la periferia cultural nuevos formatos y extraños artefactos con los que se puede editar texto, imagen y sonido a la vez. En paralelo a las mutaciones tecnológicas y la convergencia digital que acelera los flujos de información y facilita su procesamiento y manipulación, comprobamos los efectos culturales de dichos cambios evidenciados en la emergencia de nuevas prácticas de producción y consumo. Más allá de los abordajes teóricos que señalan la fusión entre los roles de autor/productor y lector/usuario mediante categorías tales como *prosumidor*, *produSer* o *lectoautor* (Moreno 2008), encontramos cotidianamente en nuestras aulas alumnos que, en sus horas de ocio cuando no están en la escuela, producen tutoriales sobre su videojuego favorito, escriben poesía o cuentos de ciencia ficción y los publican para cientos de seguidores online, tienen su propio canal de video o podcasts en donde comparten sus habilidades con la música y el canto, o publican sus dibujos e historietas en Instagram para el público que los elige. Para ellos transmedia es un estilo de vida en cuyo marco consumen y crean mundos y per-

sonajes. En un sentido amplio, pensar el transmedia como mirada, como forma de acercarse a los temas curriculares, implica buscar caminos para lograr que dichas prácticas ingresen a la escuela y permitan acceder a aprendizajes más significativos, conmovedores y profundos.

Este marco es el que hace necesario reconcebir la enseñanza a la luz de los procesos que emergen de los escenarios con alta disposición tecnológica (Maggio 2012), entre los que se cuentan el trabajo con diferentes lenguajes y variados estilos de aprendizaje, la posibilidad de ofrecer a los alumnos trayectorias pedagógicas más personalizadas, ingresar a los temas desde diversas perspectivas y formatos, o admitir más de una respuesta correcta para la misma pregunta. Por esta razón, analizar las similitudes y tensiones entre Shakespeare y alguna narrativa de pantalla actual como la serie americana *Game of Thrones* no degrada la clase de literatura; por el contrario, permite a los alumnos establecer relaciones en torno a definiciones del héroe épico, el temor al otro cultural, la vida de frontera y el horror a la invasión como aspectos sociales relevantes y motores de la creación literaria. Trabajar las diferencias entre los conceptos de intertextualidad, transmedia y transposición semiótica (Steimberg 1998, Bermúdez 2008) mediante el análisis de una parodia de la serie *Lost* que encontramos en YouTube le brinda pertinencia y actualidad al debate literario, además de facilitar la comprensión de otras categorías como analepsis, prolepsis, flash sideways y cliffhanger (Tous 2009). A todo esto se suma la inigualable oportunidad de discutir posibles conexiones entre dicho relato y otros tales como *El Señor de las Moscas*, *Robinson Crusoe* o la obra de J. Conrad, sobre todo en lo que respecta al uso de recursos narrativos y elementos retóricos.

Su imprevisibilidad es retratada por Scolari (2011), cuando advierte que “las narrativas transmedia comienzan en un estudio de Hollywood o en el despacho de un editor de cómics de Manhattan para continuar en un blog escrito por una chica en Helsinki o en una video-parodia colgada en YouTube por un grupo de fans brasileños”. El transmedia como dispositivo cultural señala el pasaje de lo fijo, estático, previsible y seguro dado por la autoridad iluminista y libresca a lo que está en permanente movimiento. Transmedia es mutación y desplazamiento sostenido en el tiempo. Se trata de textualidades y prácticas que se escurren por las ranuras que deja libre la industria y el mundo diegético. Transmedia construye canon con el canon por donde se filtra la actividad de los públicos y audiencias. Es texto en proceso continuo y, por ello, incompleto y abierto. La clausura no es pensable en el universo transmedia precisamente porque en su seno todo es posible desde el punto de vista narrativo y retórico. Se trata de un espacio elástico, esponjoso y etéreo que permite variadas trayectorias de sentido y acepta una amplia diversidad de prácticas dentro de las cuales Scolari, Giménez y Guerrero (2012) distinguen dos tipos:

Transmedia estratégico: integra las expansiones más planificadas, generalmente llevadas a cabo desde la industria. Se trata de avances más corporativos y “oficiales” sobre el relato que provienen de la usina creativa de sus productores. Supone una planificación previa diseñada con anticipación y llevada adelante según plazos prefijados.

Transmedia táctico: son las expansiones no planificadas que se mueven al ritmo del relato y que pueden provenir en términos generales de marcos “extraoficiales”. Estos “inputs externos a la productora” (2012: 146), como ex-

plican los autores, concentran la actividad de usuarios que se extiende por diversas plataformas de manera más espasmódica e irregular.

Aquí destacamos nuevamente el carácter elástico del relato “transmediado” o expandido y observamos que sus bordes se estiran de manera voluble y por momentos caótica. En términos de los sujetos y las posiciones que asumen, también asistimos a la desaparición del sujeto contenido en la dualidad cartesiana para dar paso a una entidad descentrada y plural, fuente de multiplicidades y discontinuidades. Quien lee/ve/escucha eventualmente puede escribir o producir video/audio para otros que conforman una nueva audiencia. En contextos educativos, quien aprende y en alguna medida “consume” conocimiento puede, en una instancia posterior, tomar un rol activo de construcción y distribución de saber. Por eso es relevante el ingreso a la escuela de prácticas y enfoques transmedia.

Transmedia en el aula

Las narrativas transmedia se ubican en la bisagra entre las prácticas de producción establecidas, de tradición centralizada, “top-down”, estilo broadcast, y los nuevos consumos culturales que habilitan modos más participativos, “bottom-up”, estimulados por la irrupción de la web 2.0 (Jenkins 2008, Jenkins Ford y Green 2013). En términos de su abordaje didáctico, identificamos dos perspectivas predominantes que denominamos de la siguiente manera: *intervenciones educativas en transmedia* e *intervenciones transmedia en educación*. Por supuesto que se trata de categorías meramente analíticas cuyo despliegue se yuxtapone en la práctica, como describimos a continuación.

Intervenciones educativas en transmedia

Esta mirada sobre el modo de producción transmedia remite al trabajo que toma expansiones de temas o relatos elaboradas por usuarios y las recupera didácticamente mediante propuestas de lectura y análisis. El énfasis no está en la producción de piezas adicionales de la narrativa o proyecto, sino en la exploración de producciones ajenas y el inventariado de caminos abiertos por autores-lectores generalmente procedentes del ámbito de la cultura audiovisual y del entretenimiento. Esta opción se refiere a la explotación del universo transmedia con una intención más receptiva y de indagación. Se propone analizar junto a los alumnos los diversos lenguajes mediante los cuales se crean contenidos y trabajar con esos textos desde una posición que favorezca la deconstrucción y el diálogo intertextual.

En el terreno literario, esta es una oportunidad para estudiar el concepto de canon y sus implicancias para la teoría. También es posible analizar las relaciones de poder entre las diferentes formas de expresión y el predominio de cada una en función del lenguaje que las constituye: imagen, animación, sonido. Continuando con más ejemplos de narrativas de pantalla, estudiar las tensiones raciales y culturales en *Breaking Bad* y, a partir de allí, el lugar simbólico que ocupa la frontera y el desierto, o cómo son retratados los migrantes latinos a lo largo de un capítulo permite fusionar la literatura con el campo de los estudios culturales y el debate poscolonial en el mundo contemporáneo. Lo mismo surge del análisis de la serie vintage *Mad Men* y su tratamiento de la etnicidad y los roles de género a la luz del discurso del *American dream*, con todo lo que este produce y obtura.

Phrenic, de Mike Vogel (2013), es un ejemplo pertinente para abordajes de este tipo. Se trata de

un relato ficcional que sus productores pensaron “estratégicamente” desde el principio como transmedia. La historia circula por Twitter, Slideshare y LinkedIn, atraviesa YouTube con varios webisodios, incluye aplicaciones que se bajan gratis del Apple Store, y relatos en formato textual tradicional lineal e hipertextos del tipo “elige tu propia aventura”. En este caso, resulta interesante ir armando el rompecabezas narrativo desde la perspectiva de los distintos personajes, contrastar el lenguaje audiovisual con la precuela que ofrece el proyecto y, eventualmente, generar contenido propio, en cuyo caso estaríamos ingresando a la segunda modalidad de trabajo. Dada su temática post-apocalíptica, se trata de un texto que dialoga muy bien con películas y cómics que los jóvenes conocen bien y habilita análisis críticos sobre el lugar ético que ocupan los desarrollos tecnológicos en una sociedad, en especial el tema central del relato que es la genética y la clonación humana.

Vuelta al mundo es un proyecto transmedia de Virginia Bertetti (2012) que también resulta interesante para explorar, dado que relata la ficción de Julio Verne, *La vuelta al mundo en 80 días*, en tiempo real y mediante las actuales tecnologías de la comunicación. Así lo presenta su autora: “#Vuelta80 narrará en tiempo real los eventos por los que van atravesando Phileas Fogg y su ayudante Passepartout a lo largo de esta aventura alrededor del mundo. Rescatando los relatos de viaje como una manera de empalabrar el mundo y la narrativa transmedia como una nueva manera de contar las cosas”. El recorrido puede seguirse en el blog del proyecto así como por Twitter y Facebook, y también permite expansiones adicionales.

Malvinas30 abandona la ficción propiamente dicha y se ubica como uno de los proyectos de documental transmedia que el periodista Alvaro

Liuzzi (2012) diagrama como resultado de un profundo trabajo de investigación. El esfuerzo creativo en este caso reside en relatar en tiempo real y a través de múltiples recursos y variadas plataformas web el conflicto bélico por la soberanía de las Islas Malvinas ocurrido en 1982, pero haciendo uso de los actuales medios digitales. Para continuar con el análisis histórico-documental, 70Octubres (2015) es el proyecto que actualmente se despliega en la web con motivo del 70° aniversario de la movilización popular llevada adelante por los sectores trabajadores el 17 de octubre de 1945.

Intervenciones transmedia en educación

Esta segunda apuesta es más fuertemente productiva y plural: una vez que cada lenguaje expresivo fue analizado en profundidad, la propuesta didáctica se organiza en torno a la generación de contenidos desde dentro de la escuela. Las expansiones funcionan como puertas hacia el desarrollo del potencial creativo por parte de los alumnos en un marco de colaboración y trabajo colectivo. Al respecto, existen innumerables ejemplos entre los cuales mencionaremos algunos.

Eva Smith's Diary: Coordinado por la docente Monserrat Pose, toma *An Inspector Calls*, de J. B. Priestley, como texto base para que los alumnos den voz y protagonismo a un personaje periférico en el relato por su condición de clase y género. En esta primera etapa escriben las entradas de su diario virtual a medida que la ficción transcurre para avanzar en fases subsiguientes por Twitter, Facebook y YouTube.

Vasily: El relato se inicia con un corto de 20 minutos elaborado por la revista americana *Esquire* que retrata el viaje de un granjero ruso a Nueva York con la intención de “ver el mundo”.

La propuesta pedagógica contempla un menú de opciones en el cual los alumnos escriben en un blog cartas que Vasily intercambia con su familia, tweets que emitiría el productor del video a medida que el recorrido avanza, a la vez que postean fotos en Instagram y Facebook que luego serán analizadas retóricamente.

Tecnologías emergentes es un proyecto de investigación transmedia en el que los alumnos investigan sobre un tema a elección y, a partir de allí, producen y comparten contenidos propios y ajenos en las redes: producen sus videos y promueven listas de reproducción por temática en YouTube, postean imágenes, generan infografías sobre el tema elegido que comparten por Twitter y Prezi, o escriben ensayos sobre las ventajas y desventajas de la cultura digital que luego publicarán en el blog del grupo y recircularán por Pinterest.

Transmedia como pedagogía: hacia el paradigma del hacer-aprendiendo

De igual manera que, en el ámbito de la cultura popular, donde el lector/espectador ocupa un rol de mayor actividad en el proceso creativo, en el campo de la educación, los diseños didácticos que implican trabajo con transmedia posicionan al alumno en un rol más activo en términos de construcción de conocimiento y autonomía en la elección del tipo de trabajo que llevará adelante. En este sentido, podemos pensar el transmedia como un modo de trabajo, una cosmovisión didáctica opuesta al modelo transmisivo tradicional, que permite variados recorridos y que puede incluir una paleta de actividades optativas adaptable según intereses y necesidades de cada grupo. No consiste en un tipo de texto entre otros que puede ingresar a la clase. Se trata más bien de

una modalidad de acercamiento al conocimiento para a partir de allí construir saber. Ello coloca al educando en un lugar de mayor protagonismo en el proceso pedagógico y le exige involucramiento creativo y toma de decisiones a partir de opiniones informadas.

Como modo de construir y vincularse con el saber, el transmedia delinea los márgenes de una ética en la que predomina la simetría entre los colaboradores, dado que cada uno es esencial en el armado de las expansiones. Esto trasladado al aula implica necesariamente el corrimiento de la figura del docente del centro de la escena para dar paso a nuevos aprendizajes por parte de los alumnos, que luego ellos mismos comparten con sus pares. Adicionalmente, en términos instrumentales, permite abordar de forma indirecta el manejo de plataformas y aplicaciones 2.0, y trabajar normas de comportamiento en la web, nociones de huella digital y profesionalismo en la comunicación de mensajes.

Esta captación de saberes extraescolares que podemos denominar *hacer-aprendiendo* se opone tangencialmente y supera el paradigma del aprender-haciendo por varios motivos. Este último espera generar aprendizajes mediante la puesta en práctica concreta del conocimiento en paralelo con la actividad cognitiva de los alumnos y su premisa básica es “poner manos a la obra”, en lugar de discutir los temas desde instancias más teóricas. En cambio, el modelo del *hacer-aprendiendo* reconoce el valor pedagógico, y en todo caso “creativo-cultural”, de las actividades que los jóvenes llevan a cabo por fuera del aula e intenta recuperar esos haceres y saberes con fines formativos. Se reconoce, de esta manera, que los alumnos tienen conocimientos que ofrecer en la mesa escolar que resultan relevantes y significati-

vos para que el proceso en su conjunto se lleve a cabo efectivamente.

Hacer-aprendiendo enfatiza la importancia de la actividad desarrollada por los alumnos en su vida cotidiana y apunta a capitalizar dicho hacer para dar impulso a la construcción de saber que ocurre dentro de la escuela. *Hacer-aprendiendo* supone continuidad y acoplamiento entre el *ethos* escolar y extraescolar; más que excluir y jerarquizar, se trata de invitar a participar a todas las formas de vincularse con el conocimiento. La meta es celebrar la construcción colectiva, heterogénea y descentralizada.

El abordaje transmedia de producción de contenidos borra literalmente los bordes del texto en dos direcciones, vertical y transversal: en el primer caso, porque un mismo texto impreso tradicional es reciclado en otros lenguajes, visual, sonoro, etcétera; en el segundo, porque a esta capa de trabajo con otros recursos se suma la expansión narrativo-temática hacia nuevos territorios, lo cual no solo aumenta la densidad de la trama, sino que amplía su propia superficie ficcional. El transmedia acepta la creación mediante la readaptación y reelaboración de la historia. No es, como indicamos anteriormente, mera transposición semiótica, sino también apropiación, descentramiento y multiplicidad de voces. Estas categorías dotan de flexibilidad las propuestas y habilitan el trabajo con diversidad en aulas heterogéneas, en términos de cómo las definen Anijovich, Malbergier y Sigal: “El concepto de aula heterogénea no solo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales,

estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras” (2012: 23).

Transmedia en la encrucijada cultural y política

La fractura cultural pero también comercial y económica que propone el transmedia, que permite ingresar al relato en cualquier momento de la diégesis y desde cualquier formato textual, lo transforman en un recurso necesariamente anti-jerárquico y abierto, lo cual ofrece, en términos políticos, herramientas de cierta resistencia y trabajo contra-hegemónico al establecer nuevos atajos y puntos de entrada a los temas o universos narrativos. Frente a la conocida homogeneización de la industria cultural, que disuelve pluralidades y diferencias culturales (Martín-Barbero 1991), el transmedia emerge desde la periferia para habitar en los nichos que deja libre el mercado o inundar los que ya están ocupados. No pide permiso. Y desde allí crece hasta, en algunos casos, competir de igual a igual con las grandes corporaciones de medios. Al respecto, es interesante el capítulo de Jenkins, Ford y Green (2013) sobre los usos de Twitter por parte de algunos personajes de la serie *Mad Men* que llevaron a la compañía productora a solicitar el cierre de esas cuentas creadas por consumidores del programa en vistas de la alta popularidad y nivel de convocatoria que algunos de ellos poseían en la comunidad de fans de la serie.

En este marco, es preciso pensar en los usuarios “no como simples consumidores, sino como gente que da forma, comparte, reconfigura y mezcla contenido proveniente de los medios” (Jenkins, Ford y Green 2013: 8). Lo mismo puede decirse, claro, de los jóvenes en formación. En-

tender este desplazamiento y llevar a la práctica propuestas didácticas de constitución transmedia altera la misma naturaleza el vínculo alumno-docente y alumno-objeto de conocimiento. Por eso concebimos el transmedia no solo como una opción temática sino como una *matriz de trabajo*, una cosmovisión integrada del lugar que ocupan los sujetos en la cultura. Para ello ofrecemos una serie de reflexiones adicionales:

Transmedia es diálogo. Bien al estilo de la tradición oral en cuyo marco el relato se construía en la perpetua interacción entre narrador y audiencia, transmedia supone un diálogo entre lector/oyente/espectador cuyo resultado es una creación textual adicional. Esto se opone tangencialmente al formato broadcast tradicional de la cultura impresa (Piscitelli 2011) que impone un monólogo autoral al estilo top-down.

Transmedia es heterogeneidad. Posee atributos que favorecen el trabajo con diversidad en el aula dado que supone y promueve pluralidad de miradas, flexibilidad de caminos, apertura y yuxtaposición de sentidos. En las propuestas de trabajo en el aula, cada alumno elige la forma de trabajo que más se acople con sus intereses y habilidades, y negocia con otros roles y responsabilidades.

Transmedia es mestizaje. Comporta mezcla de líneas narrativas, pero también intercambio de roles: el autor se convierte en autor y, en contextos educativos, el alumno se ubica en el centro del acto pedagógico como productor de contenidos y saberes, relevando al docente que actúa como facilitador desde los márgenes. Transmedia es mestizaje porque de su seno emergen roles híbridos de autor-lector y alumno-enseñante.

Transmedia es rizoma. Si bien existe un centro constituido por el texto base (el cómic de 1938 en el caso de Batman, el libro de J. K. Rowling en

el de Harry Potter, volviendo a los ejemplos del comienzo), el trabajo expansivo sigue una dinámica horizontal en donde los nodos creativos se multiplican de manera inesperada y anárquica, en diferentes idiomas, lenguajes expresivos, estrategias creativas y, sobre todo, diversas perspectivas culturales.

Transmedia es interculturalidad. Desde el punto de vista didáctico, permite analizar cruces interpretativos y diferencias en las formas de percibir un mismo fenómeno narrativo. ¿Qué lectura hacen de Harry Potter sus lectores en Rusia, América Latina, etc.? ¿Por qué hay tantas expansiones de animé en Estados Unidos y Francia?

Cierre

Transmedia es la más heterogénea de las manifestaciones culturales contemporáneas, no solo por los formatos textuales a los que da lugar, sino también por los diversos posicionamientos que ofrece a los sujetos individuales y, lo más interesante, en colectivo: autor/es de un cómic, escritor/es de una precuela, productor/es de un nuevo tráiler. Su carácter liminal radica en la flexibilidad con que delinea bordes textuales contingentes y provisionarios, que luego borra para correrlos y volverlos a colocar en otro territorio. El espesor espacio-temporal del transmedia se despliega en todas las dimensiones y habilita análisis comparativos de expansiones ocurridas en momentos históricos diversos, o el estudio de producciones provenientes de constituciones geográficas variadas.

Su naturaleza impredecible se asemeja a la de texto líquido, en constante fluir y regeneración, más que sugerir la estabilidad y la sutura propias de la cultura impresa. Tal como señala Juan Mendoza en *El canon digital*, “los formatos y las

gramáticas ya no se presentan como tipos puros, sino que se yuxtaponen, contaminan y convergen” (2011: 45) y, de esa misma superposición, emergen las prácticas expansivas. Transmedia repite y altera al mismo tiempo, creando sobre lo ya creado. Esto es posible no en tanto recreación, sino más bien como *sobrecreación*, la cual podría ser definida como operación de expansión de la semiosis que produce y superpone nuevas tramas de significación.

Entendido como enfoque no necesariamente limitado a lo narrativo, transmedia es movimiento de textos –y usuarios– que migran entre plataformas y circulan en diferentes formatos reproduciéndose. Es la textualidad nómada que abandona las paredes del libro, la TV y la escuela para transformarse en tweet, podcast o fanvid que desparrama por el ciberespacio. Este carácter acuoso y movedido, esta plasticidad del contenido es tan importante que Jenkins, Green y Ford (2013) teorizan sobre su condición de “spreadable”, cualidad que definen como la facilidad de difusión y propagación de los contenidos sobre la superficie mediática.

Su valor pedagógico es relevante en un triple sentido. En primer lugar, porque permite que a la escuela ingresen prácticas que ya tienen a los jóvenes como protagonistas en el tiempo extraescolar. Luego, porque acepta propuestas didácticas flexibles que hacen más fácil la atención a la diversidad en el aula y el trabajo con variados estilos de aprendizaje, intereses, inteligencias, contextos socio-culturales y ritmos personales. Finalmente, una mirada genuinamente transmedia de la enseñanza coloca al alumno en el centro del proceso de producción de saber y le brinda las herramientas para convertirlo en verdadero sujeto de su propio aprendizaje, con acciones concretas y situadas social y culturalmente.

Transmedia es textualidad desbordada no solamente porque intuye caminos expansivos por fuera de cualquier prescripción de géneros, estilos y medios, sino porque también “des-borda” a los sujetos, es decir, excede y trasciende los límites asignados a los usuarios/ alumnos en su rol de consumidores llanos para integrarlos al torrente creativo como productores acreditados y legítimos. Esto permite, finalmente, “deslocalizar los saberes (...) y abrir la escuela a la multiplicidad de escrituras, lenguajes y saberes” (Martín-Barbero 2002) con miras a crear sujetos autónomos, diestros en la interpretación crítica del mundo que los rodea y hábiles creadores de sus propias trayectorias de saber y aprendizaje significativo.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2012): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bermúdez, N. D. (2008): "Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros". En: *Estudios Semióticos*, Número 4. En: <<http://www.ffch.usp.br/dl/semiotica/es>> [Último acceso: 06-09-2015].
- Bertetti, M. V. (2012): "La vuelta al mundo". En: <<http://www.vuel-talmundo.com.ar>> [Último acceso: 10-05-2014].
- Jenkins, H. (2003): "Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to videogames can make them stronger and more compelling". En: *Technology Review*. Disponible en: <<http://www.technologyreview.com/biotech/13052>> [Último acceso: 10-08-2015].
- Jenkins, J. (2008): "From production to Prodsusage: An interview with Axel Bruns (Part 1)". En: <http://henryjenkins.org/2008/05/interview_with_axel_bruns.html> [Último acceso: 10-08-2015].
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013): *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York, NY: New York University Press.
- Liuzzi, A. (2012): "Malvinas30". En: <<http://www.malvinastreinta.com.ar/>> [Último acceso: 06-08-2015].
- Liuzzi, A. (2015): "700tubres". En: <<https://twitter.com/700c-tubres>> [Último acceso: 06-08-2015].
- Maggio, M. (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (1991): *De los medios a las mediaciones*. Méjico: Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002): "Jóvenes: comunicación e identidad". En: *Revista Iberoamérica. Pensar la cultura*. Número 0. En: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>> [Último acceso: 06-09-2015].
- Mendoza, J. (2011): *El canon digital*. Buenos Aires: La Crujía.
- Moreno, I. (2008): "Escritura hipermedia y lectoautores". En: Tortosa, V. (2008): *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Piscitelli, A. (2011): *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.
- Pose, M. M.(2015): "Eva Smith's Diary". En: <<http://evasmithsdiary.blogspot.com.ar/>> [Último acceso: 06-09-2015].
- Scolari, C. (2013): *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2012): "¿Existe un canon transmedia? Una propuesta de obras". En: <<http://hipermediaciones.com/2012/08/03/el-canon-transmedia/>> [Último acceso: 06-09-2015].
- Scolari, C. (2011): "Narrativa transmedia, estrategias cross-media e hipertelevisión". En: Piscitelli, A., Scolari, C. y Maguregui, C. (eds.) *Lostología. Instrucciones para entrar y salir de la isla*. Buenos Aires: Ed. Cinema.
- Scolari, C., Guerrero, M., Giménez, M. (2012): "Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media". *Comunicación y sociedad*, Vol. XXV, Num. 1.
- Steimberg, O. (1998): *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- Tous, A. (2009): "El ala oeste de la Casa Blanca: El reino de la palabra. Género y realidad en el drama político". En: *Textual & Visual Media 2*. En: <[17
LV;](http://textualvisualmedia.com/images/revi-</p>
</div>
<div data-bbox=)

[tas/02/13_tous.pdf](#)> [Último acceso: 06-09-2015].

Vogel, M. (2013): "Phrenic". En: <<http://phrenicworld.com/>>

[Último acceso: 06-09-2015]

Volonté, V. (2014): "Wilfred Owen Proyecto". En: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100005467006785&fref=tl_fr_box&pnref=lhc.friends>

[Último acceso: 06-09-2015].

Mariana Ferrarelli

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA) y profesora de educación media (IAPE). Actualmente es alumna de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la UNLa en cuyo marco investiga el impacto de las tecnologías digitales y las nuevas narrativas en la práctica docente. Se desempeña como facilitadora tecnológica en Barker College y como docente de nivel secundario en las asignaturas de Sociología y Nuevas Tecnologías. Escribe artículos académicos y brinda capacitaciones sobre los siguientes temas: Narrativas Transmedia, Alfabetización Digital y Nuevas Tecnologías aplicadas al campo educativo | mariana.ferrarelli@gmail.com

Literatura electrónica: aproximaciones y propuestas

Mariel R. Amez

IES "Olga Cossettini", ISPI "San Bartolomé"

En abril de 2013, la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos organizó la exhibición “La literatura electrónica y sus formas emergentes”, en la cual planteaba un recorrido por 30 años de producciones. Los curadores¹ organizaron esta muestra en cinco estaciones, en las cuales incluyeron 27 obras de autores

norteamericanos. La primera estación presentaba ejemplos de poesía electrónica; la segunda incluía hipertextos electrónicos como, por ejemplo, *Afternoon: a story*, de Michael Joyce (1990); la tercera permitía al público interactuar con obras en la frontera entre literatura y juegos digitales. La cuarta estación recibió el nombre de “De la gran novela americana a la narrativa multimodal digital” y la quinta obtuvo el título “De los libros de autor al arte electrónico”. Asociadas a estas estaciones, se ofrecieron estaciones de “Creación” y de “Contexto”. En las primeras, los asistentes podían

1 Ver “The Catalog and the Ephemeral”, Kathi Inman Berens’ Curatorial Statement en <<http://kathiiberens.com/2013/03/26/loc-curatorial/>> e imágenes de la muestra en <<https://www.flickr.com/groups/elit-loc/>>.

involucrarse en ejercicios de escritura colaborativa, aplicar técnicas de escritura limitada o adherir retazos de una historia a una cortina de baño, por ejemplo. En las estaciones de “Contexto”, se podían encontrar ejemplos de poesía concreta junto con obras como *Gadsby* (1939), la novela de Wright escrita en 50.100 palabras sin incluir la letra e (la letra más común en inglés), los experimentos gráficos de Lawrence Sterne en *Tristram Shandy* (1760) y textos de Borges, Calvino o Cortázar, entre otros.

Roudabush (2013) señala que el hecho de que una de las bibliotecas más influyentes del mundo organizara esta exhibición contribuye a “fortalecer el estatus de la literatura electrónica como una forma que continúa siendo apreciada, practicada y leída por un público cada vez más numeroso”².

Pero la variedad misma de esta muestra nos plantea el interrogante: ¿qué es la literatura electrónica?

Hacia una definición

En su página web la Electronic Literature Organisation (ELO) define a la literatura electrónica o *E-lit* como “obras con aspectos literarios importantes que aprovechan las potencialidades y contextos provistos por las computadoras autónomas o en red”. Como manifiesta Hayles (2007), esta definición presupone un cierto consenso acerca de qué elementos constituyen *aspectos literarios importantes*, y así refleja la realidad de que, después de quinientos años de literatura impresa, existe un conocimiento tácito sobre formas, convenciones y géneros que inevitablemente condicionará nues-

tro acercamiento a estas nuevas producciones y será interpelado por ellas.

La ELO también señala que el concepto de literatura electrónica refiere a obras que son creadas para el contexto digital, a diferencia de los e-books (versiones digitalizadas de libros impresos), y que si bien se entrelazan a menudo con las artes conceptuales y sonoras, mantienen la centralidad de la lectura y la escritura, aunque no *residen* en un único medio o institución sino que se desplazan por museos, galerías, etcétera.

El Portal de Literatura Electrónica Hispánica de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (PLEH) acuerda con distinguir la obra literaria electrónica de los *e-books* (para los cuales ensaya la traducción *libel*, o *librel*) y propone algunas características distintivas: el hipertexto, la interactividad y los recursos multimedia. Estos rasgos, sin embargo, no parecen totalmente satisfactorios para describir la literatura electrónica. Después de todo, los vínculos hipertextuales que caracterizaron a las primeras creaciones pueden asimilarse a las notas al pie o a las referencias cruzadas que la literatura impresa ha utilizado desde tiempo inmemorial.

En cuanto a la interactividad, el rol del lector como participante activo en el proceso de construcción de significado literario ya ha sido postulado por la crítica. Desde la estética de la recepción, Jauss (1982) plantea una relación dialéctica entre el lado productivo y receptivo de la experiencia estética, en la que las potencialidades semánticas y estéticas del texto literario se actualizan en cada encuentro con las expectativas y preferencias de lectura de un contexto histórico determinado y, en consecuencia, varían a lo largo del tiempo. La crítica del *Reader-Response*, en sus diversas variantes, sostiene que los significados de un texto son creados por

2 En todos los casos de fuentes en inglés las versiones en español son propias.

los lectores individuales. Iser (1978) propone la existencia de espacios vacíos en el texto como elemento principal de articulación entre texto y lector. Fish (1970) sostiene que, en lugar de significados objetivamente correctos, solo podemos hablar de lecturas válidas de un texto, que están condicionadas por los supuestos y estrategias de lectura de las comunidades interpretativas a las que pertenecen. Holland (1990) enfatiza que no existe un significado universal del texto, sino una relación transaccional entre las fantasías proyectadas por el autor y las fantasías y mecanismos de defensa del lector.

La integración de recursos multimedia, en tanto interacción de distintos sistemas semióticos, no es exclusiva de los entornos digitales. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, los libros *iluminados* del poeta, grabador y pintor William Blake de fines del siglo XVIII, en los que se utilizan técnicas de grabado tanto para las imágenes como para las palabras, y se presentan imágenes que no ilustran el texto, sino que lo complejizan y desafían, mientras que los recursos tipográficos transforman las palabras en imagen visual y posponen la lectura referencial. Una situación similar puede ser ejemplificada en nuestros días con los libros ilustrados (frecuentemente considerados novelas gráficas) de Raymond Briggs, dado que el diseño gráfico y las imágenes mismas alternativamente complementan, realzan o aun contradicen el texto lingüístico.

Como aporta Koskimaa (2000), la teoría del cibertexto o el concepto de literatura ergódica, de Aarseth, definida esta última como la que requiere un esfuerzo no trivial para que el lector circule por el texto, pueden aplicarse por igual a videojuegos de rol como los MUD³ y a obras literarias

de vanguardia concebidas para transgredir los límites de la expresión literaria. Koskimaa describe, entre otros textos, *Double or Nothing* (1972) de Raymond Federman, *Pale Fire* (1962) de Vladimir Nabokov, y *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar como ejemplos de experimentos que preanuncian, y en ocasiones profundizan, las direcciones que ha seguido luego la literatura electrónica. *Double or Nothing*, además de introducir elementos meta-ficcionales, utiliza abundantes recursos tipográficos excepcionales como un nivel de significación adicional. En cuanto a los textos de Nabokov y Cortázar, presentan distintas secciones y variadas tipologías textuales para que el lector decida su propio itinerario a través de ellas y así construya su experiencia de lectura.

Quizá la clave esté, como señala Hayles (2007), en que el texto electrónico depende para su acceso de la ejecución apropiada de un código. De hecho, diferentes formatos no surgen porque el usuario los experimente de modos diversos sino de la estructura y especificidad del código que los subyace. Refiriéndose específicamente a la poesía, Glazier (2002)⁴ describe las singulares propiedades materiales de los textos electrónicos y cómo influyen en el proceso de escritura, por lo cual “los textos llegan a ser las piezas físicas de un todo (la red) que se reconstituye constantemente y nunca está completo”, para concluir que “un poema electrónico es una palabra pública, proyectada en un mundo público, mediante sistemas, siendo un sistema en sí mismo”.

Por otra parte, el concepto mismo de “literatura electrónica” aparece cuestionado en ciertos ámbi-

un servidor).

4 Traducción preliminar al español: Néstor Cabrera Quesada (inédita; cortesía de Loss Pequeño Glazier).

3 Multi User Dungeon (videojuego de rol en línea ejecutado en

tos por estar tan vinculado a la idea del código que impide pensar la fluidez de desarrollos que trascienden disciplinas y medios de producción. Otras caracterizaciones hablan entonces de *transmedia*, *artes intermediales procesadas digitalmente*, o de *new media arts*⁵, lo cual plantea el interrogante de si la noción misma de literatura se puede estar desvaneciendo. Después de todo, como reseña Koskimaa (2007) sobre el caso finlandés, se observa en las universidades una tendencia a la fusión de departamentos “[y] así la literatura se enseña como una disciplina dentro de departamentos que engloban varias disciplinas, como los Estudios de Arte y Cultura, Cultura de los Medios, Estudios de Cultura o de Lengua (lingüística) y Literatura Finlandesas”.

Vemos entonces que no solo no existe consenso pleno sobre la definición teórica de literatura electrónica sino que la expresión misma es objeto de debate. Muchos de los elementos constitutivos que se proponen para su caracterización pueden encontrarse también en la literatura impresa y en concepciones epistemológicas sobre la lectura literaria en general. En cuanto a su materialidad, la diversidad de propuestas y el constante desarrollo de nuevas formas también conspiran contra la formulación de una definición. Al decir de Gallix (2008: 132), citando a Grigar, “uno de los aspectos más difíciles de la literatura electrónica es hablar sobre ella con suficiente rapidez, dada la velocidad a la que se transforma el paisaje”.

¿(E-)Géneros?

Dada la dificultad para formular una definición acabada de literatura electrónica, propone-

5 Generalmente se utiliza la expresión en inglés o se traduce alternativamente como artes media o artes mediáticas.

mos explorar tipos de producciones que se presentan como ejemplos.

La Electronic Literature Organisation (ELO) detalla algunos formatos de literatura electrónica:

- ficción y poesía hipertextual, dentro y fuera de la web;
- poesía cinética;
- instalaciones de arte digital que requieren lectura o que presentan otros aspectos literarios;
- chatterbots (o personajes conversacionales);
- ficción interactiva;
- novelas que utilizan el formato de correos electrónicos, mensajería instantánea o blogs;
- poemas y cuentos generados por computadoras, tanto interactivamente como basados en parámetros definidos al inicio;
- proyectos de escritura colaborativa que permiten a los lectores contribuir al texto de la obra;
- representaciones (performances) literarias en línea que desarrollan nuevas formas de escritura.

El Portal de Literatura Electrónica Hispánica (PLEH), por su parte, aloja obras que clasifica y define como:

- narrativa hipertextual: la hipernovela, en la que los enlaces permiten una lectura no lineal;
- narrativa hipermedia: narrativa que al hipertexto añade imágenes, sonidos, videos, animaciones;
- webnovelas: novelas que incorporan a la hipermedia una conexión directa a la web;
- blognovelas: novelas que aprovechan el

formato de la novela-diario o epistolar para ensayar una narración más cercana al lector, que tiene la posibilidad de participar con sus comentarios;

- wikinovelas: verdaderos ejemplos de escritura colectiva, en las que los personajes, la trama y la redacción son creados por múltiples autores anónimos.

A primera vista, el PLEH parece recortar exclusivamente los formatos narrativos, pero en su blog recoge también las categorías *escritura automática* y *poesía electrónica*, y en la sección Artículos presenta conceptos como *máquinas autoras*, *hipermedismo*, *literatura multimedia* o *hiperfonía* (polifonía dentro de la polifonía).

Por su parte, Hayles (2007) presenta una nomenclatura ilustrativa, aunque no exhaustiva, según aclara, de la diversidad de las producciones. Reseña y ejemplifica categorías como ficción hipertextual, ficción en red, ficción interactiva, ficción locativa (en la que se utiliza la tecnología GPS para la distribución de texto, audio o imágenes específicas para determinadas ubicaciones), instalaciones (obras de teatro interactivas o espacios de proyección de realidad virtual como CAVE⁶), arte generativo (que utiliza un algoritmo para generar textos de acuerdo a un esquema aleatorio o para mezclar y reorganizar textos preexistentes), poesía Flash y *codework* (combinación de lenguaje con lenguaje de programación, inteligible o no para una computadora).

Ya en el año 2000 Koskima advertía que, si bien las categorías genéricas tradicionales en

cuanto a contenido (ciencia ficción, misterio, novela romántica) pueden aplicarse a estos nuevos textos, las fronteras entre géneros suelen ser lábiles, y que frecuentemente se cruzan los límites entre realidad y ficción, poesía y prosa, narrativa y teatro. Actualmente, a raíz de los desarrollos tecnológicos, se ha perdido o limitado el acceso a obras pioneras, al desaparecer las plataformas o lenguajes en que estaban ancladas, a la vez que se multiplican nuevas formas, como la literatura para iPads, lo cual también complejiza la construcción de un corpus sobre el cual ensayar taxonomías. Sin embargo, lejos de negar un estatuto epistemológico para la literatura electrónica, consideramos que la multiplicidad e hibridación que la caracterizan la asimilan a la heterogeneidad de literatura impresa de nuestros días y, del mismo modo, es evidencia de su vitalidad y dinamismo.

Implicancias pedagógicas

Claramente, la literatura electrónica ha reconfigurado las potencialidades del texto. Los abundantes desarrollos delineados arriba han dado origen a un rico corpus teórico en permanente crecimiento, cuya discusión excede las posibilidades de este artículo. Coincidimos con Simanowski (2010b), quien sostiene que es necesario complementar marcos teóricos tradicionales como los aportados por la narratología, el formalismo o la crítica del *Reader-Response* con perspectivas interdisciplinarias sobre análisis de medios, cinematografía y estudios culturales, entre otras, para abordar la literatura electrónica, teniendo en cuenta tanto sus elementos constitutivos como la dimensión histórica.

Como docentes, si bien podemos discrepar sobre la relevancia de estas discusiones teóricas para

6 Ver video con detalles técnicos en <<http://www.evl.uic.edu/core.php?mod=8&type=4&tindi=2>> y ejemplo en <http://collection.eliterature.org/2/works/wardrip-fruin_screen.html>

nuestros contextos de actuación, es indudable que debemos dar cuenta de las nuevas prácticas de lectura. Como apunta Starling Gould (2012), no solo debemos enseñar (y enseñarnos) a leer literatura digital críticamente, sino también a “leer literatura digitalmente”, más allá de la lectura superficial de medios digitales que realizamos cotidianamente, y teniendo en cuenta que la lectura literaria debe contemplar los nuevos sistemas y estructuras que se generan.

Por su parte, Koskimaa (2007: 4) señala la necesidad de que la didáctica de la literatura dé cuenta del impacto en la literatura contemporánea de los cambios en la vida diaria derivados de la comunicación en tiempo real, por ejemplo, en cuanto a la construcción del suspenso. Asimismo, plantea que incluso en el caso de textos que no difieren de la literatura tradicional en aspectos formales, estructurales o semióticos, los medios digitales atraviesan nuestras estrategias de lectura y escritura y el modo en que nos involucramos cognitiva o emocionalmente con el texto:

Primero, hay una necesidad de entender el carácter del discurso literario, basado en las condiciones materiales de su existencia y en las nuevas convenciones desarrolladas en torno a él; en segundo lugar, necesitamos adquirir una comprensión del paisaje mediático global y del comportamiento de usuario-espectador-público relacionado, y ver la literatura como un medio que opera entre otros.

Pope discute una serie de desafíos que presenta hoy la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Entre ellos, destacamos la necesidad de “elegir y combinar técnicas y tecnologías que se perciban como apropiadas para los textos y tareas a abordar, teniendo presente tanto las comunidades reales como las virtuales” (2002: 9), y desarrollar

prácticas de lectura y escritura multidimensionales que nos permitan percibir los textos como proceso y como producto, donde las palabras se utilizan como “experimento y exploración además de análisis y argumentación” (10). En este marco, sostiene que los principios pedagógicos centrales deben ser la interactividad, de modo tal que el abordaje de los desafíos de la lectura nos permita realizar nuestro propio proceso de internalización; la interpersonalidad, es decir, que los placeres y sufrimientos de la lectura sean compartidos con otros; la intertextualidad o, en otras palabras, la exploración de las similitudes y diferencias entre distintos textos; y la interdisciplinariedad, desde una perspectiva de respeto por los límites de las disciplinas pero también de exploración de nuevas reconfiguraciones. Si bien su propuesta se refiere a didáctica de la literatura en general, entendemos que estos mismos principios pueden aplicarse al abordaje de la literatura electrónica.

Propuestas para el aula

Es frecuente hablar hoy en día de las nuevas competencias que deben desarrollarse en la escuela, especialmente la alfabetización digital. En este sentido, la literatura electrónica puede contribuir al desarrollo de habilidades críticas e interpretativas en múltiples sistemas semióticos, no desde el contraste con la literatura impresa sino como punto de partida para la exploración de la textualidad de ambas. Además, la literatura electrónica ofrece oportunidades para democratizar las prácticas educativas al presentar a los alumnos un objeto de estudio cuyas convenciones pueden resultar para ellos más familiares que para el docente. Paralelamente, dado que el aparato crítico es limitado, el abordaje de la literatura electrónica favorece el

juicio independiente y la formulación de criterios de análisis que no dependan de opiniones sancionadas académicamente (Simanowski 2010a).

En la formación de profesores en lenguas, entonces, no puede estar ausente la literatura electrónica, con el objetivo de que los futuros docentes tengan la oportunidad de conocer estas nuevas formas de producción textual y desarrollar estrategias para involucrarse personalmente con ellas que puedan transferir a su ejercicio profesional.

Un argumento de corte más práctico es que en la mayoría de los casos se puede acceder libremente a la literatura electrónica desde la web, por lo cual contamos con un amplio corpus a nuestra disposición en forma gratuita, que además frecuentemente está publicado bajo licencia de Creative Commons. Una búsqueda sencilla arroja una variedad de resultados, pero nos permitimos sugerir algunas opciones:

- Electronic Literature Collection: <<http://collection.eliterature.org/>>
- Anthology of European Electronic Literature (incluye ejemplos en distintos idiomas): <<http://anthology.elmcip.net/works.html>>
- Eastgate's Hypertext Reading Room: <<http://www.eastgate.com/Reading-Room.html>>
- Picfic: <<http://picfic.wordpress.com/>> y Nanoism: <<http://nanoism.net/>> (colecciones de microficción en 140 caracteres)
- Literatura electrónica hispánica: <<http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/>>
- Electronic Poetry Center digital library: <<http://epc.buffalo.edu/library/>>
- Ubu web: <<http://www.ubu.com/>>

Por otra parte, la lectura de textos en formato impreso puede ser el punto de partida para el desarrollo de estrategias de lectura y escritura *digitales* que reemplacen la exégesis de los textos que suelen caracterizar las clases de literatura. Pope (2002: 262) propone cristalizar en *re-creaciones* las operaciones de lectura que dotan de sentido al texto. Entiende la *re-creación* textual como una convergencia de la crítica y la creatividad que diluye los límites entre la lectura y la escritura y empodera al lector. Encontramos en sus actividades de intervención *textual*, que define como “derivadas de o que resultan en un registro verbal o visual (escrito, impreso, de sonido o audiovisual)” (2002: 268), un terreno fértil para la aplicación de técnicas características de la literatura electrónica.

Presentamos, a continuación, una serie de actividades integradoras de complejidad diversa que pueden utilizarse para complementar tareas más tradicionales de análisis e interpretación de textos literarios. Han sido concebidas para ser llevadas a cabo en pequeños grupos en el ámbito de la formación docente en lenguas, pero consideramos que en muchos casos pueden adaptarse para la enseñanza de lenguas (maternas y extranjeras) en distintos niveles educativos. Recomendamos la publicación electrónica de los productos en blogs o foros con el objetivo de brindar acceso a las producciones y así fomentar la discusión y el intercambio entre pares desde una perspectiva de colaboración y construcción compartida del conocimiento. Incluimos sugerencias de herramientas digitales para la realización de las actividades, aunque las mismas no deben tomarse como excluyentes.

1. (Re)lecturas

Incluimos en este apartado la utilización de he-

herramientas digitales para acompañar la lectura. A través de ellas buscamos poner de manifiesto cómo nuestras prácticas cotidianas de lectura y escritura se han visto afectadas por la irrupción de los medios digitales y cómo la integración de distintos sistemas semióticos puede complementar o transformar nuestra respuesta cognitiva y emocional.

- a. comparar tendencias en la literatura en formato impreso con las presentes en creaciones electrónicas⁷;
- b. desarrollar foros de discusión y leer y publicar reseñas en comunidades en línea como *Goodreads* o *The Reading Room*;
- c. diseñar nubes de palabras aleatorias o con parámetros definidos por el usuario sobre un texto canónico (herramientas posibles: *Wordle*, *Tagxedo*);
- d. generar podcasts con distintas lecturas en voz alta del mismo extracto para analizar variaciones de sentido o intencionalidad (herramientas posibles: *Audioboo*, *SoundCloud*);
- e. elaborar mapas en Google Maps reflejando dónde transcurren los hechos de una narrativa, incorporando extractos del texto y/o materiales multimedia (ejemplo: El París de *Rayuela* <<http://goo.gl/OPgnK4>>);
- f. realizar líneas de tiempo interactivas con agregado de materiales multimedia basadas en una narrativa (herramientas posibles: *TimeRime*, *Dipity*, *Timetoast*);
- g. construir un mural digital individual o colaborativo con combinaciones diversas de fragmentos seleccionados del texto

literario (herramientas posibles: *Padlet*, *Lino*);

- h. confeccionar tarjetas con fragmentos del texto canónico acompañadas de un código QR que dirija a recursos en línea variados (mapas, audios, videos, imágenes, páginas web) y diseminarlas en el aula.

2. (Re)escrituras

En este apartado ofrecemos opciones que demandan producción textual y, en consecuencia, requieren mayor competencia lingüística. Los objetivos incluyen la reflexión sobre el impacto en las narrativas de las comunicaciones en tiempo real, las características de distintos géneros discursivos, la interrelación de distintos sistemas semióticos, las técnicas narrativas y los procesos de escritura propiamente dichos. Al menos en el caso de la formación docente, estas actividades deben estar acompañadas de un comentario crítico que dé cuenta de marcos teóricos y favorezca la reflexión metacognitiva. Proponemos, para ese fin, preguntas guía a continuación de cada ejemplo:

- a. reescribir la trama de un texto canónico de otro siglo ambientándolo en nuestros días. ¿Cuáles son los cambios argumentales derivados de la introducción en la vida cotidiana de la telefonía celular y las redes sociales? (cfr. Casciari 2008)
- b. reescribir una escena de un texto literario como un intercambio de mensajería instantánea o correo electrónico. ¿Cuáles fueron las modificaciones estilísticas necesarias?
- c. crear una versión ilustrada de un texto o extracto literario utilizando materiales multimedia (herramientas posibles: *Bookr*,

⁷ Gendolla, Schäfer y Tomaszek (2010) relatan una experiencia en este sentido realizada en la Universidad de Siegen (Alemania).

- Joomag*). ¿Qué consideraciones guiaron la selección de materiales? ¿En qué difiere la lectura del nuevo texto?
- d. escribir escenas ausentes en la trama original como entradas en el blog personal de uno o más de los personajes. ¿Qué elementos del texto base condicionaron las decisiones? ¿Cuáles fueron las consideraciones estilísticas?
 - e. transformar una narrativa con narrador omnisciente o focalización limitada en una blognovela o cronología de Twitter en la que cada alumno toma la voz de un personaje para lograr una focalización múltiple. ¿Qué diferencias surgen en la trama?
 - f. construir una narrativa hipertextual (y multimedial) a partir de un extracto, reflejando las asociaciones presentes en la lectura⁸;
 - g. escribir colaborativamente en una wiki: un final alternativo para una obra de final cerrado; dos o más finales posibles (con opciones de lectura a través de hipervínculos) para una obra de final abierto; un epílogo (¿qué ha ocurrido con los personajes un año o cinco años después?) ¿Cuál es el efecto de estos cambios?
 - h. transformar un texto literario en un dibujo animado (herramientas posibles: *ToonDoo*, *Powtoon*) o un corto cinematográfico (herramientas posibles: *MovieMaker*, *Animoto*, *VideoLAN Movie Creator*). ¿Qué elementos se han priorizado o modificado? ¿Qué se logró al hacerlo?
 - i. diseñar un collage inspirado en un texto canónico utilizando recursos multimedia (herramientas posibles: *Glogster*) ¿Qué consideraciones determinaron la selección de materiales?
 - j. construir una antología poética ilustrada (herramientas posibles: *Bookr*, *Joomag*). ¿Cómo se relacionan los poemas seleccionados? ¿Cómo se modifica la lectura de las piezas individuales por su yuxtaposición con las otras y con las ilustraciones?
 - k. crear una Twitterficción (narrativa de 140 caracteres) inspirada en una obra literaria. ¿Qué criterio se ha seguido para las elecciones argumentales y léxicas?
 - l. aplicar técnicas de escritura limitada (lipogramas, omisión de categorías gramaticales, etc.), poesía diamante, concreta o haiku para producir una respuesta personal al texto literario. ¿Se facilita la escritura cuando se restringe a través de reglas?
 - m. utilizar generadores electrónicos de texto (por ejemplo, <<http://www.languageisavirus.com/text-generators.html#text-generators>> o <<http://web.njit.edu/~ronkowitz/poetsonline/generator.html>>) para combinar dos obras o reescribir extractos. Aplicar diferentes variaciones ¿Qué diferencias se observan? ¿Cómo se modifica la lectura?
 - n. escribir poemas cinéticos inspirados en el texto canónico (herramientas posibles: *Prezi*, *Powerpoint + Authorstream*). ¿Qué efectos se persiguen? ¿Cómo se modifica la lectura?

8 El sitio <<http://www.hypertextopia.com/>> proveía una interfaz sencilla para construir textos de estas características pero parece haber sido discontinuado. Blogs, wikis o Google Drive son alternativas posibles.

La reconfiguración de la escritura y la lectura literaria derivada de los desarrollos tecnológicos no puede permanecer ausente de nuestras aulas. Las propuestas que anteceden apuntan a que, aunque no se aborde específicamente la literatura electrónica, los alumnos puedan percibir los textos como proceso y como producto y desarrollar prácticas de lectura y escritura multidimensionales mediadas por tecnologías digitales.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos presentado una serie de definiciones y ejemplos como contribución a la caracterización de la literatura electrónica y en este proceso creemos haber ilustrado que “pone a prueba las fronteras de lo literario y nos desafía a repensar nuestros supuestos sobre lo que puede hacer y ser la literatura” (Hayles 2007). Es cierto que trasciende disciplinas y medios de producción, pero, al mantener la centralidad de la lectura y la escritura, favorece la interpelación de nuestro conocimiento tácito sobre formas, convenciones y géneros.

Los medios digitales atraviesan todos los aspectos de la vida contemporánea y conllevan transformaciones en las operaciones de lectura y escritura. Esta es la principal razón por la cual es primordial su utilización en la enseñanza de lenguas, especialmente en la formación docente. Las propuestas didácticas que presentamos en este trabajo integran el hipertexto, los recursos multimedia y los géneros discursivos emergentes para potenciar la interactividad entre los lectores y los textos, sean estos electrónicos o impresos, desde una perspectiva que combina el análisis y la experimentación, la crítica y la creatividad. Ponen de relieve que todo texto es *escribible (scriptible)* y

que *el esfuerzo no trivial* del que habla Aarseth al definir la literatura ergódica no depende de características inherentes a los textos sino de las estrategias que el lector adopta para circular por ellos.

La literatura electrónica, lejos de constituir una amenaza para los textos impresos, puede convertirse en un estímulo para su (re)descubrimiento, reconfigurando las relaciones entre autor, texto y lector. Si, como señalara Barthes (1970: 2), “lo que está en juego en el trabajo literario (en la literatura como trabajo) es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor del texto”, el desafío es reclamar ese protagonismo en nuestras propias prácticas de lectura y empoderar a nuestros alumnos para lograrlo. Cuando concebimos la escritura y la lectura como procesos más que productos podemos construir nuestro propio itinerario a través de los textos, cuestionar supuestos, y desarrollar el goce de construir una experiencia de lectura irrepetible.

Referencias

- Barthes, R. (1970): *S/Z*. Siglo XXI: Madrid.
- Casciari, H. (2008): “El Móvil de Hansel y Gretel.” En: *Blog 7*. Editorial Orsai. En: <http://editorialorsai.com/blog/post/el_movil_de_hansel_y_gretel> [Último acceso: 06/09/2014].
- Electronic Literature Organization (2013): “What Is E-lit?”, *Electronic Literature Organization*. En: <<http://eliterature.org/about>> [Último acceso: 30/08/2014].
- Fish, S. (1970): “Literature in the Reader: Affective Stylistics.” En: Fish, S. *New Literary Theory*. Vol. 2. No 1. Autumn. 1979. pp. 123-162.
- Gallix, A. (2008): “Is E-literature Just One Big Anti-climax?” *The Guardian News and Media*. En: <<http://www.theguardian.com/books/booksblog/2008/sep/24/ebooks>> [Último acceso: 30/08/2014].
- Gendolla, P., Schäfer, J. y Tomaszek, P. (2010): “Net Literature

- in the Classroom". En: Simanowski, R., Gendolla, P. y Schäfer, G. (eds.): *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook*. Bielefeld: Transcript. pp. 273-289. En: <http://www.litnet.uni-siegen.de/pdf/rml_geschtooma.pdf?lang=de> [Último acceso: 30/08/2014].
- Glazier, L. P. (2002): "Jumping to Occlusions". En: *Digital Poetics: The Making of E-poetries*. Tuscaloosa: Universidad de Alabama. Traducción preliminar al español: Néstor Cabrera Quesada (inédita; cortesía de Loss Pequeño Glazier).
- Hayles, N. K. (2007): "Electronic Literature: What Is It?" *The Electronic Literature Organization*. En: <<http://eliterature.org/pad/elp.html>>. [Último acceso: 31/08/2014].
- Holland, N. (1990): *Holland's Guide to Literature and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Iser, W. (1978): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University.
- Jauss, H. R. (1982): *Towards an Aesthetics of Reception*. Trad. T. Bahjti. Brighton: Harvester Press.
- Koskimaa, R. (2000): "Digital Literature - From Text to Hypertext and Beyond". Tesis doctoral. Universidad de Jyväskylä. En: <<http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>> [Último acceso: 30/08/2014].
- Koskimaa, R. (2007): "El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital". *UOC Papers*. No. 4. UOC. En: <<http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/koskimaa.pdf>> [Último acceso: 30/08/2014].
- Pope, R. (2002): *The English Studies book: an introduction to language, literature and culture* (2ª ed.). Londres: Routledge.
- Portal de Literatura Electrónica Hispánica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En <<http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/literaturaelectronica/presentacion.html>> [Último acceso: 06/09/2014].
- Roudabush, J. S. S. (2013): "Electronic Literature Showcase at the Library of Congress". *Hyperrhiz: New Media Cultures* 10. En: <<http://www.hyperrhiz.net/hyperrhiz10/special-feature-e-lit-reviews/electronic-literature-showcase-at-the-library-of-congress.html>> [Último acceso: 30/08/2014].
- Simanowski, R. (2010a): "Teaching Digital Literature: Didactic and Institutional Aspects". En: Simanowski R., Gendolla, p. y Schäfer, J. (eds.): *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook*. Bielefeld: Transcript. pp. 231-248. En: <<http://www.simanowski.info/>> [Último acceso: 06/10/2015].
- Simanowski, R. (2010b): "What is and to What End Do We Read Digital Literature?" En: Ricardo, F. (ed.): *Literary Art in Digital Performance: Case Studies and Critical Positions*. Londres, Nueva York: Continuum. pp. 10-21. En: <<http://www.simanowski.info/>> [Último acceso: 06/10/2015].
- Starling Gould, A. (2012): "A Bibliographic Overview of Electronic Literature". *Electronic Literature Directory*. Electronic Literature Organization. En: <<http://directory.eliterature.org/article/4573>> [Último acceso: 06/09/2014].

Maríel R. Amez

Profesora en Inglés (INSP Rosario y UNR). Especialista docente de nivel superior en educación y TIC. Tiene a su cargo cátedras de literatura en lengua inglesa en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés en la ciudad de Rosario, y ha dictado conferencias y cursos de perfeccionamiento sobre formación docente, desarrollo profesional, literatura y nuevas tecnologías. Actualmente es además Secretaria de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Inglés de Rosario | mamez2222@gmail.com

Nuevas tecnologías, nuevas relaciones

Paula D'Alessandro

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Desde hace ya algunas décadas, y a partir del desarrollo y la proliferación de los nuevos medios y las nuevas tecnologías, el tiempo en que vivimos es frecuentemente llamado *la era de la imagen*. Esta etiqueta que reciben nuestros días nos invita a pensar en la imagen como un elemento recientemente incorporado a nuestras prácticas culturales y apunta a su rol predominante por sobre el texto escrito. Sin embargo, si se la analiza con cuidado, esta denominación resulta cuanto menos cuestionable ya que, durante la mayor parte de su existencia, la

humanidad se expresó exclusivamente a través de imágenes. ¿Qué es entonces lo que ha cambiado para que la imagen ocupe un lugar particularmente prominente en el imaginario colectivo actual? ¿Cómo se relacionan hoy imágenes, textos escritos y nuevas tecnologías? ¿Qué consecuencias tienen estos cambios en los modos de producción textual, en el aprendizaje, en nuestras formas de pensar?

Para responder estos interrogantes, es necesario realizar un breve recorrido por las distintas maneras en las que la humanidad se ha relacio-

nado con imágenes y textos en sucesivas configuraciones socio-históricas y cómo se han ido modificando las formas de apropiación y uso hasta llegar a la actualidad, cuando la relación entre imagen, texto escrito y tecnología se ha vuelto tan estrecha que es prácticamente imposible concebir al uno sin el otro en cualquier instancia comunicativa. Además, se indagará cómo los (re)evolucionarios cambios en los dispositivos tecnológicos han transformado el proceso de formación de identidad de las nuevas generaciones y sus modos de acceso al saber, lo que lleva aparejada la necesidad de un replanteo profundo del sistema escolar tal como lo conocemos.

Nuevas tecnologías, imágenes y textos

“La perplejidad que produce el espectacular avance de la imagen en las comunicaciones sociales y personales mediante nuevos dispositivos electrónicos e informáticos merece una reflexión que ubique estos fenómenos en clave histórica”, indica Malosetti Costa (2014). Es quizás esa perplejidad (entendida como confusión o incertidumbre) la que nos lleva erróneamente a pensar que el fenómeno de la imagen es un fenómeno nuevo y exclusivo de nuestros días, y es por eso que Malosetti Costa advierte acerca de la necesidad de pensar la imagen como un fenómeno mucho más amplio en la historia de la humanidad.

En *La imagen: poderes y violencias* (2014), Arfuch realiza un interesante recorrido por la historia de la imagen e indica que

la cuestión de la imagen se remonta mucho más atrás, a los antiguos griegos y a los principios mismos de las grandes religiones de Occidente [...] Las obras artísticas más antiguas sabemos que surgieron al servicio de un ritual primero mágico, luego religioso. [...]

el valor único de la auténtica obra artística se funda en el ritual que tuvo su primer y original valor útil.

Es de destacar el rol de la imagen sagrada¹ en estos primeros tiempos de la imagen; Belting (2003) indica cómo, en muchos casos, en la Edad Media, la imagen no era comprendida como arte sino que cumplía un rol relacionado con el poder simbólico de la misma, siendo “venerada, temida, llevada de un lugar a otro en procesiones rituales”, y encarnaba así los reclamos públicos de una comunidad.

Luego, en el Renacimiento aparecieron formas de arte más profanas que respondían al principio de la belleza como “ritual secularizado” (Arfuch 2014), cuyos principios y valores se mantuvieron relativamente estables por alrededor de tres siglos. A partir de la invención de la perspectiva en el siglo XV gracias a la aplicación de la especulación matemática a la producción de imágenes, los artistas “comenzaron a reclamar para sí un lugar como productores de algo que iba más allá de la fiel reproducción de la naturaleza” (Malosetti Costa 2014).

Con la irrupción de la fotografía en el siglo XIX, que Arfuch (2014) considera “el primer medio de reproducción de veras revolucionario”, el arte entró en una crisis que derivaría eventualmente en la teoría de *l'art pour l'art*, que rechaza toda función social del arte y toda determinación por medio de un contenido objetual. Por primera vez en la historia universal, la reproductibilidad

1 Belting (2003:15) ofrece una clasificación de las imágenes de la Edad Media: “[...] la *imagen narrativa* (la que narra sucesos y es susceptible de ser 'leída' como relato) y la *imagen sagrada*, que es -dice-, en definitiva, la imagen de una persona. La imagen, entendida de esta manera, no solo representaba a una persona sino que también fue tratada como a una persona”, explica.

técnica emancipa la obra artística de su existencia parasitaria en un ritual.

La aparición de nuevos dispositivos tecnológicos que facilitan la manipulación digital de las imágenes tanto a nivel profesional como doméstico ha derivado en una nueva crisis que desafía el *pacto de credibilidad* planteado por Barthes en *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (1989). Barthes define a la fotografía como “una nueva forma de alucinación, falsa a nivel de la percepción, pero verdadera a nivel del tiempo”; es decir, concibe a la fotografía como una no-realidad a nivel perceptivo pero paradójicamente real en cuanto a su valor-verdad. Sontag (2004: 43) también asocia la fotografía con el evento, con algo que verdaderamente sucedió, aunque es consciente del poder de las imágenes para delimitar qué recordamos y qué no; qué vemos y qué dejamos de ver:

Durante mucho tiempo —al menos seis decenios— las fotografías han sentado las bases sobre las que se juzgan y recuerdan los conflictos importantes. El museo de la memoria es ya sobre todo visual. Las fotografías ejercen un poder incomparable en determinar lo que recordamos de los acontecimientos.

Sin embargo, Malosetti Costa (2014: 10) nota cómo “el impacto que produjo la fotografía [digital] en términos de producir en quien la observaba la certeza de que el sujeto representado ‘estuvo ahí’ se va diluyendo”. En la era de la *modernidad líquida*, que Bauman (2004: 2) caracteriza como la era de la fluidez o de la levedad, las imágenes han perdido su solidez (que se va diluyendo) para convertirse simbólicamente en un fluido más; “se desplazan con facilidad: ‘fluyen’, ‘se derraman’, ‘se desbordan’, ‘salpican’, ‘se vierten’, ‘se filtran’, ‘gotean’, ‘inundan’, ‘rocían’, ‘chorrean’, ‘manan’, ‘exudan’”. Se tornan móviles e inconstantes.

De esta manera, la imagen electrónica (o *e-image*, como la denomina Brea 2008) ha jugado un papel fundamental en el proceso de transformación de las formas de mirar. Desde su perspectiva, el siglo XX “se ha alimentado del *inconsciente óptico* benjaminiano”; es decir, “hay algo en lo que vemos que no sabemos que vemos, o algo que conocemos en lo que vemos que no sabemos ‘suficientemente’ que conocemos” (Brea 2008: 4). Siguiendo a Benjamin (1989), Brea explica que esta presencia “extraña” es revelada por el “ojo mecánico”, la cámara fotográfica, la cual nos permite el acceso a algo que nosotros no podemos ver sin su mediación. Las prácticas artísticas del siglo XX se han concentrado en desarrollar técnicas de *elucidación* de lo impercibido por el ojo humano.

Pero Brea sugiere además que la aparición de la fotografía digital ha empujado cambios todavía más profundos, cambios que van más allá del campo del arte y que se extienden a todos los aspectos de la sociedad. En la actualidad, las *e-images* viajan por el espacio cibernético a grandes velocidades y de maneras a veces impredecibles, despegándose de su autor y adquiriendo una existencia independiente. En coincidencia con Rodríguez (2014: 5), quien afirma que “no solo lo visual se construye socialmente sino que lo social se construye visualmente”. Brea (2008: 7) percibe un cambio en el régimen escópico ya que, desde su punto de vista, la imagen electrónica/digital ha modificado radicalmente la manera en que nos relacionamos con las imágenes:

[...] ese gran potencial simbólico asociado con nuestra relación con la imagen [tradicional] como *gran memorial del ser* se ve profundamente alterado cuando la naturaleza técnica del propio dispositivo imagen cambia con la emergencia y asentamiento normalizado de la *e-image*, de la imagen electrónica. En ella

en efecto la naturaleza de la *disposición mnemónica* se altera radicalmente...

Así, la imagen electrónica, efímera, reproducible e inestable, altera en profundidad “los modos de la energía simbólica segregada por la imagen” y, por lo tanto, las condiciones generales bajo las que su experiencia –y por extensión “toda la gestión de alguna productividad cognitiva asociada a su dinamicidad social”– habrá de producirse (Brea 2008: 6).

Esta brevísima reseña (que, de ningún modo, pretende ser exhaustiva) permite afirmar que hombres e imágenes han convivido por milenios. No es la nuestra realmente la única era de la imagen, sino simplemente un momento en que las imágenes ya no son lo que eran. Han perdido su valor de verdad absoluta, su aura², su solidez tradicional, pero han adquirido nuevos poderes y juegan nuevos roles en nuestra sociedad.

Algo similar ha sucedido con el texto escrito. La aparición de la escritura es un hecho tan revolucionario para la humanidad que separa su historia en un antes y un después. Jesús Ruiz García et al. (1985: 13) se refieren a los primeros pasos de la escritura:

La historia de la escritura evolucionó notablemente cuando se pasó de representar una idea mediante símbolos (escritura ideográfica) a hacerlo en forma de signos. Pero el gran salto adelante aparece, sobre todo, cuando el hombre descubrió la escritura fonética, es decir, aquella que representa gráficamente el lenguaje oral.

Las primeras aplicaciones prácticas de la escritura se relacionaron con el comercio, cuando

2 Benjamin (1989) define el aura de una obra de arte como “la manifestación irrepetible de una lejanía (por cercana que pueda estar)”.

la evolución socioeconómica de las poblaciones impulsó la creación de un código alternativo que fuera eficaz en situaciones en las cuales la lengua fónica resultaba insuficiente o directamente inútil. Ruiz García et al. (1985: 13) ofrecen el ejemplo de los sumerios, quienes escribían los nombres de sus productos de exportación en etiquetas o carteles de barro adosados a paquetes; su escritura cuneiforme estaba formada por signos correspondientes a objetos, personas, ideas, etc. La necesidad de escribir los nombres de los remitentes y destinatarios les llevó a avanzar en su sistema de escritura, inventando una manera de representar estos nombres propios, ya que hasta entonces solo disponían de un signo para los términos persona, hombre y mujer. El recurso utilizado fue el de transcribir el conjunto de sonidos verbales que se emitían al pronunciar el nombre propio de una persona. Este ejemplo muestra claramente la naturaleza social de la escritura.

En distintos momentos y en distintas culturas, el texto se registró sobre piedra, arcilla, madera, papiro y, finalmente, papel, y cumplió funciones diversas, siempre manteniendo su ‘valor-verdad’, incluso a pesar de la reproductibilidad técnica permitida por la aparición de la imprenta. Esta tuvo un gran impacto sobre las relaciones que la humanidad mantenía con la cultura ya que “modificó los instrumentos de la memoria (ya no hicieron falta rimas y cadencias), [...] hizo posible la aparición de tratados técnicos y manuales didácticos, contribuyó el paso de un público de oyentes a un público de lectores, favoreció la lectura individual (versus la escucha colectiva o en grupo) y permitió el acceso a realidades y hechos lejanos” (Simone 2001: 43). Barthes (1993: 22) enfatiza el rol de la escritura como *segunda memoria* para el ser humano y la considera una revolución tanto en el

lenguaje como en el psiquismo y, con ello, “en la misma evolución humana”.

La aparición de la escritura dio lugar a lo que Simone (2001: 33) define como *visión alfabética*, “una serie lineal de símbolos visuales, ordenados uno tras otro [...] en una línea de texto” que la diferencia de los pictogramas, que no poseen una estructura lineal evidente y que solo permiten una *visión no alfabética*. La visión alfabética no es natural, sino que se adquiere a través del entrenamiento, y modificó notablemente los modos de pensamiento que derivarían luego en transformaciones en los medios de producción y difusión de la cultura al permitir que, sin requerir que el emisor y el receptor coincidieran en el tiempo (y antes de la invención de las telecomunicaciones también era necesaria la coincidencia en el lugar), pudiera producirse una comunicación con mensajes diferidos y conservados a través del tiempo.

Pero el texto y el libro están dejando de ser el terreno privilegiado de la acción del ojo. “Es como si se dejase de lado la visión alfabética, un medium lleno de tensiones y ‘fatigas’ para volver a unos media más naturales, más primitivos, con menor grado de gobierno” (Simone 2001: 43). Tal como ha sucedido con la imagen, los cambios quizás más radicales en cuanto a escritura se produjeron en las últimas décadas, acompañados e incentivados por las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación, cuando la escritura desborda del papel y empieza a plasmarse sobre pantallas.

En su artículo “Transformaciones de la escritura en la era digital”, Nicolás Nóbile (2014: 10) explica cómo los cambios en la escritura se relacionan directamente con las tecnologías que la soportan. En particular, se enfoca en el hipertexto como producto de las relaciones que permite la *World Wide Web*, y en las nuevas formas de escri-

tura que surgen a partir del SMS (*short message service*) en el teléfono celular. Ambos fenómenos constituyen para Nóbile “profundas transformaciones en los procesos de producción, circulación e institucionalización de la palabra escrita”. Nóbile (2014) explica cómo funciona el hipertexto:

Cuando el texto se articula mediante ligazones que lo vinculan a otros textos, tenemos un *hipertexto*. Estas ligazones o hipervínculos permiten un salto o un acceso direccionado desde uno a otro texto. El sistema de documentos interconectados por enlaces de hipertexto, que se ejecutan en Internet, se llama World Wide Web o WWW.

Por su naturaleza, en contraste con el texto impreso, el texto electrónico relacionado con otros textos de manera hipertextual no es secuencial ni lineal, y por lo tanto implica un “descentramiento de la lectura” y permite “un trabajo de reedición textual” por parte del lector (Nóbile 2014: 14), a quien el hipertexto le brinda la posibilidad de apropiarse del texto y manipularlo de acuerdo con su gusto y sus necesidades. “Se borra la relación entre el Original y la Copia, y [el texto] queda expuesto a las facultades de edición, del copiar y pegar del Lector”, explica Nóbile, lo que refleja fielmente la idiosincrasia de la posmodernidad.

Las posibilidades de intervención que brindan tanto el hipertexto como la imagen digital (y su convergencia en la infinidad de pantallas que nos rodean) son infinitas; tanto es así que ya no es posible distinguir entre quienes producen y quienes consumen información, sino que nos hemos convertido en *prosumidores* (Dussel y García Canclini 2014), a la vez productores y consumidores de una información que se transforma, se multiplica, se ramifica en todas direcciones gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

que facilitan la experimentación a nivel formal; esto ha dado origen tanto a la aparición de nuevos medios que surgen de la hibridación multimedia como a la transformación de medios ya existentes. Estos nuevos medios se caracterizan por una diversidad nunca antes vista en cuanto a sus contenidos, y por la inclusión simultánea de imagen y texto escrito como un todo indivisible en la construcción de significado.

Esta íntima relación de las audiencias con los medios ha generado una sociedad que se involucra activamente con las transformaciones tecnológicas y culturales en un *continuum* de retroalimentación. En este sentido, Lyotard (1991:5) reflexiona que el conjunto de transformaciones antes descritas han llevado a las sociedades más desarrolladas a un estado de cuestionamiento permanente:

El término [posmodernidad] está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.

Por *crisis de los relatos* entiende un cuestionamiento de las grandes narrativas, aquellas historias que forman parte del imaginario social y que habían permanecido incuestionadas e incuestionables por cientos de años. En la posmodernidad, muchas de estas narrativas pierden su poder absoluto y entran en crisis a partir de “la posibilidad de pensar al observado y clasificado como otro antropológico como alguien capaz de producir su propio relato etnográfico, es decir, otro dotado de voz propia” (Reguillo 2014). Son las nuevas voces las que “reescenifica[n] el pasado” y “destruyen los lugares de enunciación” tradicionales (Bhabha 2002: 48).

De esta manera, se abren nuevas formas de leer las imágenes y los textos y aparece la posibilidad de interrogarse acerca de lo que en otros momentos históricos se tomaba como verdad absoluta. Los procesos de aculturación, hibridación y descentramiento (entre otros), típicos de un mundo poscolonial globalizado, se ven plasmados en pantallas ubicuas donde imagen y texto escrito coexisten y se nutren mutuamente de significación. Tanto la naturaleza de la imagen como la del texto mismo han mutado, sin olvidar el rol activo del observador/lector en la construcción de significado. ¿Es posible entonces seguir hablando de “verdadera” información?

Nuevas tecnologías y verdades

Al referirse a la posmodernidad o segunda modernidad en la que reinan las pantallas, el hipertexto y las imágenes digitales, Sztajnszrajber (2014) cita la famosa frase de Nietzsche “No hay hechos, solo interpretaciones” (1997 en Sztajnszrajber 2014). Los estudios de recepción son una clara manifestación de esta aproximación. Corominas (2001: 8) explica en qué consiste esta corriente, que nació en Alemania y los Estados Unidos de América en las décadas del 1960 y 1970 con el trabajo de Norman Holland, Stanley Fish, Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss y Roland Barthes entre otros, y se desarrolló en Latinoamérica a partir de los años ochenta:

De forma general, esta corriente estudia los procesos a través de los cuales la audiencia construye significado a partir de la exposición a los medios. Justamente, uno de los puntos centrales de los estudios de recepción es el carácter activo que se otorga a la audiencia; la capacidad de actuación que se reconoce en su relación con los medios.

Corominas se refiere a las audiencias, pero los procesos que describe pueden observarse también en el análisis literario y en la lectura de imágenes. De su explicación se desprende que, si la audiencia (el lector, el observador) cumple un rol particularmente activo en la construcción de sentido, cada individuo construirá entonces su propia verdad acerca de lo que ve, escucha o lee de acuerdo con su *horizonte de expectativas*³ (Jauss 1976:174). Ningún objeto ontológico tiene significado propio sino en relación con los procesos de recepción. Se crearán así tantas verdades como lectores/observadores/oyentes se aproximen al objeto⁴.

Las consecuencias de estas teorías son impactantes al reconsiderar el concepto de verdad que, hasta la primera modernidad, había permanecido incuestionable. La teoría predominante entonces enunciaba que todo texto/imagen contenía un único mensaje, y que el proceso de interpretación consistía en revelarlo. Todo cambia en la segunda modernidad o posmodernidad. Sztajnszrajber (2014) observa que, para Nietzsche, “la realidad siempre resulta del confín cambiante de los relatos que se crean sobre ella” desde las experiencias individuales de lectura de los hechos; por lo tanto, “la verdad es un móvil ejército de metáforas”:

3 La estructura mediante la cual una persona comprende, decodifica y evalúa el texto sobre la base de códigos culturales y convenciones específicas del momento histórico en el que vive (Selden 1993; mi traducción).

4 Esto no significa que se puede “leer cualquier cosa”; el objeto ofrece tanto *espacios de indeterminación* (Iser en Jofre y Blanco (comp.) 1987: 30) a completar por el lector/observador activo como puntos de anclaje que limitan las posibilidades interpretativas, que de otra forma resultarían infinitas. Sztajnszrajber (2014) explica que “cualquier texto es el horizonte de sus posibles interpretaciones”.

la constatación del carácter metafórico de la verdad implica dos cuestiones: por un lado, que el mismo hombre que creó a Dios y olvidó su status ficcional, emprendió su búsqueda, y por el otro, que una vez constatado que la realidad no existe, debemos aceptar entonces que solo nos queda en pie sus apariencias. La muerte de la verdad es la exaltación de lo aparente (Sztajnszrajber 2014).

En gran parte, estas nuevas actitudes frente a la verdad se relacionan con los desarrollos tecnológicos, que transforman al hombre común en un participante activo en la elaboración y circulación de información. Los nuevos dispositivos nos obligan a reconsiderar los conceptos de verdad y realidad ya que permiten al hombre común un grado de manipulación de texto e imagen nunca visto antes. Así, hoy es posible crear infinitas realidades alrededor de una imagen o un texto, ninguna de las cuales puede, sin embargo, responder a lo que antes llamábamos verdad. No es entonces la autenticidad lo que cuenta en el mundo virtual sino las formas en que nos apropiamos de la información por medio de las tecnologías y los usos que hacemos de ella.

De lo anterior resulta evidente que no se trata de simples progresos limitados a los aparatos portadores de tecnología, sino de fenómenos mucho más complejos en los que convergen lo tecnológico y lo social; se trata de “un cambio cultural, un cambio en el estatuto de la imagen, en las retóricas, en las narrativas” (Verón 2014: 15). La convergencia tecnológica tiene efectos en el campo de la mirada, la cultura y la vida cotidiana de las personas, al tiempo que el estilo de vida posmoderno empuja permanentemente el desarrollo de las tecnologías.

La clave de muchos de los cambios tecnológicos tiene que ver principalmente con la *portabi-*

lidad y la *personalización* de los medios a través de la (r)evolución en los dispositivos mismos, que se han vuelto más pequeños, livianos y fáciles de transportar. Bauman examina algunos de estos cambios en *Modernidad Líquida* (2004), donde se refiere a la fluidez⁵ como metáfora de la etapa actual de la era moderna o segunda modernidad:

En una notable inversión de la tradición de más de un milenio, los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, mientras los que ocupan el lugar más bajo [...] luchan desesperadamente para lograr que sus frágiles, vulnerables y efímeras posesiones duren más y les rindan servicios duraderos.

[...] lo grande no solo ha dejado de ser mejor, sino que ha perdido cualquier sentido racional. Lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y "progreso". Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas –por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia– es ahora el mayor bien y símbolo de poder.

Como es de esperar, son las nuevas generaciones las que adhieren más fuertemente a los nuevos principios. Bajo estas nuevas reglas de juego, resulta interesante observar de cerca el rol de las nuevas tecnologías en la configuración de identidad, ya que son las generaciones que han nacido y crecen con ellas las que moldearán el futuro de nuestra sociedad al tiempo que, como sociedad, determinarán su futuro.

5 Bauman (2004:1-2) caracteriza a los líquidos para explicar por qué la metáfora resulta apropiada: "[...] los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos [...] no se fijan al espacio ni se atan al tiempo [...] no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla [...]", tal como sucede en la era posmoderna.

Nuevas tecnologías e identidad

Indudablemente, los nuevos dispositivos y las funciones que brindan han modificado la manera en que los jóvenes se relacionan con los demás, con el mundo que los rodea y también consigo mismos; hoy puede pensarse en "nuevas maneras de ser y estar en el mundo" surgidas del "espacio-tiempo Internet" (Efrón 2014: 7). Efrón explica cómo el ciberespacio genera un nuevo orden de existencia, que no es verdadero ni falso sino virtual. Dentro de este nuevo espacio, la identidad se deslocaliza; es decir, los jóvenes-ciudadanos globales "entran en procesos de negociación con identificaciones fluctuantes", provenientes de los medios de comunicación, la cultura global y las nuevas tecnologías que, como señala Efrón, dejan de ser meros dispositivos para convertirse en "espacios para habitar".

Ya que la configuración identitaria de los jóvenes está atravesada por una cultura que tiene como ejes centrales a las redes sociales e Internet, ¿qué sucede con estos *hombres caracol*⁶ que deben construir su identidad en un no-lugar, en un no-tiempo, que aprenden y se comunican con otros caracoles de manera no lineal, no secuencial, a una velocidad nunca vista antes y con caminos mucho menos marcados que los que recorrimos las generaciones anteriores? Pensemos, por ejemplo, en el hipertexto que, a diferencia del intertexto tradicional, esta siempre a un *click* de distancia

6 Quevedo (2014) explica que la portabilidad "es el fruto de sociedades en constante movimiento, escenifica algo así como una especie de neo nomadismo, con individuos que necesitan revestirse de los objetos que utilizan, movilizarse con ellos, tenerlos siempre consigo. Algo así como un "hombre caracol" que lleva su vida simbólica, laboral y social a cuestas, en uno o varios pequeños dispositivos digitales".

de un nuevo y muchas veces impredecible mundo de información.

Al observar la dinámica de las redes sociales, vemos que estas constituyen ámbitos de pertenencia para las nuevas generaciones como antes lo hacía, por ejemplo, el club de barrio. Sin embargo, los modos relacionales dentro de ellas son menos estables; se producen frecuentes desplazamientos y migraciones de una red social a otra, de una *comunidad imaginaria*⁷ a otra. ¿Significa esto que los jóvenes no son realmente capaces de construir su identidad? ¿Enfrentan los jóvenes una crisis identitaria provocada por la ligereza de las nuevas experiencias virtuales?

Desde el punto de vista de Efrón (2014):

La identidad, pensada como algo sólido y estable, propia de la modernidad, va dejando lugar a identidades múltiples y cambiantes; y de allí la mutación lleva más bien a identificaciones, precarias e inestables, particulares y situacionales. De este modo, estas identidades (o identificaciones) juveniles se van dibujando en ambientes que están en continua redefinición [...] Los jóvenes van ajustando permanentemente su perfil en las redes sociales, definiendo y redefiniendo su imagen en función de la respuesta de la "comunidad imaginaria" y en un proceso de acomodación a cambiantes entornos.

Pero no existe un ser único, para todo, en todo momento; incluso pensando en la presencia física, todos asumimos roles, perfiles y caras diferenciados y particulares, tal como ocurre en el mundo

7 Efrón (2014) define la comunidad imaginaria como "un radio de pares con los cuales se crea una potencial situación comunicativa, con quienes se establece un estado tácito de conexión permanente. Sus miembros siempre pueden estar ahí, aunque no haya una respuesta explícita e inmediata".

virtual. Los grupos de pertenencia nunca fueron lugares estables para los jóvenes; lo que parece haber cambiado hoy con el uso de las nuevas tecnologías es la *velocidad* y la *publicidad* de esa búsqueda de identidad. El show del yo⁸ los (¿nos?) deja mucho más expuestos en todos los aspectos de nuestras vidas.

Nuevas tecnologías y educación

Es indiscutible que los cambios producidos por las nuevas tecnologías nos empujan a cambios en el terreno de la pedagogía, enfatizando la necesidad de una reflexión profunda acerca de nuestras prácticas educativas actuales. Puede verse a simple vista que existe una marcada diferencia entre la estructura tradicional de la escuela y la dinámica temporal-espacial propuesta por los medios y las nuevas tecnologías. Alejandro Álvarez Gallego (2014: 17) nos invita a cuestionarnos la manera en que tradicionalmente se enseña en la escuela. Advierte que

el conocimiento ha sido modificado en la forma como se produce y en los circuitos por los que transita. Los jóvenes estudiantes que asisten a ella [la escuela] llegan influenciados por esos nuevos conocimientos que reciben de los medios de comunicación. Lo que la escuela convencional les ofrece chocaría con dicha información, pues ella maneja códigos lingüísticos provenientes de la cultura letrada, propios de una cultura moderna basada en la gramática del libro. [...] la información está además disponible de manera instantánea y puede accederse a ella a grandes velocidades. No hay una sola fuente, no hay una sola versión sobre la realidad, sobre los hechos o sobre

8 Paula Sibilia (2008: 46) ha definido a este fenómeno como "la exposición pública de lo privado".

el sentido y el valor de las cosas que vemos y que hacemos, y todas están juntas, sobreponiéndose, aparentemente sin criterio controlado.

Adicionalmente, Marc Prensky (citado en Nóbile 2014: 12) destaca que “los estudiantes de hoy ya no son la clase de personas para las cuales el sistema de educación fue diseñado para enseñar”. Dussel (2014: 5) considera que esto suele ser motivo de malestar ya que

[...] hoy, a principios del siglo XXI, [...] las demandas específicamente educativas han crecido: la sociedad está crecientemente escolarizada y tiene otros requerimientos para con las escuelas. Ya no se trata solamente de garantizar una alfabetización básica, sino de proveer herramientas para la inserción laboral (inglés, computación), de enseñarles a las nuevas generaciones a tener un proyecto de vida, y también de ofrecer un espacio “cuidado”, “contenido” y “seguro” (demandas que reconocen ecos del auge de los discursos sobre la inseguridad, y también de ciertas pedagogías psicologistas que en el siglo XX pusieron en el centro al bienestar de los niños).

A pesar de todas estas nuevas demandas (recordemos que tradicionalmente la escuela nació solamente para resguardar y transmitir el saber), la *gramática escolar*⁹ no ha cambiado demasiado. Esto no necesariamente implica que la institución escolar se ha vuelto obsoleta, sino que existe un número importante de desafíos que debe enfrentar para satisfacer las necesidades de los alumnos en la actualidad.

Runge Peña (2014) y Álvarez Gallego (2014)

9 El conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación (Dussel 2014).

analizan algunos de estos desafíos. El primer desafío se relaciona con las transformaciones del saber en las sociedades contemporáneas. Álvarez Gallego (12) comenta que

la escuela está organizada de tal forma que controla todo el proceso de información, formación y socialización (o por lo menos lo pretende). El conocimiento allí está dosificado en lecciones, distribuidas en el tiempo, por meses, por años. Hay una selección (política y académicamente controlada) de lo que circula y lo que se queda por fuera. Esto la hace más lenta y, en contraste con la diversidad infinita de datos, de miradas y de formatos informativos que hay hoy en la sociedad, aparece como una opción empobrecida y poco atractiva.

En estas condiciones, la escuela debe también enfrentar un nuevo perfil de alumno; los jóvenes se han movido con los tiempos y son cada vez más activos en cuanto a lo tecnológico se refiere. En primer lugar, se han transformado en *prosumidores* (Dussel y García Canclini 2014) y, en segundo lugar, “ya no se posicionan en una relación subordinada y menospreciada en relación a los saberes adultos” (Runge Peña 2014: 2). Las relaciones intergeneracionales se han transformado, lo que ha provocado una modificación en las relaciones de poder entre jóvenes/alumnos y adultos/docentes/autoridades.

Adicionalmente, las relaciones sociales se han mercantilizado (Álvarez Gallego 2014) y el parámetro del consumo o de la relación proveedor/cliente afecta hoy a buena parte de los vínculos que anteriormente se daban por sentados entre docentes y alumnos, y entre las autoridades escolares y las familias, especialmente en las escuelas privadas. Este fenómeno desafía fuertemente las relaciones de poder que mantenían las formas de la escuela tradicional.

Finalmente, Runge Peña (2014: 5) menciona una crisis en la “ética de la subjetividad” que ha alcanzado tanto a la escuela como a otras instituciones que conforman la sociedad actual. El autor explica que “no vale la ética del esfuerzo para llegar a un fin superior, sino la de la pasión que se alimenta de la acción de todos los días, del placer que la propia actividad es capaz de generar”. La escuela tradicional no fue creada para el placer y, por lo tanto, su estructura y organización chocan fuertemente con el principio de placer que regula las decisiones y las actividades de las nuevas generaciones, muchas de estas estimuladas por las nuevas tecnologías y los nuevos medios.

Frente a estos enormes retos, puede observarse cómo el cuestionamiento de la escuela es una manifestación más de los procesos de cambio que enfrenta la sociedad posmoderna y, por consiguiente, todos los elementos que la conforman. Se trata de un fenómeno profundo que va más allá de cualquier institución.

Consideraciones finales

Como se ha observado, las nuevas tecnologías han promovido la aparición de innumerables redes de nuevas relaciones en todos los ámbitos de la sociedad. En esta era, imágenes y textos se entrecruzan en la construcción de significado, relacionándose y nutriéndose mutuamente de sentido como nunca antes; la verdad se ha vuelto un territorio inestable cuya exploración constituye una invitación a penetrar un intrincado laberinto de verdades. Lo mismo puede decirse de los procesos de construcción de identidad: gracias a los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, los jóvenes transitan mundos virtuales en los que construyen sus identidades, a veces múltiples, a

veces inestables, pero no por eso menos valederas. Indudablemente, la escuela no puede sino hacerse eco de estos nuevos fenómenos; así, aparece la necesidad urgente de replantear su estructura tradicional, los contenidos que se incluyen en la currícula, las metodologías de trabajo, y los roles que juegan y jugarán las nuevas tecnologías.

No sabemos realmente hacia dónde nos llevará el fluir de esta era. La incertidumbre misma es parte de la esencia de la modernidad líquida en la que vivimos. Por ahora, solo sabemos que las nuevas tecnologías forman parte de un presente del que no podemos ni debemos escapar. Dentro o fuera del aula, llegaron para quedarse. Simplemente démosles la bienvenida y sepamos aprovechar todo lo que tienen para ofrecer: allí está nuestro verdadero desafío y nuestra responsabilidad como integrantes comprometidos con nuestra sociedad.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2014): *Los medios de comunicación interrogan la escuela*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17327>> [Último acceso 01-11-2014].
- Arfuch, L. (2014): *La imagen: Poderes y violencias*. En: <<http://tramas.flacso.org.ar/articulos/la-imagen-poderes-y-violencias>> [Último acceso 15-06-2014]-
- Barthes, R. (1989): *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1993): *El grado cero de la escritura*. Méjico: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2004): (Trad. Rosenberg, M.) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Belting, H. (2003): (Trad. Juan Manuel Pérez) *Semejanza y presencia. Una introducción a las imágenes antes de la "era del arte"*. En: *Artes- La Revista* – N° 5 volumen 3.
- Benjamin, W. (1989): "La obra de arte en la época de su reproduc-

- tibilidad técnica". En: Benjamin W. (1989) *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Bhabha, H. (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Brea, J. (2008): *Cambio del régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. Conferencia de José Luis Brea en el marco del Taller-Simposio Internacional Interactivos: Juegos de la visión. Madrid. En: <<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf>> [Último acceso 17-11-2014].
- Corominas, M. (2001): *Los Estudios de Recepción*. En: Portal de la Comunicación In Com-UAB: El portal de los estudios de comunicación 2001-2014. En: <<http://www.portalcomunicacion.com/lecciones.asp?aut=4&konologie>> [Último acceso 12-07-14].
- Dussel I. y García Canclini, N. (2014): *Medios de comunicación, cultura y tecnologías digitales*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=23358>> [Último acceso 15-06-2014].
- Dussel, I. (2014): La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: Notas sobre el estado de un problema. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17312&hook=B&sortkey=&sortorder=>> [Último acceso 15-06-2014].
- Efrón, G. (2014): *Identidades juveniles en las sociedades en red. Entre la telaraña comunicacional y la cinta de Moebius*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17334>> [Último acceso 10-10-2014].
- Iser, W. (1978): *El acto de leer*. En Jofre, M. y Blanco, M. (comp. 1987): *Para leer al lector. Una antología de teoría literaria post estructuralista*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Jauss, R. (1976): *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. Barcelona: Península.
- Liotard, J. (1987): *La condición postmoderna. Informe sobre el sa-*
- ber*. (Trad: Antolín Rato, M.). Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Malosetti Costa, L. (2014): *La imagen en la cultura occidental*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=23364>> [Último acceso 15-06-14].
- NóBILE, N. (2014): *Transformaciones de la escritura en la era digital*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17332>> [Último acceso 03-10-2014].
- Quevedo, L. (2014): *Migración digital, cultura y nuevas tecnologías*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17333>> [Último acceso 13-09-2014].
- Reguillo, R. (2014): *Políticas de la (In) visibilidad. La construcción social de la diferencia*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/>> [Último acceso 15-06-14].
- Rodríguez, S. (2014): Una aproximación psicoanalítica a las imágenes, los medios y la mirada. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17318>> [Último acceso 20-06-2014].
- Ruiz García, J. et al (1985): *Evolución histórica de la escritura*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Runge Peña, A. (2014): *El saber pedagógico en las imágenes y las imágenes en el saber pedagógico*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17320>> [Último acceso 06-07-14].
- Sibilia, P. (2008): *La intimidad como espectáculos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Simone, R. (2001): *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Sontag, S. (2004): *Imágenes torturadas*. En: *Revista Ñ*. En: <<http://www.revistaenie.clarin.com>> [Último acceso 08-06-2015].
- Sztajnszrajber, D. (2014): *Posmodernidad y estetización de la existencia*. En: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=17319>> [Último acceso 27-06-2014].

Paula D'Alessandro

Profesora graduada del IES en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández'. Es Licenciada en Inglés por la UNL y posee un Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios de FLACSO. Ha dictado cursos de Literatura en inglés en ESSARP durante 10 años. Actualmente se desempeña como profesora titular de Literatura Inglesa II en IES en Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández' y como Coordinadora de Lengua y Literatura Inglesa en el Colegio Santa María de Pilar.

paudale@yahoo.com.ar

Semiosis y discursividad en Facebook: reflexiones epistemológicas

Sabrina Bevilacqua

IESLV "Juan Ramón Fernández"

1. Introducción

El despliegue de las redes sociales digitales y de los diferentes tipos de discursos que tal desarrollo conlleva ha generado transformaciones no solo en torno a los espacios de comunicación, a las formas de archivo de datos y a la concepción de nuevas memorias que son, sin duda, condiciones de nuestra vida y de nuestros modos de existencia y de intercambio en línea, sino también con respecto a nuestras antropologías, prácticas sociodiscursivas, subjetividades y

procesos identitarios ligados a la semiosis y a la comunicación (Noyer & Carmes 2012: 5).

Ciertamente, la Web, sea cual sea su tipo de interface, se impone como una red de sentidos – una suerte de *fragmento de semiosis* (Verón 1993) analizable, un espacio de diálogo entre las diferentes formas de funcionamiento del conjunto de signos– que existe en potencia y se actualiza gracias a la actividad tanto colectiva como individual de producción e interpretación de sentidos. Más precisamente, la Web, entendida como fenómeno semiótico y en tanto objeto empírico de partida

para el análisis, debe ser abordada mediante una perspectiva que pueda dar cuenta de un nuevo *orden de la discursividad* (Verón 1978: 13), es decir, una mirada que no conciba los discursos desde sus continuidades lineales de enunciados obtenidos por normalización de corpus o, según el autor, por la vía de la *destrucción de lo discursivo*.

Dicho de otro modo, pensar la semiosis y la discursividad digitales, en particular Facebook (FBK), supone una aproximación del objeto de estudio –tanto metodológica como epistemológica– que no opere por extracciones textuales de las producciones discursivas alejadas de sus condiciones de producción o del flujo ininterrumpido de producción-circulación-consumo de signos en un contexto social dado (Verón 1978: 8). Entender que la discursividad emergente del entorno FBK constituye una textualización espaciotemporal del sentido bajo la modalidad de procesos discursivos es la primera premisa a la que todo accionar empírico sociopragmático y semiótico necesita acudir en pos de un objetivo crucial: describir la *materalidad del sentido* (Verón 1978: 13) en relación con la comunicación; captar la naturaleza de la discursividad o, en otras palabras, aprehender un proceso de espacio-temporalización de la materia lingüística y no lingüística así como de las acciones inter-relacionales.

Ahora bien, tal descripción de elementos significantes implica la identificación de las indicaciones espaciales y de las modulaciones temporales que son propuestas a los usuarios y que están, indudablemente, ligadas en el orden del discurso. De hecho, como subraya E. Verón (1978: 13), este último no solo *no* es lineal, sino que además, por el hecho de ser social y tener lugar en el seno de una comunidad vasta de usuarios de FBK que comparten prácticas comunicativas arraigadas

desde hace ya una década, es plural y presenta diferentes niveles de codificación simultánea: icónico, sonoro, lingüístico y gestual.

Por esta razón, si bien coincidimos con J-J. Boutaud & P. Lardellier (2001: 28- 30) en que, desde una perspectiva semio-antropológica, ciertas organizaciones simbólicas requieren un estudio de los actores en situación, de las relaciones existentes entre dichos actores y los objetos simbólicos, creemos que es necesario también, en un entorno virtual relacional que construye su discursividad en base al “pedido de amistad” (un envío de solicitud de amistad suele ser recibido cuando un usuario desea integrarnos a su grupo de contactos), considerar otros importantes desafíos comunicativos, pragmáticos y técnicos.

En realidad, la semiosis, en tanto acción de los signos en relación con los individuos, y la comunicación, en tanto derivación de la semiosis en soportes mediáticos, nos llevan a formular la hipótesis según la cual la comunicación resulta de la acción transformadora del signo y que, siendo este último una mediación –en el sentido en que C. S. Peirce (1978) lo define, es decir como *Ter-ceridad*¹– provee una noción de signo más vasta

1 El criterio de Peirce es que hay tres modos de ser y que pueden observarse directamente en todo lo que, de la manera que sea, se presenta al espíritu de forma triádica. Así, sobre la base de tres categorías que Peirce justifica filosóficamente, indica que son ideas amplias para pensar lo que las cosas son en sí. C. S. Peirce (1978) precisa que lo *primero* es lo que el ser es simplemente en sí, no reenvía a nada y no es implicado por nada. Lo *segundo* es lo que es, lo que es virtud de algo con relación a lo cual es lo *segundo*. Lo *tercero* es lo que es por las cosas entre las cuales establece un lazo y que pone en relación: a) lo que es en sí, b) lo que es en virtud de algo (es entonces lo *segundo* con relación a ese algo), c) lo que es por las cosas entre las que está y pone en

–una unidad significativa–: la función mediadora del signo engloba la de representación y, por consiguiente, las funciones de transmisión, de actualización y de asociación de la información, lo cual, para G. Proni & S. Zingale (2014: 7), constituye una perspectiva interesante para abordar los procesos comunicacionales actuales que dependen de conexiones reticulares dispuestas en redes hipertextuales.

Las reflexiones que anteceden resumen el marco conceptual sobre el cual los investigadores abocados al estudio interdisciplinario del discurso –en particular, Ciencias del lenguaje, Ciencias de la información y Ciencias de la comunicación– debieran trabajar actualmente con el fin de repensar los cambios que están en curso y que han penetrado en los distintos sectores de nuestra vida cotidiana. Tal es el caso de las redes sociales digitales, en particular, Facebook.

Ahora bien, ¿de qué manera articular las transformaciones que emergen de la impronta tecnológica y del desarrollo de la comunicación relacional web 2.0 con la inevitable metamorfosis que los esquemas de inteligibilidad ponen en evidencia al reacomodar no solo la discursividad o los modos de inscripción discursiva en línea (lingüística, sonora, icónica, gestual), sino también las formas de significación? ¿Cómo entender el marco epistemológico en el cual el analista debe construir sus propios recorridos reflexivos de modo de abordar los distintos problemas pragmáticos, lingüísticos y sociosemióticos que surgen en el seno de los entornos digitales plurisemióticos y pluriformes?

relación. Para una descripción más detallada sobre el concepto de signo y de sus tres modos de ser consultar *Écrits sur le signe* (1978: 81, 98-119).

Desde una mirada semio-sociopragmática, en este trabajo proponemos abordar las cuestiones epistemológicas evocadas mediante, primero, una descripción somera del espacio FBK y de los tres sectores más importantes que lo integran; segundo, desde una visión más cercana a las Ciencias de la información y de la comunicación, mediante las nociones de mediación e integración propuestas por Rieder (2010); tercero, a través del concepto de *paquete de sentido* propuesto por Eliseo Verón (1978:13). En fin, retomaremos la idea de discursividad digital para poder plantear algunas pistas de estudio a la hora de abordar el entorno FBK.

2. La plataforma Facebook: un espacio/tiempo de inscripción pluriforme

Describir la plataforma FBK no es una tarea simple dado que su naturaleza inacabada y cambiante dificulta la aprehensión global del espacio discursivo. Por tal motivo, la categoría de *tecnogénero* (Paveau 2013) nos puede facilitar un primer recorte del tipo de producciones discursivas que son, de algún modo, orientadas en este ámbito digital. Así, el género FBK –inserto en una práctica discursiva mayor como lo es la Web 2.0– presenta tres tecno sub-géneros con funcionalidades bien definidas y a los cuales se puede acceder desde la barra del inicio: “perfil del usuario” (almacenamiento de datos personales que configuran la presentación de la persona), “inicio” (espacio de almacenamiento y mostración de los comentarios, de los contenidos compartidos por los amigos y actualidades posteadas por los usuarios que aparecen en la columna central de la interface), “buscar amigos, cosas o personas” (barra de búsqueda). Además de estos tres sub-géneros, encontramos en el interior de cada uno de ellos numerosos ele-

mentos funcionales que están destinados a ser utilizados, modificados y reacondicionados permanentemente para mantener un seguimiento de “la cuenta” y estar al día con las informaciones que van apareciendo minuto a minuto.

En función de la estructuración compleja de la red FBK, proponemos definir el discurso como una construcción de significaciones, lo que quiere decir que su sentido depende de una multiplicidad de factores de orden contextual, tal como lo acabamos de describir. En este sentido, podemos concluir con P. Charaudeau (2009: 41) que el sentido del discurso no es recuperable en cada unidad que lo compone desde su individualidad, sino en el juego de combinaciones de todas las unidades y de los factores mencionados.

Así, Facebook presenta desde su página principal –la cuenta de un usuario, su perfil– un espacio/tiempo pluriforme, plurisemiótico, dialógico y particularmente inestable dado que el conjunto de discursos que habitan la página modifica continuamente las relaciones establecidas entre los fragmentos ya existentes y también se adaptan a los nuevos discursos que se van incorporando de un segundo a otro a los contenidos posteados. Ciertamente, los fragmentos que componen la interface, la disposición en columnas, las diferentes tipografías que guían la lectura, el colorido normalizado que identifica sectores particulares con funciones diversas (el azul, por ejemplo, puede atribuir a ciertos signos la función de hipervínculo), el material lingüístico emergente e inestable, constituyen un lugar y un tiempo en el que se establecen relaciones significantes de diversa índole; un sitio en el que las tensiones entre signos complejos parecen modificar permanentemente la estética de la página así como también su contenido semiótico.

El usuario, con el fin de (re)construir una discursividad elocuente que le permita hacer uso de toda la materia sígnica que se le ofrece de manera yuxtapuesta u oculta en el hipertexto, debe inventar sus propios recorridos basados en asociaciones significantes en función de sus esquemas inteligibles y de los condicionamientos técnicos de la plataforma. Es justamente esta relación planteada por defecto, *inscripción del usuario-condicionamientos de la interface*, la que pareciera operar como base del reconocimiento de un *triple* orden de los discursos que se tejen en FBK.

Como hemos visto a partir de la descripción de los componentes de la página “inicio”, la producción de discursos plurisemióticos requiere la reorganización de, por lo menos, tres planos complementarios y concomitantes –o en términos de J-J. Boutaud & P. Lardellier (2001) *espacios figurativos*– tales como:

- a. el nivel enunciativo/pragmático: el lugar de las interacciones llevadas a cabo en un espacio/tiempo determinado –como ser, la interface “inicio” u otro sector de interacción propuesto por FBK– entre los distintos usuarios que poseen una cuenta, entre usuarios y objetos o signos y entre usuarios y la interface;
- b. el nivel semántico/narrativo: el lugar del despliegue espacio-temporal de los discursos;
- c. el nivel metadiscursivo: el lugar de la construcción de vías de acceso a la información, de asociaciones significantes y de los signos guías –hipervínculos, botones consignas– que indican las acciones a llevar a cabo según una actividad programática determinada.

En vista de estos tres campos de acción simultánea, dialógicos por naturaleza, sostenemos que la discursividad responde a una dinámica relacional que, desde la visión sociopragmática, contribuye a formatear la percepción que los individuos tienen de lo que significa la *amistad* en línea, de la potencialidad del lenguaje y de la experiencia de una enunciación esencialmente colectiva y pluriforme. La praxis o *inmersión* discursiva no solo es simbólica sino, además, ideológica (del orden de la doxa), interaccional y discontinua en el tiempo y en el espacio. De hecho, el usuario necesita inscribirse continuamente en la interface para dejar sus huellas y compartir los contenidos con sus “amigos” virtuales.

Lo importante es también señalar que la discursividad en estos espacios cobra fuerza y dinamismo gracias a una enunciación abusiva y constante por parte de los usuarios, quienes, siguiendo la lógica de exposición virtual de la persona, deben velar por el “mantenimiento de la cuenta usuario”, por la puesta a punto de su perfil y, sobre todo, por la difusión de los contenidos ya explorados o posteados de modo de asegurar que los mismos sean compartidos.

Por este motivo, el orden de la discursividad que intentamos develar aquí presenta una naturaleza compleja que anida lo perceptivo (reconocimiento y (re)empleo de imágenes, videos, etc.), la manipulación de los artefactos signícos, lo gestual (clickear sobre los hipervínculos, hacer deslizar el mousse, pulsar una tecla, etc.) y el lenguaje escrito en favor de una enunciación distribuida en diferentes planos y que requiere una estructuración fragmentada en hipertexto.

De lo expuesto anteriormente se desprende que la discursividad en FBK debe ser pensada no solo a partir de la peculiaridad de los enunciados

virtuales –es decir, que no se trata de “actos de habla” puramente lingüísticos–, sino además, en función de una suerte de actividad de sedimentación de huellas que los usuarios depositan por el simple hecho de inscribirse en la interface en cada uno de los espacios figurativos antes nombrados. Estas huellas –comparables a las marcas de subjetividad identificadas en un texto impreso–, más allá de que se depositan de manera fractal en toda la superficie, y que son automáticamente almacenadas y documentadas por la interface, muestran, por otro lado, que el orden discursivo adquiere una coherencia significativa en función de la descomposición informacional de la identidad (Merzeau 2012) individual y colectiva.

Podríamos decir que, desde una mirada fenomenológica, los espacios figurativos evocados permiten a los usuarios poner en marcha un orden de la discursividad que los constituye en sujetos sociales, discursivos y simbólicos en el seno de una praxis comunicativa –la “socio-digitalización” de las esferas de la vida cotidiana (o *socio-numérisation*, según Rieder, 2010) que los excede y les provee una forma signifiante de enunciar en línea. De algún modo, las propiedades semiodiscursivas inherentes a FBK, mencionadas hasta aquí, dan cuenta de un paradigma de sentido cuya dinámica relacional emerge de la (re)producción de comportamientos discursivos performativos necesariamente recursivos y dialógicos.

3. De la mediación a la intervención como modulaciones de la discursividad

Una noción que busca dar cuenta de las articulaciones hombre-tecnología –desarrollada en numerosos artículos científicos franceses, en particular dentro de las Ciencias de la informática y

de la comunicación– es la de *mediación* (Merzeau 2012). En efecto, la mediación de la interface influye decididamente en la textualización de la discursividad, tanto más que esta última explicita lo que los usuarios de redes “son” y “hacen” al inscribirse en las plataformas relacionales, es decir, al interactuar con el medio tecnológico y con los artefactos o signos que guían su actividad programática en línea (por ejemplo, publicar un post, compartir un contenido en un muro, editar el perfil, crear grupos, etc.). De esta forma, la acción y el ser, al revelar su existencia por el hecho de estar mediados, dejan al descubierto un proceso de modelización o de *formalización* que implica, según B. Rieder (2010: 3), una actividad *selectiva y epistemológicamente orientada*. En otras palabras, una formalización basada en preconcepciones ligadas a los condicionamientos técnicos y al imaginario relacional que este tipo de redes como FBK promueven normalizando numerosos aspectos del “hacer” digital: apreciar un comentario, publicar un pensamiento, un *link*, compartir una foto, explorar el muro de un contacto, etc.

Lo que importa señalar, además, es que tal actividad selectiva y normalizada, es decir, este “hacer” mediado, asegura una suerte de “filtro” conceptual cuya influencia excede la simple mediación hasta el punto de pautar incluso los modos de interacción que ya no son los mismos que aquellos a los que estamos acostumbrados en un intercambio cara a cara o diferido no virtual. Es por ello que coincidimos con B. Rieder (2010) en el sentido de que convendría pensar estos fenómenos no tanto como mediaciones sino como *intervenciones* o modulaciones que tienden a anclar en estos entornos una *doxa* compartida colectivamente por los usuarios. Se trata, pues, de concebir la acción performativa a partir del concepto de

penetración, mediante el cual debe entenderse que las distintas dimensiones de la vida cotidiana son formateadas por lenguajes algorítmicos que traducen tales dimensiones.

La sobreabundancia de espacios y dimensiones temporales ofrecida a los usuarios conlleva una sobrecarga informacional importante difícilmente concebible en su totalidad, por lo cual el potencial creativo –que pareciera tener lugar gracias a la personalización de los perfiles que nos identifican en FBK– dentro del entorno virtual se ve fuertemente condicionado por la tecnificación de las producciones discursivas. Esta paradoja revela, en cierto sentido, lo que podríamos llamar una nueva discursividad digital mediante la cual el usuario (re)inventa su propio espacio de exposición y de intercambio al mismo tiempo que se ve coaccionado a *performatizar* su inscripción discursiva permanentemente para asegurarse una cierta continuidad en el espacio/tiempo de la plataforma. Concretamente, tal como lo explica B. Rieder, se trata de comprender que:

Le web n'est plus un espace topologique simple composé de pages statiques et de liens, il est de plus en plus sillonné par des systèmes hiérarchisant, filtrant et suggérant qui court-circuitent les chemins de navigation par lien. Plutôt que de *censurer* ou de *dicter*, ces systèmes modifient la distance qui sépare un utilisateur d'une information, distance que l'on pourrait exprimer, en termes simples, par le nombre de clicks qu'il faut pour le traverser (Rieder 2010: 5)².

2 “La web no es más un espacio topológico simple compuesto de páginas estáticas y de hipervínculos, cada vez más está surcado por sistemas que jerarquizan, filtran y sugieren, que cortocircuitan los caminos de navegación por hipervínculos o anclajes. Más que *censurar* o *dictar*, modifican la distancia que separa a un usuario de una información, distancia que se podría expresar, en términos

La porosidad hipertextual constituye una prueba fehaciente de los puntos de fuga que aparecen ligados unos con otros gracias a la actividad cognitiva semiotizante de los usuarios. El sector “inicio”, para evocar un ejemplo, al espacializar y al dar una mayor amplitud temporal a las huellas de la actividad realizada en línea, sintetiza una configuración de la discursividad particularmente selectiva. De hecho, lo que el usuario percibe en el hilo de comentarios o de *post* publicados es solo lo que la interface expone en un primer plano visible mientras que el resto de las producciones deben ser recuperadas por manipulación y reestructuración del espacio. Así, para ver el conjunto de comentarios posteados, hay que clicar sobre el botón “ver todos los comentarios”, para ver un álbum de fotos publicado, hay que clicar sobre la foto visible y entrar en un espacio diferente dentro de la interface; para publicar un contenido y que figure en nuestro muro, se deben seguir numerosos pasos hasta cumplir la tarea, etc. Es aquí, pues, donde la noción de *paquete semiótico* (Verón 1978:13) –fragmentos significantes complejos que recorren las redes sociales de sentido–, al dejar aflorar metafóricamente la naturaleza pluriforme del ecosistema que acabamos de describir, encuentra su mayor valor heurístico.

4. Conclusiones: una propuesta de descripción semio-sociopragmática

El modelo de inteligibilidad que el desarrollo de las redes sociales digitales ha puesto en marcha pareciera responder más adecuadamente a los postulados teóricos principales sostenidos

simples, por el número de clics que es necesario para atravesarla”.

La traducción es nuestra.

por una triple perspectiva semio-sociopragmática. Este cruce disciplinario supone un abordaje de la discursividad y de la semiosis que, en FBK, aparece planteado a partir de un entorno o *paquete de signos* esencialmente plurisemiótico, social y tecno-discursivo que conviene poner de relieve mediante anclajes teóricos y metodológicos adecuados, esto es, que focalicen la relación existente entre discurso y técnica de modo de explicitar algunos de los desafíos más pertinentes que hay que trabajar en la era de las tecnologías informacionales. Algunas consideraciones esbozadas por Julien Pierre (2013) son en este sentido esclarecedoras y sugieren prestar atención a dos premisas esenciales:

- a. La descripción de la acción discreta adquiere sentido en relación con el conjunto de acciones realizadas por todos los participantes del acto comunicativo en FBK (ya hemos dicho que es un entorno esencialmente relacional).
- b. Toda inscripción en línea –lo que sería el modelo de captura para el autor citado– se deja segmentar, aislar pero, a diferencia de las unidades saussureanas, las que emergen en entornos relacionales tienden a la fusión de sentidos ya que la relación sobrepasa el sentido individual.

A estas dos premisas cabe agregar que:

- c. La praxis tiende a atravesar las fronteras del enunciado (en el sentido en que J-L Austin lo entiende dentro de la teoría de los actos de habla) para construir un sentido sobre la base de un orden de la discursividad extendido en el conjunto del hipertexto.

Resumimos, entonces, el orden del discurso FBK postulando que, para que un usuario pueda restaurar verdaderamente la discursividad compleja en la cual se ve inmerso, recurre a la reestructuración continua de sus acciones, de los signos que emplea y de los espacios/tiempos emergentes. Los “actos enunciativos” realizados en FBK convergen en una suma de acciones. Ahora bien, ninguna de estas acciones emprendidas tiene sentido si no es por un movimiento paralelo de semiotización del material que compone la plataforma, del tipo y de la cantidad de inscripciones solicitadas en una actividad programática y de la mediación de la interface.

En fin, la movilización de los factores condicionantes del desarrollo y puesta en marcha tanto de la discursividad como de la semiosis en FBK modifican notablemente el marco o entorno comunicativo y, cabe resaltar, las miradas tradicionales propuestas por el análisis discursivo, centrado en el estudio de textos impresos o de fuentes no digitales, reducen en gran parte el alcance significativo de todos los fenómenos evocados más arriba.

Las reflexiones propuestas en nuestro trabajo, no exhaustivas por cierto, se han sustentado en una base teórica amplia que nos ha permitido formular la hipótesis de una estructuración del discurso y de la acción semiotizante que, lejos de concebir la praxis discursiva anclada en el lenguaje, propone una apertura diferente de lo que debiera entenderse por “enunciar” en línea. Hemos intentado dejar en claro, en estas breves observaciones, que la discursividad constituye un fenómeno “extendido” en el sentido que desliza sus fronteras hacia otros planos propicios para la construcción de sentido –el semiótico, el gestual, el icónico, el social– y que tienen, por otro lado,

un rol esencial en la socialización colectiva que los entornos como FBK proponen.

Referencias

- Boutaud, J.J. y Lardellier, P. (2001): “Pour une sémio-anthropologie des manières de table”. En: *Médiation et information*, N° 15, pp. 25-38. En: <<http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue15/MEI-15-4.pdf>> [Último acceso: 02-10-2015].
- Charaudeau, P. (2009): “Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique”. En: *Corpus*, N° 8, pp. 37-66. En <<http://corpus.revues.org/1674?&tid=1674&file=1>> [Último acceso: 10-10-2015].
- Merzeau, L. (2012): “La médiation identitaire”. En: *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. En <<http://rfsic.revues.org/193>> [Último acceso: 05-09-2015].
- Noyer, J.M. Et Carmes, M. (2012): “Le mouvement 'Open Data' dans la grande transformation des intelligences collectives et face à la question des écritures, du web sémantique et des ontologies”. En: <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/759618/filename/ISKO_Maghreb_paper9_Noyer_Carmes.pdf> [Último acceso: 15-09-2015].
- Paveau, M.A. (2013): “Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature”. En: *Pratiques 157-158*, dossier *Modèles et théories du genre en confrontation*. En: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>> [Último acceso: 15-09-2015].
- Peirce, C. S. (1978): *Ecrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle (L'ordre philosophique). Paris: Éditions du Seuil.
- Pierre, J. (2013): “Reconfigurer le réel: les différentes formes de performativité des bases de données à caractère personnel du web social”. En: *Réseaux sacionumériques et médiations humaines. Le social est-il soluble dans le web?* Lavoisier, chapitre d'ouvrage IV. En: <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00766706> [Último acceso: 01-10-2015].
- Proni, G. y Zingale, S. (2014): “La semiótica peirceana y las dinámicas transmediáticas. La potencialidad comunicacional del modelo semiótico”. En: *En conmemoración a Charles S. Peirce (1839-1914)*:

Semiótica interpretativa y medios masivos, Giampaolo Proni y Salvatore Zingale (dirs), *OCULA*, Vol. 2, Nº 15. En: <<http://semiologia2a.sociales.uba.ar/files/2015/04/OCULA-15-Peirce-transmedia-fin-1.pdf>> [Último acceso: 01-10-2015].

Rieder, B. (2010): "Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques: de la représentation à l'intervention". En: *Études de communication*, 35. En <<http://edc.revues.org/2249>> [Último acceso: 15-09-2015].

Verón, E. (1978): "Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir". En: *Communications*, 28. *Idéologies, discours, pouvoirs*. pp. 7-20. En: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1978_num_28_1_1416> [Último acceso: 15-09-2015].

Verón, E. (1993): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. (Título original en francés: *La semiosis sociale*). El mamífero parlante, Serie mayor. Barcelona: Gedisa.

Sabrina Bevilacqua

Profesora nacional de francés IESLV "Juan Ramón Fernández" (2008). Master II en Ciencias del Lenguaje, especialidad: investigación (Universidad de Rouen, Francia, 2011). Actualmente cursando el tercer año del Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Rouen. Docente de lectura-comprensión en francés (UBA, Facultad de Sociales y de Psicología). Responsable de las cátedras de Introducción a las Ciencias del Lenguaje (Profesorado en Francés) y de Análisis lingüístico de textos (Traductorado en francés) en el IESLV | sabrinabevilacqua@yahoo.com.ar

La dimensión interpersonal en el discurso digital:

Una reflexión para la formación docente a partir del análisis de *theguardian.com*

Victoria Boschioli

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" | UNGS

Presentación

El punto de partida de este trabajo fue la noticia de la incorporación de una instancia curricular denominada "Lectura, escritura y oralidad" en el nuevo plan de estudios del Profesorado de inglés, asignatura con carácter de taller orientada al desarrollo de competencias comunicativas de los futuros docentes.

Mi impresión fue que el nuevo plan ya quedaba viejo antes de implementarse. Indudablemente, resulta un gran avance que el estudio de

las prácticas orales reciba el reconocimiento institucional (por lo menos, en teoría) del que gozó históricamente la lectoescritura. Sin embargo, la propia clasificación tripartita implícita en el nombre de la asignatura resulta problemática, y señala un eje habitual en los talleres, tal vez vinculado con las restricciones coyunturales de la cursada y las urgencias inmediatas de los alumnos: la reflexión se centra en la lectoescritura, que es la competencia que se busca desarrollar, y el estudio de la oralidad queda desprovisto de un verdadero espacio autónomo. A este déficit inicial (que se

confirma en la indagación de los programas de las materias ya vigentes en otros institutos de formación superior), se le suma la exclusión manifiesta, tanto en la denominación como en los contenidos, de la más reciente dimensión de las prácticas semiótico-lingüísticas que resulta de la expansión tecnológica de las últimas décadas: me refiero a las prácticas digitales en general, y por medio de la web 2.0 en particular.

Este artículo se propone aportar argumentos a favor de la incorporación sistemática del estudio y la práctica del discurso digital en la formación docente, a partir del análisis de un subgénero periodístico digital. Partiendo del marco teórico de la lingüística sistémico-funcional (LSF) y la semántica discursiva de la escuela de Sydney (Halliday 1989, Martin y Rose 2007, Rose y Martin 2012), quisiera detenerme en cómo ciertas características materiales de la comunicación actual por internet determinan algunas peculiaridades lexicogramaticales del discurso digital, centrándome en las vinculadas con la dimensión semántica del significado interpersonal de los textos (Halliday y Hasan 1989; Martin y Rose 2007; Martin y White 2005).

Para el análisis me concentraré en algunas transformaciones que se están produciendo en el marco de un subgénero periodístico consolidado en la escritura y ampliamente estudiado en el marco de clases de Lengua en los profesorados, el artículo de opinión, en uno de los principales periódicos *on-line* de la actualidad en su versión británica, *The Guardian* (<www.theguardian.com>). No se trata, en rigor, de un tipo de textos exclusivos del discurso digital, como lo son los publicados como blogs; de hecho, en muchos casos, los mismos artículos que aparecen diariamente *on-line* son publicados, antes o después, en el periódico impreso. Sin embargo, las condiciones

de producción y de recepción no son idénticas en un soporte u otro, y ello impacta en dos elementos centrales del mensaje: los titulares y las imágenes que lo acompañan. La perspectiva elegida permite observar procesos de transición en las prácticas discursivas que tal vez resulten menos evidentes en otros géneros, y que permiten focalizar en lo que resulta específico del discurso digital. Nuestro análisis sugiere la necesidad de un enfoque crítico que incorpore la reflexión sobre el discurso digital a la del discurso oral y escrito en la formación del docente de idioma, y que fomente el desarrollo de prácticas de producción e interpretación acordes.

Discurso oral / escrito / digital

La categoría “discurso digital” responde a una clasificación de los discursos según el medio que funcione como soporte material de los significados que se intercambien, aspecto del discurso al que la LSF denomina *modo* –esto es, siguiendo a Martin y Rose (2008: 14), el canal o modalidad de comunicación- y en el que contrasta con el discurso oral y el discurso escrito. Oralidad y escritura se conceptualizan como los términos idealizados o prototípicos de un continuo, más que como modalidades discretas y de fácil distinción, asociadas con conjuntos de características materiales, situacionales y textuales que se verifican en distinto grado en los textos. Enumeramos en el Cuadro 1 (basado en Eggins 2004: 91-93) las que resultan pertinentes para el contraste con el discurso digital (ver página siguiente).

¿Cuáles son las características de los textos digitales en la Web 2.0 respecto de estos dos términos? Desde una perspectiva tecnológica, uno de los aspectos más notables de la comunicación digital desde el advenimiento de la Web 2.0 (tam-

bién llamada *read-write web*) es el potencial de interactividad, que la acerca a la conversación. El lector tiene la posibilidad de generar una respuesta escrita activa y manifiesta a los textos producidos por otros (Jones y Hafner 2012: 42), en especial aquellos que habilitan la función “Comentarios”, como los blogs, los sitios de noticias, las reseñas, entre otros. Se crea, así, un espacio físico compartido que resulta novedoso: el de la “página” virtual. En este sentido, el carácter de (relativa) finitud (en relación con la enunciación) que caracteriza al discurso escrito entra en crisis ante la posibilidad de una respuesta manifiesta y visible en el mismo espacio físico que el del texto original (situación similar a la del diálogo oral), la cual puede, a su vez, generar sucesivas respuestas independientes de otros lectores, cuyo punto de partida ya no es necesariamente el texto inicial, sino en respuesta a ellos. Tales espacios permiten eliminar virtualmente la distancia física que se impone en el discurso escrito (Seargeant y Tagg 2014: 11). El discurso interactivo pasa a ser, así, potencialmente interactivo.

Otra de las consecuencias de la posibilidad de interacción *on-line* es que el discurso resultante se caracteriza por su heteroglosia o construcción a partir de múltiples voces (Jones et al 2015: 6). Como advierte Tagg (2015), tal heteroglosia no es necesariamente un indicio de tensiones, adhesiones o distanciamientos de orden ideológico, como

se observa habitualmente en textos de difusión masiva, sino más bien un efecto colateral e inevitable del carácter dinámico de la composición de los textos *on-line*. De tal manera, fenómenos dialógicos que se producen de manera velada en situaciones escritas se vuelven formalmente visibles en la interacción digital.

Las posibilidades técnicas señaladas redefinen así los papeles de los interlocutores: si bien todo texto, oral o escrito, supone una respuesta activa por parte del destinatario, en el caso de los textos digitales tal respuesta tiene reservada un espacio físico concreto, que reconfigura los roles de enunciador y enunciatario. Se anticipa una respuesta escrita en un espacio previsto para ello, compartido con el texto original, que supone múltiples respuestas y la posibilidad de una suerte de diálogo escrito, a la vez que se jerarquiza, al reconocerlo físicamente, el carácter contestatario del lector. Al respecto, se han propuesto categorías tales como la de *wreader* o *escrilector* (Landow 1997 citado por Page 2010: 163) para dar cuenta del tipo de operaciones que se anticipa del lector.

Otro tipo de acciones que implican un tipo de agencia distinta por parte de autor y lector son las que habilitan los hipervínculos (Jones y Hafner 2012), esto es, la posibilidad de remitir a textos del mismo autor o de otros autores o a otros recursos que se encuentran en red con el original. Como en el caso anterior, no se trata de una novedad

ORALIDAD	ESCRITURA
Medio fónico	Medio gráfico
Textos interactivos: dos o más participantes presentes, cara a cara, espacio físico común	Textos no interactivos: un único participante presente, espacio físico distinto
Producción y recepción simultáneas	Producción y recepción diferidas
Multimodalidad	Monomodalidad

Cuadro 1: Características materiales y situacionales de la oralidad y escritura.

absoluta de los textos digitales, pero la tecnología los posibilita de un modo inédito y multiplica sus posibilidades de lectura y de escritura. Así, es posible que lo que un lector acabe leyendo sea radicalmente distinto de lo que lee otro, según los senderos hipertextuales por los que se haya internado. Es decir, la comunicación digital amplía el horizonte de operaciones posibles tanto para el autor como para el lector y se amplían los marcos de interpretación en virtud de la posibilidad de establecer nexos con otros textos. Por otra parte, los hipervínculos con sitios externos permiten alinearse con las posiciones de otros –y de ese modo, exhibir comunidades (ideológicas, disciplinarias, etc.) de pertenencia.

Un último aspecto que cabe destacar es el carácter multimodal de la comunicación digital (Jones y Hafner 2012). Como en los casos anteriores, no se trata de una novedad absoluta: de hecho, la oralidad es multimodal, y también lo es el periodismo gráfico, por citar ejemplos obvios. Sin embargo, la tecnología facilita la inclusión de imágenes (y sonidos, que acá no analizaremos) y el espacio de la pantalla elimina restricciones de espacio que caracterizan la comunicación gráfica, por lo cual se alteran las relaciones entre imagen y texto. De ese modo, se multiplican las posibilidades de generar impactos inmediatos en el otro (Jones y Haffner 2012: 61) dada la capacidad de las imágenes para generar ese tipo de reacciones (comparable con la gestualidad en la oralidad), en relación con las palabras.

Resulta difícil, entonces, pensar la comunicación digital simplemente como una instancia intermedia entre la oralidad y la escritura. Como señala Crystal (2011: 21), el lenguaje de Internet es más que la suma de características de la escritura y la oralidad y permite llevar a cabo operaciones

que ninguno de los otros medios ofrecen como posibilidad. Dicho de otro modo, el soporte digital en Web 2.0 habilita nuevas experiencias comunicativas y nuevas operaciones semióticas con consecuencias en el plano discursivo. Lo que se observa, en resumen, es que unas características tecnológicas y contextuales distintivas (la organización espacial de los contenidos y los hipervínculos, el espacio compartido, la multimodalidad) impactan directamente en el plano de la interacción reconfigurando los roles discursivos de los interactuantes, en especial el del lector.

El impacto de la comunicación digital en géneros periodísticos: el caso de los artículos de opinión del *Guardian*

En un importante estudio sobre la manifestación de la evaluación en los medios gráficos británicos publicado hace menos de diez años, Bednaerk (2006: 14) afirmaba que uno de los factores determinantes del estilo periodístico era la imposibilidad de obtener una respuesta directa e inmediata por parte de los lectores. Así, los medios masivos eran calificados de “impersonales, con un público fragmentado” en respuesta a la distancia espacial y temporal creada por la situación de lectura y escritura. En consecuencia, tanto los autores como los lectores operaban con una “imagen estereotipada del otro”, según la cual el periodista era, ante todo, una voz institucional. Las barreras materiales que imponía la distancia física, como vimos en el apartado anterior, han desaparecido y los efectos en los periódicos digitales son múltiples; entre ellos se destacan la diagramación e inclusión de imágenes, por un lado, y las características textuales de los titulares, dos aspectos que se modifican

notablemente en la migración del diario de papel al diario digital.

Por su propia función social, los artículos periodísticos de opinión, cualquiera sea su soporte, ponen la dimensión intersubjetiva en primer plano. Se trata de textos de argumentativos, de carácter evaluativo mediante los cuales se busca alinear al lector con una posición o conjunto de posiciones, que suelen contrastarse con visiones alternativas (Rose y Martin 2012), por lo que, de por sí, suelen exhibir un alto grado de heterogeneidad (Martin y White 2005). Los periódicos impresos suelen reservar una sección, habitualmente hacia el final del diario, para publicar estos textos junto con otro tipo de textos evaluativos, como las editoriales. En el *Guardian*, tal sección se denomina, según el día de la semana, “Opinion” u “Opinion and Debate”, y ocupa una doble página, con una diagramación que resulta familiar si se la compara con diarios análogos como *La Nación* o el *New York Times*. Los artículos de opinión, así, aparecen agrupados según su función discursiva.

En la versión digital, en cambio, tales artículos se encuentran agrupados bajo una doble denominación: “Opinion”, en el menú y la página de inicio, y en la propia página donde se reúnen los textos, “Comment is Free” (afirmación que evoca una famosa frase de CP Scott, editor del periódico, pronunciada en 1921: “Comment is free... but facts are sacred” [El comentario es libre, pero los hechos son sagrados]). Allí se agrupan, además, otros artículos de análisis que en la versión en papel aparecen en secciones temáticas, como “Education” o “Finance”. La denominación *on-line* incorpora un elemento novedoso que incide en el plano interpersonal: aparte de orientar sobre la tipología textual, formula una apreciación positiva (“is free”), esto es, evalúa las posiciones expues-

tas, y las declara, implícitamente, independientes y polémicas. Pero además, “comment” designa tanto a la actividad del articulista, como al tipo de operación discursiva mediante la cual el lector está habilitado a responder materialmente a los textos digitales. De ese modo, no sólo se interpela al lector a través de la valoración, invitándolo a adoptar una postura, sino que se reconoce formalmente su voz como una de las voces que intervienen en el intercambio de opiniones, al tiempo que se valora positivamente esa pluralidad de voces.

A diferencia de otros textos de opinión electrónicos de difusión masiva, como los blogs, o las opiniones individuales en foros, los artículos de opinión en periódicos *on-line* heredan de sus antecesores en papel una restricción fundamental: se trata de textos que se difunden en un marco institucional muy concreto, el del periódico que los publica. Sigue habiendo, por lo tanto, como en el pasado, dos voces superpuestas en la enunciación: la del autor del artículo y la voz institucional del periódico. Lo que sucede en la versión *on-line* es que el carácter individual de la voz del autor de los textos se subraya de múltiples maneras, entre las cuales hay dos que sobresalen pues enfatizan y dramatizan el carácter personal del texto: el uso de la imagen del autor y la puntuación de los titulares en la página de inicio.

Con respecto al retrato del articulista, mientras que en la versión impresa, cuando se la incluye, aparece en tamaño pequeño a la izquierda del texto principal, apartado del titular, en la *on-line* tiene reservada por lo menos dos lugares posibles: en la página de inicio y/o acceso, y en la página donde se lee el artículo. En ambos casos, está situada a la derecha del titular, en un plano más largo que ofrece mayor información sobre el retratado: no solo accedemos a su rostro, como en

un documento de identidad, sino a su torso, como si lo tuviéramos sentado frente a nosotros (Royce 2007). La diferencia de ubicación es significativa: la contigüidad entre título e imagen constituyen una suerte de unidad semántica similar a la que se crea en las historietas entre la imagen humana y el globito¹ y sitúa al autor en una posición central y destacada. Se acentúa, así, el carácter de opinión personal del texto, al tiempo que su naturaleza institucional queda en segundo plano.

La otra característica distintiva de la página de acceso (y del listado de artículos de opinión más leídos), complementaria de la anterior, es el inesperado uso de comillas iniciales para enmarcar el titular. Se trata de un uso novedoso de las comillas, que no se ajusta a las funciones que se les suele asignar y que, previsiblemente, no está presente en la edición impresa, donde tal uso de comillas en titulares queda reservado a las declaraciones de un personaje público o el protagonista de una noticia, como en “Mustard gas survivor. ‘At sunrise, my body was burning’” [Sobreviviente al gas mostaza. ‘Al amanecer, tenía el cuerpo todo quemado’], 3/9/15. ¿Por qué enmarcar un texto que no puede confundirse con ningún otro? O, mejor dicho, ¿cuáles son las voces que no se deben confundir? Una posible interpretación remite a uno de los aspectos presentados en la sección anterior –la heteroglosia radical de la página web. La voz del autor no se confunde así con la voz

del diario, ni con la voz del lector. Las comillas parecen subrayar la singularidad de esa voz– y, en consecuencia, la de los lectores que interactúan con ella ya sea como cualquier texto escrito, o como el texto digital que es, mediante sus comentarios y el diálogo con otros comentaristas.

Imagen y comillas, entonces, pueden interpretarse como sustitutos de las claves de contextualización características de la oralidad (Jones y Hafner 2012: 69): el texto no reproduce el sonido de la voz, ni los gestos del autor, pero nos acerca a ellos y de ese modo, destaca la intimidad de la relación que se propone entre autor y lector, como si se tratara de los protagonistas de un diálogo. Sin embargo, el marco de interpretación que se construye no se refiere al contenido del texto en sí, sino al tipo de interacción que se propone al lector.

Si bien, en los textos que se publican en *on-line* y en papel, el cuerpo principal no varía, hay dos aspectos en que se distinguen: por un lado, la incorporación de enlaces que remiten a otros textos, ya sea del mismo autor o de otros, dentro y fuera del portal, con los efectos analizados anteriormente, aspecto sobre el cual no nos detendremos aquí; y por el otro, en la redacción de los titulares. Este es, tal vez, el fenómeno más destacado desde el punto de vista discursivo. Habitualmente, la función que se les atribuye a los títulos es la de anticipación de contenidos: en el título se condensa la información central del texto y con él se condicionan las expectativas de lectura en cuanto al tema y al género. Para ello, suele recurrirse a frases nominales o preguntas en tercera persona (“The gift of birth” [El regalo de nacer] o “Can images change history?” [¿Pueden las imágenes cambiar la historia?], de la edición en papel del 4/9/15). Pero la mayoría de los titulares de “Comment is free” no parecen responder a la tradición sintáctica (y, como veremos,

1 Varias semanas después de escribir estas páginas, el 19/09/15, lanacion.com. cambió su diseño de página de inicio. Una de las novedades, curiosamente, confirma esta interpretación: los títulos de los artículos de columnistas aparecen enmarcados en globos de diálogo que surgen de las fotos de los autores, y en la página del artículo, se coloca la foto del articulista en tamaño mayor junto al título. Véase también Bednarek y Caple (2012), Caple (2013).

tampoco a las convenciones léxicas y gramaticales) del género. Me refiero a casos como los siguientes (mi traducción):

1. "The return of the Blairites is the last thing Labour needs" [El regreso de los blairistas es lo último que necesita el laborismo] (Seumas Milne, 13/5/15)
2. "Sexists are scared of Mad Max because it is a call to dismantle patriarchies" [Los sexistas temen a Mad Max porque es una llamada a desmontar las patriarquías] (Jessica Valenti, 27/5/15)
3. "Mandelson is wrong: Labour can't survive without the Unions" [Mandelson se equivoca: el laborismo no puede sobrevivir sin los sindicatos] (Len McCluskey, 13/5/15)
4. "The EU is young people's future. They must have the vote in this referendum" [La Unión Europea es el futuro de los jóvenes. Se les debe dar el voto en este referéndum] (Angus Robertson, 24/5/15)
5. "Come on, Labour, the people need closure. Give us that bloody Edstone." [Vamos, laboristas, la gente necesita un cierre. Entreguen al maldito Edstone.] (Marina Hyde, 15/5/15)
6. "Which body should I try on next?" [¿Qué cuerpo me toca probarme?] (Eva Waisman, 24/5/15)

Los titulares 1-5 comparten la peculiaridad sintáctica de ser de cláusulas simples (1-2) o secuencias de cláusulas (3-5). En un conteo de 56 titulares publicados en la página de inicio del periódico durante 7 días distintos en mayo de 2015, se observó que un 79 % (46) se ajustaba a este formato (18 oraciones únicas, 28 dos oraciones coordinadas por dos puntos, guión o punto); sólo en seis casos se recurrió a construcciones nominales.

Desde un punto de vista lingüístico, se pueden hacer al menos dos reflexiones al respecto. Por un lado, según Halliday (1989), se trata de formas más cercanas a la oralidad que a la escritura en virtud de su relativamente baja densidad léxica, esto es, el grado de contenido semántico vehiculizado sobre todo por sustantivos, densidad que se mide en proporción a la presencia de verbos (expresiones de procesos), que conforman estructuras menos propicias que las nominales en este sentido. Es un rasgo que se ve reforzado por el empleo de unidades léxicas de alta frecuencia ("thing", "wrong", "young people", "come on", "give", "future", "have"), e incluso coloquiales ("bloody"), por el modo gramatical (el uso de imperativos, como en 5, o de interrogativos en primera persona, como en 6), o por la proporción de palabras gramaticales, todas formas asociadas a la oralidad y a la intersubjetividad.

Por otra parte, desde el punto de vista interpersonal, el titular-oración no sólo anticipa tema y orientación discursiva: se trata de aserciones categóricas o invitaciones directas a la acción (material o verbal) que enuncian explícitamente las posiciones defendidas por el autor en el cuerpo del texto, sin citarlo. En relación con los titulares clásicos de tipo nominal, son estructuras que invitan a una respuesta de modo más directo: no se trata ya de un anticipo, sino más bien de un resumen de lo que el texto expone, una suerte de atajo análogo al de la bajada, que habilita a responder y posicionarse en forma más inmediata.

La peculiaridad de tales elecciones discursivas se observa con mayor claridad al comparar cómo se titulan en el *Guardian* artículos de opinión que aparecen primero *on-line* y luego en papel. Entre los casos a los que tuvimos acceso entre el 1 y el 20 de septiembre de 2015, se reproducen a continuación cinco pares de títulos donde se han

producido cambios gramaticales o léxicos y donde se ve con claridad una mayor tendencia al uso de expresiones propias de la oralidad o con mayor grado de carga evaluativa (Martin y White 2005), es decir, que interpelan de manera más directa al lector (en cada caso, reproducimos en primer término la versión *on-line*):

7.1. "What's the free world come to when a man can't make smutty jokes about his daughter?" [¿Dónde ha ido a parar el mundo libre cuando un hombre no puede hacer chistes verdes sobre su hija?] (Marina Hyde, 11/9/15)

7.2. "Those poor men. It's not their fault they have really 'hot' daughters." [Pobres hombres. No es su culpa si tienen hijas que 'están tan fuertes.'] (12/9/15)

8.1. "This refugee crisis was a test for David Cameron. He's flunked it." [La crisis de los refugiados fue una prueba para David Cameron. Lo bocharon.] (John Harris, 3/9/15)

8.2. "This human tragedy was a test for Cameron. He's failed." [Esta tragedia humana fue una prueba para Cameron. La desaprobó.] (4/9/15)

9.1. "The good news from Homo Naledi: we humans are not alone" [La buena noticia del Homo naledi: los seres humanos no estamos solos] (Julian Baggini, 11/9/15)

9.2. "The good news from Homo Naledi: we are not the only humans" [La buena noticia del Homo naledi: no somos los únicos seres humanos] (12/9/15).

10.1. "The model for a leftwing resurgence? Evangelical Christianity" [¿El modelo para un resurgimiento de la izquierda? El cristianismo evangélico]. (George Monbiot, 15/9/15)

10.2. "A model for political change? Try born-again Christianity" [¿Un modelo para el cambio político?

Pruebe con el cristianismo renacido.] (16/5/15)

11.1. "Ukippers, cybernats, Corbynistas – are you with me? If not, I despise you" [*Ukippers, cybernats, corbynistas*: ¿están conmigo? Si no, los desprecio]

(Marina Hyde, 18/9/15)

11.2. "Agree with me or I'll despise you: all part of the new politics" [O coinciden conmigo o los desprecio: es parte de la nueva política] (19/9/15)

Se observan transformaciones textuales de diverso orden, pero sobre todo en el léxico. En 7.2 se observa la eliminación de la expresión fuertemente evaluativa "smutty jokes" [chiste verde] de 7.1. y el reemplazo en 8.2. de la coloquial "flunked" [bochardo] de 8.1., por la menos marcada "fail". Asimismo en 9.2., el traslado de "humans" de sujeto (9.1) a predicado permite minimizar la carga emotiva de "alone" en relación con "only". En 10, en cambio, el reemplazo léxico ("a leftwing resurgence" de 10.1. por "political change" en 10.2.) resta especificidad a la descripción, y también disminuye la carga evaluativa, ya que en el primer caso es mucho más probable que se interprete una apreciación implícita (y por lo tanto, el lector se sienta interpelado) que en el segundo; en este mismo sentido, en 11.2. se eliminan los neologismos en las denominaciones del campo de la política ("ukippers, cybernats, Corbynistas" de 11.1.) por la expresión más abarcativa y menos específica "new politics" (análogo al reemplazo de "refugee crisis" en 8.1. por "human tragedy" en 8.2), y en 7.2 se predica de los hombres que tienen "hot" daughters, menos susceptible de juicios morales negativos que la afirmación de que hacen "smutty jokes" sobre ellas. En el plano gramatical, en 11.2., a pesar de que se conserva la primera y segunda persona, se observa también un

grado de oralidad menor con la eliminación de la interrogación de 11.1., como también sucede en 7. En todos los casos, las transformaciones en la versión en papel implican un grado de interpelación al lector menor que en la versión *on-line*, lo cual confirma las observaciones realizadas a propósito del papel que le cabe al significado interpersonal en las versiones digitales.

En resumen, las estrategias discursivas y multimodales analizadas en los titulares el *Guardian on-line* muestran un alto grado de orientación al lector, quien es interpelado de forma directa e individual para adoptar una postura de respuesta más activa que la que podría adoptar ante un texto publicado en papel. Lo que sucede discursivamente es, en rigor, una adaptación a las condiciones contextuales del medio digital analizadas anteriormente: esa posibilidad de presencia material real del lector se encuentra reconocida y estimulada en el mensaje lingüístico e icónico. Vemos así que, ya sea en el plano de la diagramación como en el lingüístico, el *Guardian on-line* adopta diversas estrategias de acercamiento e interpelación del lector-interlocutor, que alientan y facilitan su participación.

Apuntes finales sobre el discurso digital en la formación docente

Si bien la lectura es siempre, claro está, un proceso de construcción de sentido(s), el caso analizado muestra que el discurso digital crea formas de interlocución distintas de las de la oralidad y escritura que exigen, entonces, el desarrollo de competencias nuevas de producción e interpretación. Si bien se trata de competencias que, a diferencia de la escritura, no requieren en forma directa o necesaria de la escolarización, suponen en parte del desarrollo de un cierto grado de com-

petencias escritas y, por lo tanto, merecen una reflexión sobre la propia práctica de la escritura. No solo ponen en crisis la tradicional división entre oralidad y escritura (Jones et al. 2015: 1) y sugieren la necesidad de creación de un espacio de reflexión aparte, sino que nos obligan a revisar nuestra visión de la lectoescritura y oralidad: tampoco leemos y escribimos en soportes de papel como lo hacíamos antes de la aparición de la digitalización, y es necesario explorar de qué modo impacta sobre todo en el discurso escrito, sobre el que se focaliza la formación docente.

Pero además de la reflexión sobre el discurso y la comunicación digital, la participación activa en prácticas digitales públicas distintas de las redes sociales (como los comentarios en blogs, o a textos periodísticos) se presenta como un campo fértil para el desarrollo de géneros de evaluación escrita característicos del discurso académico, que muchas veces resultan ajenos a la experiencia de los alumnos y de los que tienen dificultades para apropiarse. Así como los géneros periodísticos *on-line* como los del *Guardian* muestran rasgos discursivos transicionales, tales formas de escritura (donde son frecuentes prácticas como el uso de la primera persona o la evaluación emotiva o inscripta, prácticas que tienen de a ser “reprimidas” en la pedagogía académica) podrían pensarse como una práctica de transición hacia géneros argumentativos más complejos (y que suelen presentar dificultades a la hora de la apropiación) como los que se exige que domine el estudiante en los cursos de lengua superiores. Se podría explotar así esos espacios reales y fomentados por los propios textos *on-line* como lugares en que el alumno puede plasmar en forma genuina sus lecturas, sin necesidad de articularlas aún en textos formalmente análogos a los que generan la lectura. La participación activa como “escrilecto-

res” en interacciones digitales permitiría, además, desarrollar competencias digitales que los propios alumnos de los futuros docentes necesitarán desarrollar. Los campos son múltiples y novedosos, y es probable (como sugiere la experiencia anecdótica de la clase) que muchos estudiantes de profesorado ya estén participando espontáneamente en este tipo de interacciones, ya sea en castellano como en la lengua meta. Sin embargo, creemos que la explotación de textos como los analizados en este trabajo propone un tipo de interacción distinta del que se propone en las redes sociales, pues implica salir de la experiencia cotidiana para ingresar en un diálogo social más abstracto y que obliga a otro grado de reflexión y discusión.

Referencias

- Bednarek, M. (2006): *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. Londres: Continuum.
- Bednarek, M. y Caple, H. (2012): *News Discourse*. Londres: Continuum.
- Caple, H. (2013): *Photojournalism: A Social Semiotic Approach*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. (2011): *Internet Linguistics: A Student Guide*. Abingdon: Routledge.
- Eggins, S. (2004): *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2da ed.). Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1989): *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1989): *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, R. J., Chik, A. y Hafner, C. A. (2015): *Discourse and Digital Practices. Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. Abingdon: Routledge.
- Jones, R. J. y Hafner, C. A. (2012): *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Abingdon: Routledge.
- Landow, G. P. (1997): *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Martin White, P. R. R. (2005): *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- Martin, J. y Rose, D. (2007): *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. (2da ed.). Londres: Bloomsbury.
- Martin, J. y Rose, D. (2008): *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres: Equinox.
- Page, R. (2010): *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. Abingdon: Routledge.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012): *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.
- Royce, T. (2007): "Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis". En Royce, T. D. y Bowcher, W. (eds.) *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sergeant, P. y Tagg, C. (2014): *The Language of Social Media*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Tagg, C. (2015): *Exploring Digital Communication: Language in Action*. Abingdon: Routledge.

Victoria De Los Ángeles Boschioli

Se desempeña como investigadora docente del área de Ciencias del Lenguaje en la Universidad Nacional de General Sarmiento, y como profesora de Análisis del Discurso en el Profesorado de inglés del IES LV JR Fernández y en la Maestría de inglés de la Universidad de Belgrano. Es Licenciada en Letras con orientación en Lingüística de la UBA, posee un Posgraduate Diploma in Education and Professional Development de la University of East Anglia (Reino Unido) y es Máster en Elaboración de Diccionarios y Control del Léxico Español por la UNED (España) | vicky.boschioli@gmail.com

Trenzando viñetas: lecturas y análisis de cómics

Martha De Cunto

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Introducción

Muchos artículos sobre la enseñanza de lengua extranjera o segunda han mostrado los beneficios de leer el cómic o tebeo, entendido aquí no como viñeta única sino como novela de historietas, cuya característica principal es contar historias a través de dos medios: el visual y el textual. Basados en la "teoría del doble código" de Paivio (1990) expandida por Sadoski (2001), Liu (2004), Hassett & Schieble (2007) y Ranker (2008) llevaron a cabo

estudios con alumnos de diferentes edades y niveles, y concluyeron que se recuerda mejor la información que está almacenada en dos códigos en un mismo texto, uno lingüístico y el otro visual. El trabajo con novelas gráficas ciertamente fortalece la comprensión del texto escrito y la alfabetización visual de los niños. El Noveno Arte pone en marcha operaciones cognitivas complejas que sirven para comprender las narraciones y armar secuencias lógicas. Además, la lectura del cómic fomenta el aprendizaje de ciertas convenciones y códigos gráficos y textuales, los formales

tales como el tamaño, la forma de las viñetas y de las letras; y los semióticos, como la forma de los globos y de los encuadres que se utilizan para connotar información. Si bien la novela gráfica ha sido subestimada desde el punto de vista cultural, su abordaje ofrece un aprendizaje de especial importancia para la educación mediática de los niños (Aparici 1996, Tyner 2010, UNESCO 2008) y proporciona una experiencia estética sin igual.

La lectura de novela gráfica y, en especial, las adaptaciones de los clásicos, está empezando a ser más frecuente en nuestro país en las clases de aprendizaje de inglés como lengua extranjera; no obstante, con frecuencia, el análisis de los textos gráficos se lleva a cabo como un texto literario dramático en el cual se aplican metodologías tradicionales centradas en la lectura detallada de la parte verbal del texto. El abordaje de los íconos y de la relación entre los dos códigos, el verbal y el lingüístico, tiende a ser escaso. Eso sucede muchas veces porque los docentes desconocen los marcos teóricos más específicos del Noveno Arte y los procesos cognitivos que se ponen en marcha en la lectura de los cómics. El objetivo de este trabajo es mostrar diferentes herramientas de análisis que toman en cuenta las especificidades de ese tipo de texto para que los docentes puedan tener una puerta de entrada a la parte icónica del texto, sin perder de vista su relación con lo verbal. Sin embargo, no se descartarán las estrategias narratológicas de la interpretación de textos literarios sin imágenes, como la novela, los cuentos cortos y las obras de teatro, porque el cómic también narra una historia (Eisner 2008 [1985]). Al mismo tiempo, se pondrá énfasis en los procesos cognitivos que se llevan a cabo en diferentes momentos de la lectura y del análisis del cómic para apreciar más conscientemente el proceso mental de construcción de inferencias.

En primer lugar, haremos una revisión de los marcos teóricos más destacados que se han utilizado para decodificar los cómics. Se pondrá especial énfasis en el concepto del cómic como *sistema* de Thierry Groensteen, (1999 traducción al inglés 2007) porque consideramos que nos ayuda a ahondar en los aspectos relacionados con la sutura cognitiva. Por ella entendemos las inferencias que se deben llevar a cabo entre viñetas consecutivas y separadas por un hiato llamado “canal” o “sangre en el callejón”, en dos espacios físicos del texto, dentro del cuadro y entre cuadros desconectados entre sí, cuyo objetivo es la construcción de sentidos durante la lectura. Para ilustrar, se aplicarán algunas herramientas a la novela gráfica de Art Spiegelman *Maus: A Survivor's Tale*. Volume 1 “My Father Bleeds History” (1986).

Aspectos teóricos relacionados con el análisis de los comics

Para hacer una revisión exhaustiva de los métodos de comprensión y análisis, se deberán tomar en cuenta las múltiples definiciones de cómics aportadas por los teóricos del Noveno Arte. Sin embargo, por cuestiones de espacio, no las abordaremos directamente. De todos modos, es necesario destacar que las definiciones varían de acuerdo con la manera en que los estudiosos interpretan la relación entre la dualidad del cómic, su código visual y textual. Los críticos más tradicionales vieron que el mundo de las imágenes “muestran” la escena de los cómics mientras que las palabras la “cuentan”. En el ensayo “The Rhetoric of Image” (1977) Roland Barthes contribuyó a superar las definiciones binarias tradicionales con dos nuevos conceptos: *anclaje* y *relevo*. Para Barthes, las palabras ayudan a “anclar”

o fijar el significado de la imagen. Sin ese anclaje, la imagen, polisémica por sí misma, puede tener una multiplicidad de sentidos y aludir a cualquier lugar y tiempo. El anclaje controla nuestra mente a través del lenguaje, fijando la cadena flotante de significantes múltiples y las connotaciones de la imagen para conducirnos al significado esperado. El relevo, o dispositivo relevador, ayuda a conectar la imagen con la palabra y a comprender su interrelación. El relevo es una transferencia, un traspaso de información de la imagen al texto y viceversa. Por lo tanto, las imágenes ya no son solamente responsables de mostrar, sino de decir, y viceversa: las palabras no solo dicen, sino que también muestran. Los dos conceptos se sostienen sobre la premisa de que no se puede procesar el texto verbal y el visual al mismo tiempo. Leer texto y mirar imágenes requieren de procesos cognitivos muy diferentes, y ambos se deben combinar para formar un todo homogéneo.

El análisis de los cómics en los últimos años se vio enriquecido por las contribuciones estructuralistas de Thierry Groensteen (2007 [1999]), que introduce el cómic en el campo de la semiótica; Jan Baetens (2001) y Marion (1993), que trabajan en el marco psicoanalítico; y Neil Cohn (2013), que trabaja en las áreas de la psicología cognitiva y habla de una gramática o sintaxis profunda de la narración que nos permite comprender narraciones. Todos los teóricos mencionados tienen un punto de partida, el modelo de comprensión de cómics de McCloud (1993), pionero en la sistematización del funcionamiento, en especial, con respecto a uno de los elementos más álgidos y más propios de este tipo de texto: el “cerrado” o la clausura, mecanismo que exige que el lector infiera lo que sucede dentro de las viñetas y en el espacio en blanco entre las viñetas, llamado canal.

McCloud, teórico perteneciente a la escuela estadounidense, se vio muy influenciado por la cultura visual cinematográfica de su contexto y por ese motivo, en su sistematización, pone más énfasis en la secuenciación de imágenes que los teóricos de la escuela europea que le siguieron. Construye una teoría a partir de la psicología gestáltica que explica cómo se procesan imágenes incompletas. Según McCloud, el procesamiento que los lectores llevan a cabo dentro de las viñetas es esencialmente visual. Se requiere interpretar la iconografía. Sin embargo, todos los sentidos se ponen en marcha entre las viñetas, a través de la sinestesia, para comprender la relación “lógica” que existe entre los cuadros sucesivos o para darles un sentido en cadena. Ese mecanismo mental es voluntario y discontinuo y, por lo tanto, diferente del que se lleva a cabo en la interpretación de imágenes en el cine, que es continuo, involuntario e imperceptible (McCloud 1993: 68, 65).

McCloud clasifica el cerrado o clausura de las viñetas, el proceso mental y estético que realiza el lector para conectar “la discontinuidad espacial y/o temporal de las viñetas y construir la totalidad del fragmento” que el autor ha omitido (McCloud 1993: 66-67) de acuerdo con una taxonomía semántica. A la primera categoría de cerrado la llama “de momento a momento”, y en ella el lector debe ver la secuencia de una acción de un momento a otro; a la segunda la denomina “de acción a acción”, porque hay un elemento en la viñeta que progresa en el tiempo en que el lector debe comprender. La tercera es “de tema a tema” y en este caso, el lector debe hacer un mayor esfuerzo para inferir el sentido en la transición. El cuarto cerrado o clausura es el “de escena a escena” y en esta instancia las viñetas transportan información que tiene que ver con el tiempo y el

espacio. Esta última clausura implica un razonamiento más deductivo. Las últimas dos, “de aspecto a aspecto”, y “*non-sequitur*” requieren de una participación más activa del lector porque, en apariencia, las transiciones no tienen una relación lógica entre los cuadros. McCloud analiza varias novelas gráficas para observar qué tipo de transición domina y por qué.

Algunos especialistas cuestionan la manera en que McCloud sistematiza lo que sucede en el hiato o vacío entre las viñetas. Para Groensteen, algunos aportes de McCloud carecen de sustentabilidad académica. Sin embargo, el teórico de origen belga perteneciente a la escuela francesa acuerda con McCloud con respecto a la función de la imagen. Él también entiende que el cómic es preponderantemente visual (y, por ende, lo verbal cumple una función secundaria) y secuencial (tiene una mecánica que persigue una secuencia temporal, es decir, una coherencia narrativa). Groensteen intuye, porque no lo puede probar científicamente, que la imagen no está mediada por el lenguaje a la manera de Deleuze. Cree que se puede pensar en imágenes, es decir que las imágenes pueden comunicar sentido sin tener que usar el lenguaje para describirlas. También sostiene que la imagen tiene características metonímicas.

Groensteen interpreta el cómic como “un sistema”, es decir, como una “totalidad cuasi orgánica” capaz de producir una combinación compleja de elementos, parámetros y procedimientos múltiples (Groensteen 2007: 133). La gran contribución de Groensteen al estudio del cómic tiene que ver con el concepto de *artrología*, (del griego *arthros*, articulación), entendida no solamente como una relación entre viñetas contiguas que tienen “solidaridad icónica” (*in praesentia*) (Groensteen 2007: 23), como en la categorización de las transiciones

de McCloud, sino también entre cuadros no consecutivos (*in absentia*) dentro de todo el texto gráfico. Esas relaciones o articulaciones son semánticas, no necesariamente visuales como las entendía su predecesor estadounidense. Para Groensteen, la unidad del cómic es el cuadro, pero un sintagma o unidad de narración está comprendida por varias viñetas, en especial tres, ya no dos, como en la teoría de McCloud. Cada viñeta informa a la anterior y a la posterior en una progresión de superposiciones. Su teoría encuentra sustento en la manera en que leemos un cómic, la vista no queda fija en una sola viñeta en la hoja, la mirada tiende a hacer saltos hacia atrás y hacia delante de la hoja, así como también a observar lo que sucede en hojas subsiguientes, movimientos que no son naturales cuando uno lee un libro o ve una película.

Groensteen habla de tres niveles conceptuales que operan en el cómic: la articulación de imágenes en cadena, la de palabras en cadena, presentadas en los bocadillos, y la articulación de ambas, la icónica y la lingüística (2007: 109). En cuanto al tipo de artrologías, Groensteen presenta dos grados de conexiones visuales entre las viñetas: la restrictiva y la general, junto con un subgrupo llamado *spatio-topia*.

La artrología restrictiva articula imágenes en viñetas yuxtapuestas que fuerza al lector a producir sentido por medio de inferencias que se llevan a cabo en los espacios en blanco entre los cuadros o canales, inferencias que crean una secuencia temporal que se asemeja a una narrativa. La articulación entre viñetas es lineal y bidireccional. La secuencia se produce por la relación de cuadros consecutivos sin saltos temporales ni espaciales. Se construye la historia hacia adelante, pero además hacia atrás, proceso que sirve de re-signifi-

cación o “determinación retroactiva” (Groensteen 2007: 108, 110), o sintagma de tres viñetas.

En la articulación general o “trenzado” se llevan a cabo operaciones semánticas para comprender las relaciones entre viñetas no consecutivas, es decir, entre cuadros que están separados en el espacio de la página y del tiempo diegéticos. Groensteen toma el concepto de Jan Baetens y Pascal Lefèvre observan que los cuadros son susceptibles de estar conectados en red (Groensteen 2007: 146). Las viñetas se pueden articular porque tienen algo en común, como un tema, un sentimiento, una estructura o forma. Ese trenzado se puede convertir en un recurso estructural del cómic y constituye una manera de entrar a diferentes fracciones del texto para mostrar una relación potencial entre las partes y el todo del libro.

Ese tipo de articulación general tiene una consecuencia importante: deja de lado la manera tradicional de leer, es decir, ignora la narración cronológica consecutiva de una novela gráfica para tomar en cuenta los saltos que hace el lector con su mirada. El objetivo del trenzado es encontrar nuevas significaciones del texto o nuevas narraciones dentro de la historia principal. Gracias a ese tipo de articulación, el lector puede hacer las conexiones que desee y, a su manera, seguir las señales que actúan como pistas en cualquier parte del texto. Según Groensteen, ese tipo de mecánica se funda en la capacidad cognitiva de producir inferencias. Es necesario adquirir habilidades visuales y semánticas para poder llevarlas a cabo.

El subgrupo de la artrología llamado *spatio-topia* (*topia* del griego *topos* o lugar) comprende los elementos que se ponen en juego en el nivel espacial de la hoja de la historieta y la relación que esos elementos tienen entre sí. Para Groensteen, se debe hacer una diferencia entre el espacio/forma

de la viñeta y el lugar en que se encuentra en la hoja. En ese subgrupo teórico de articulación, es necesario analizar las funciones de las viñetas y los marcos, tanto de los hipercuadros, disposición de los cuadros en la superficie de una página o doble página (también llamada *mise-en-page*) y los multicuadros, las relaciones internas de las viñetas, como de las posiciones de los bocadillos, los cartuchos, y de todos los elementos que quedan dentro del cuadro.

Según Groensteen, una de las propiedades más importantes del cómic es “la solidaridad icónica”, a través de la cual se pueden establecer interacciones entre imágenes para armar una secuencia o para articular significados en cuadros a distancia. Dentro de esa propiedad, Groensteen se acerca a lo que Marion (1993) llama con un neologismo la teoría de la *graphiation*, según la cual el estilo de los dibujos y las letras dejan trazos del acto de la enunciación. *Graphiation* significa enunciación visual o expresión gráfica y es autorreferencial y autorreflexiva, por eso, para comprender la obra, el lector debe identificar su mirada con la mirada del *graphiteur*, el enunciador, o agente responsable de narrar y de dibujar. Además, el estilo o *graphiation* tiene consecuencias en la manera en que el lector percibe el texto (Marion en Varnum y Gibbons 2001: 149).

Análisis de *Maus: A Survivor's Tale. Volume 1 "My Father Bleeds History"*

En esta segunda parte del trabajo vamos a aplicar algunos conceptos de la *artrología* de Groensteen el tomo I de la novela gráfica de Art Spiegelman *Maus: A Survivor's Tale*, para observar cómo funcionan algunos aspectos de la teoría, en especial el trenzado, y de qué modo ese marco

de interpretación aporta nuevos significados a la novela gráfica. Se aplicará también el concepto de *graphiation* de Marion para revelar la subjetividad del autor en la posición de enunciación con respecto a las emociones y los pensamientos de su padre en diferentes momentos de la obra y con respecto a la manera en que se visualiza el sufrimiento psíquico en los dos personajes.

Maus, tomo I, es una novela biográfica y autobiográfica a la vez. Incluye a dos narradores, Vladek, el padre del autor, sobreviviente del Holocausto, que cuenta su vida unos años antes de que lo envíen a Auschwitz, y Artie, que narra la relación con el padre en el presente ficcional en su casa, en Rego Park, en 1978. Si bien la novela es polifónica porque se representan muchas voces en estilo directo en los bocadillos (amigos, familiares, esposas, alemanes nazis, polacos católicos), las imágenes visuales pertenecen exclusivamente a Artie, el personaje/autor que se posiciona como la voz de la enunciación, *graphiteur* o “grafiador”, y que con sus dibujos nos permite visualizar el pasado y el presente. Como dibujante, Artie pone en imágenes lo que Vladek cuenta y toda la narración está mediada por la manera en que él imagina el pasado de su padre.

En varios momentos de la obra, el autor utiliza un diseño de estilo semejante a las huellas de una pata de perro, que aparece por primera vez en los pantalones de Vladek, en una sección del libro que se podría considerar el prólogo. Corre el año 1958 y Vladek está trabajando en el jardín en su casa, en Rego Park, Nueva York. Artie tiene un pequeño accidente con sus patines, que lo separa del grupo de chicos con los que está patinando. A continuación, tiene una charla con su padre sobre el significado de la amistad. Haciendo referencia al campo de concentración donde estuvo encerrado,

Vladek le enseña que la amistad no existe. Visualmente, la última viñeta presenta al padre y al hijo trabajando juntos en el jardín de la casa, en una toma panorámica y con una perspectiva óptica en ángulo que forma una *mise-en-page* o composición de hipercuadros muy común en *Maus*, tomo I, con la última viñeta de la página más amplia. Al lector atento le puede llamar la atención el estilo visual del pantalón y, por eso, se podría preguntar si es un diseño de moda, o si es sólo un artilugio visual para diferenciar a los personajes a través de la ropa (todos tienen la misma cara de ratas). Sin embargo, las connotaciones positivas reales de ese detalle visual no quedarán claras hasta que se “trenen” todos los paneles en red en los cuales el mismo diseño aparece o desaparece de donde suelen estar, se “anclen” las imágenes con las palabras y se articulen los tres niveles conceptuales en cadena de Groensteen ya mencionados.

El diseño de las huellas aparece en otro tiempo y espacio diegéticos: en las paredes del living, el hall y el comedor de la casa de Anja, cuando Vladek conoce a la familia de ella, en 1930 (19). Podemos observar que, además del lugar físico, hay algo en común cuando trenzamos las viñetas con el diseño, que entran en diálogo entre sí por “solidaridad icónica”. En todas esas escenas las imágenes muestran algunos momentos de felicidad en Vladek, asociados a su relación con Anja (21, 22, 27, 29, 31). Aun cuando el código verbal de los cuadros presenta diálogos conflictivos entre Vladek y Anja, las huellas actúan metonímicamente como una marca de unión entre ambos (21 y 22). Más adelante, el diseño forma parte de las paredes de la nueva casa de Anja y Vladek (66). Es claro que allí el diseño se constituye como telón de fondo de los momentos de felicidad, cuando la familia se reencuentra con Vladek después de la

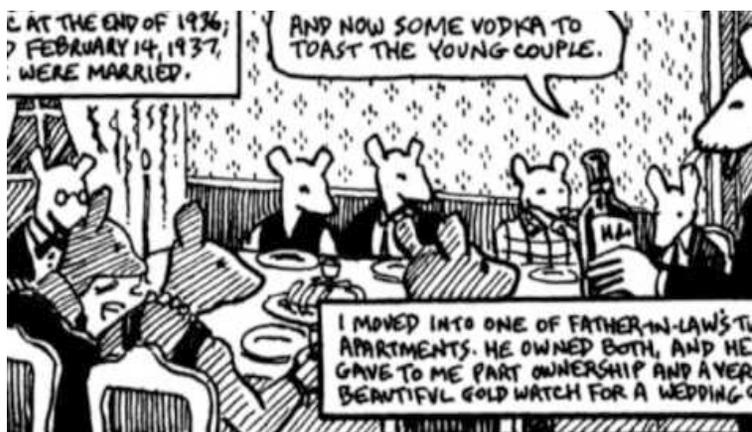
guerra contra los alemanes. Las viñetas donde el diseño en las paredes es muy profuso también tienen algo más en común visualmente. Muchos de esos paneles reaparecen en cuadros más anchos, al final de la página, como en el prólogo, componiendo una vista más panorámica, que condensa el tiempo en un *congelado* para sostener la mirada del lector por más tiempo. Esas viñetas parecen fotos de familia en momentos de alegría y lujo en los que Vladek encuentra un sentido de pertenencia e identidad.



El diseño en las paredes vuelve a aparecer más tarde en el tiempo diegético, en la casa de los padres de Anja (74, 75, 76, 77, 78 79, 81). Sin embargo, las paredes con las huellas de patas de perro no son tan profusas. En algunos casos, conviven con paredes rayadas, que se usan generalmente en *Maus I*, y en muchos cómics, para transmitir un estado mental de encierro de los personajes, y están ancladas a un texto verbal que narra los problemas económicos de la familia en 1940 por la persecución nazi a los judíos. Poco a poco el diseño desaparece de la casa Anja y sólo hay paredes a rayas (76, 79). Los tiempos han cambiado para

la familia. Los nazis confiscaron las fábricas del padre de Anja y la familia no tiene ingresos suficientes para comer. La supervivencia es el único tema de conversación. Las huellas de las patas de perro desaparecen totalmente de las paredes de la casa, cuando despiden a los abuelos de Anja que serán deportados a Auschwitz (87). Con el borrado de las huellas y la substitución por las rayas, los lectores comprendemos que, para el *graphiteur*, la entrega de los abuelos a los nazis cambia el espacio físico y mental de Vladek. La casa ya no representa seguridad.

Más tarde, en 1943, el diseño vuelve a hacerse presente en el abrigo de la mujer polaca que alberga al matrimonio cuando se escapa del gueto. En el abrigo, el “grafiador” proyecta la felicidad de Vladek, que ve en la mujer la posibilidad de salvación. Sin embargo, unas páginas más tarde (142), el abrigo comienza a cambiar, el diseño cubre una parte del tapado y otra parte está en blanco. Vladek tiene dudas de que esa mujer siga alojándolos. En efecto, ella los echa de su hogar. En la última viñeta, en la que la mujer les pide que se vayan, observamos una articulación del nivel conceptual icónico y lingüístico que actúa de punto y contrapunto (143). Las huellas del abrigo vuelven a



aparecer, pero el momento para el matrimonio es de desesperación: “Es el final” dice Anja en llanto. Unas páginas más tarde podemos re-significar esa última viñeta (146). Las huellas se mantuvieron porque la mujer los volverá a alojar. Vladek nunca perdió la esperanza en esa mujer.



Los lectores volvemos a asociar las marcas de la pata de perro con un momento esperanzador para Vladek (152). Las vemos en las paredes de la casa de los hombres que prometen conseguir los pasaportes para que Vladek y su esposa se escapen a Hungría. La profusión de las huellas en la pared que proyectan el estado mental de esperanza de Vladek desde los ojos del “grafiador”, difieren de la expresión de la cara de los traficantes. Sin embargo, cuando miramos el dibujo del diseño en detalle, observamos que es similar aunque no exactamente igual al que apareció en las viñetas previas. La diferencia actúa como índice de que algo inesperado ocurrirá: los van a traicionar para quedarse con su dinero.

No sorprende que el diseño nunca aparezca en el presente de la diégesis cuando Artie está llevando a cabo las entrevistas a su padre, en 1978. Vladek ahora es un hombre profundamente amar-

gado e infeliz. La ausencia de las huellas exhibe una separación entre el presente y el pasado en la manera en que el *graphiteur* enuncia gráficamente cómo percibe la mente y la vida de Vladek.

En sus textos, Groensteen indica que la lectura de un cómic no es siempre hacia adelante en el tiempo sino que hay una vuelta al pasado, que se re-significa a la luz de lo leído a posteriori. Cuando volvemos al prólogo y al diseño visual de los pantalones de Vladek, podemos hacer algunas inferencias que hubieran sido imposibles de hacer en la primera lectura. En esa escena, con la estilización de los pantalones, el sujeto de la enunciación muestra que Vladek era feliz en 1958. Su esposa aún vivía y su identidad se constituía en la pertenencia a la familia. A pesar de la pena que siente Artie cuando los chicos lo abandonan, para Vladek ese jardín junto a su hijo se constituye como un lugar de placer.

Se puede concluir que, hacia el final del texto, el lector es consciente de que el diseño funciona semióticamente como un índice de seguridad y felicidad para Vladek desde el punto de vista del acto enunciativo. La sutura cognitiva, resultado del trenzado que articula algunas imágenes de las viñetas, le da sentido a un conjunto de viñetas separadas en el espacio físico del texto y del tiempo diegético y contribuye a la comprensión de la subjetividad del sujeto de la enunciación con respecto a las emociones de Vladek en diferentes momentos de la obra.

Otro ejemplo que permite ahondar en los ejes temáticos más importantes de la novela, el sufrimiento psíquico de los personajes, se ve claramente cuando, a través de la artrología general de Groensteen y el *graphiation* de Marion, trenzamos dos viñetas separadas, no contiguas, tal vez las más expresionistas de todo el libro, que representan la mente de Vladek y Artie respectivamente.

Luego de ver a los hombres muertos colgados en la plaza por haber comprado y vendido en el mercado negro, Vladek vuelve a su casa. Por la ventana se proyecta esa imagen que ocupa mucho espacio en la viñeta, y que denota que su cabeza está tomada por la escena en la plaza (84). Vladek piensa que correrá la misma suerte, que a él también lo van a colgar como a esos hombres. Esta es una de las pocas veces en que el *graphiteur* nos muestra visualmente lo que Vladek está pensando de manera directa. Vladek se siente vulnerable frente a la monstruosidad de las muertes injustas. Su sufrimiento está relacionado con el miedo a que lo atrapen y lo maten. Si bien el temor se percibe en el presente, siempre es el futuro lo que lo obsesiona.



Cuando Anja, la madre, se suicida, Artie se representa a sí mismo figurativamente como un prisionero en una sección del texto llamada “Prisoner of Hell Planet” (“Prisionero en el Planeta Infierno”) (103). En una viñeta, el *graphiteur* descompone el

cuadro en varias capas para representar la mente de Artie. En cada capa Artie hace una conjetura diferente con respecto a las causas de la muerte de su madre, con la ayuda del nivel visual (el sistema de capas y los dibujos en cada uno de ellos) y del lingüístico (“menopausia”, “lo hizo Hitler”, “depresión”). En esa viñeta también se observa la complejidad de los sentimientos de Artie: culpa por su muerte, ternura hacia su madre y odio al mismo tiempo: “Mommy” vs. “Bitch” (“Mamá” vs. “Putá”).



La articulación de ambas viñetas, la del padre y la del hijo, nos permite inferir que existen en el texto dos maneras diferentes de presentar el sufrimiento según la mirada del sujeto de la enunciación, dos maneras que explican el contraste entre la mente y la vida de ambos personajes contra-

puestos. El sufrimiento de Vladek siempre se relaciona con el futuro, mientras que lo que obsesiona a Artie es el pasado, un pasado que no logra comprender y que percibe como traumático. No es la ausencia de la madre lo que parece preocupar a Artie. No hay ningún indicio de que la extrañará. Lo que le interesa es saber de qué modo él es responsable de esa muerte. La ropa de prisionero revela que está aprisionado al pasado, un pasado que afecta su presente. Por otro lado, el *graphiteur* nunca percibe a Vladek con el mismo sufrimiento psíquico de Artie. Para Vladek el peligro es siempre externo, aun en el presente cuando siente que Mala, la segunda mujer, le causa daño. Vladek no se percibe con fallas, Artie sí. El trenzado de ambas viñetas muestra, entonces, dos concepciones opuestas de los personajes y de sus problemas y conflictos que se mantienen en toda la obra.

Maus I es una novela que exhibe la violencia física y psíquica ejercida por los nazis contra los judíos antes y durante la guerra de diferentes maneras. ¿Qué aspectos de la violencia se pueden observar a partir de la aplicación del sistema de articulación restrictivo de Groensteen y del general o trenzado? Hay dos escenas que podrían considerarse ejemplos paradigmáticos de toda la obra. La primera es un conjunto de viñetas que muestran a los hombres colgados en la plaza, después de haber sido ejecutados por vender y comprar en el mercado negro, “delito” que los judíos polacos fueron llevados a cometer por la falta de comida, y del que hablamos arriba. El cómic no muestra el momento de la ejecución paso a paso. Sólo presenta a los hombres ya muertos. Desde el punto de vista del *spatio/topia* de Groensteen se puede observar que las viñetas forman un mosaico espacial que al final condensa la consecuencia de la crueldad y la violencia a la que los hombres fue-

ron expuestos. Se lleva a los lectores a inferir ese momento de horror, a establecer el cerrado para llenar los vacíos que deja el autor antes de mostrar la imagen de los hombres colgando.

Sucede algo similar en otra parte del texto cuando vemos a Tosha mirando al frente, en una pose poco usual de la estilística visual de *Maus I*, en la que los personajes siempre están enfrentados en un diálogo entre sí (109). En esa escena, Tosha explica que va a envenenar a los niños y luego se va a matar para evitar que los nazis los lleven a los campos de concentración y los maten allí (109). El relato se corta en la anteúltima viñeta para volver al presente de la narración, en una relación entre viñetas que McCloud llamaría *non-sequitur*. La secuencia de lo que ocurrió inmediatamente después de que Tosha llamara a los niños para matarlos no aparece visualmente, hay un canal o sangre en el callejón. En ese espacio, el lector deberá inferir el momento en que los niños tragan el veneno, los dolores, la agonía, el padecimiento, la muerte de todos y cada uno de los miembros de la familia.



En el primer ejemplo, Spiegelman utiliza el hipermarco y el multimarco de manera diferente de como venía haciéndolo en *Maus I*. Hay superposición de una viñeta pequeña sobre otra más grande. La pequeña, en la parte superior izquierda de la página, muestra el presente diegético del narrador escuchando a su suegro hablar sobre lo que vio en la plaza. La viñeta de al lado contiene las imágenes de lo que le está contando, la visualización de los hombres muertos colgando. El tamaño de la viñeta hace que el lector se concentre en los cuerpos. Sin embargo, si observamos con detenimiento, veremos que la superposición de imágenes tiene un significado que debemos inferir mediante la articulación de imágenes de las dos viñetas. La cabeza del suegro se puede visualizar como la cabeza del hombre colgado en la plaza. Es evidente que el objetivo es mostrarle al lector visualmente la identificación profunda del suegro con esos hombres a quien él conocía, para que el lector pueda inferir el terror que siente en ese momento.

Con otro estilo, el “grafiadador” expresa el miedo de Vladék en esa misma escena dentro del cuadro en las últimas dos viñetas de la página, en las que se observan solamente los pies de los hombres colgados desde un ángulo inferior. Las últimas tres viñetas pertenecen a la misma escena, pero hay cortes en los cuadros que desintegran la secuencia cronológica narrativa. La segmentación de la imagen en diferentes viñetas connota la violencia en el cuadro y obliga a pensar en los cuerpos como si estuvieran

cercenados. A su vez, hay otro elemento estilístico en el fondo de la viñeta en la cual Vladék es parte de la multitud de gente que observa la escena. Vladék queda separado de esa multitud porque el lector lo ve entre las piernas de los muertos que lo rodean, piernas que actúan como marco de una viñeta. En esa última estilización, en tanto sujeto de la enunciación, Art no solamente muestra dos historias a la vez en un *mise-en-abyme*, la de Vladék y la de los hombres colgados, sino que también sugiere que Vladék siente que no tiene salida, está encerrado. El afuera, las muertes de los hombres, se transforman en un adentro de Vladék que nos hace pensar en el “Parergon” de Derrida (2010: 65), en el cual el afuera, el marco, en este caso los pies y lo que ellos representan, afecta el interior, al hombre que mira la escena. Lo de adentro se mantiene unido y separado por lo de afuera al mismo tiempo.



Mediante el trenzado de las dos páginas descriptas, se puede observar que hay una intención del “graficador” de no representar visualmente el acto físico de la violencia. Se lleva al lector a inferirla, a restituir las imágenes que faltan, lo que McCloud llama cerrado “de escena a escena”, o a recomponer semánticamente la situación de acuerdo con la artrología restrictiva de Groensteen. Quizá, para Spiegelman, imaginar lo que pasó no sea tan doloroso para el lector como verlo con sus propios ojos, plasmado en la página. Mediante la distribución de los cuadros en la página, parece que el “graficador” tratara de contener la violencia para no herir al lector. Eso se puede ver claramente en la escena con Tosha (109). Al principio y al final de la página observamos viñetas de Vladek y su padre en el presente de la diégesis que funcionan como marco de contención de la escena del veneno.

Algo similar ocurre en una de las pocas escenas en que el “graficador” muestra la violencia bien de cerca. Se trata del momento en que los nazis arrojan a los niños contra la pared cuando lloran. Si bien aquí sí se observa la sangre, y se

oye el silencio de la muerte en la anteúltima viñeta (108), cuando observamos *el spatio/topia* de la viñeta siguiente, vemos que el bocadillo cubre la imagen del niño muerto. El horror de la viñeta anterior es suficiente para el lector en una sola escena, por eso se enmascara en la siguiente.

La violencia física en *Maus I* está presente en los canales, en los espacios entre las viñetas y hay que inferirla. Por el contrario, la representación escénica de la violencia psicológica ejercida por los nazis se encuentra en cada parte de la novela, visual y verbalmente, en la manera en que los nazis van coartando la libertad a los judíos polacos, cuando les roban las casas y las posesiones, los encierran en guetos, les hacen pasar hambre para debilitarlos física y psíquicamente, para terminar transportándolos y matándolos en los campos de concentración.

Conclusiones

En este artículo hemos mostrado unos pocos ejemplos de cómo llevar a cabo un análisis de una novela gráfica mediante un marco metodológico y



teórico que toma en cuenta las especificidades del género y que se complementa con las herramientas tradicionales de análisis literarios de uso corriente. En el Noveno Arte, el estilo del *graphiteur* en el uso de cada uno de los elementos del cómic, en el multicuadro y en el hipercuadro, deja trazos de su posición como enunciador, y por eso se constituye como un significante o vehículo transmisor de múltiples sentidos. Si bien no existe una sola fórmula para interpretar el cómic, el marco teórico utilizado aquí, que prioriza el dibujo sin dejar de lado el anclaje que lo verbal le concede, abre el texto a nuevas lecturas e interpretaciones. El sistema de Groensteen pone mucho énfasis en el cerrado o las inferencias para entender los cómics. Por esa razón, favorece el desarrollo mental cognitivo necesario para interpretar las viñetas consecutivas, *in praesentia*, y separadas o a la distancia, *in absentia*. La metodología de Groensteen permite, también, tomar elementos del texto que no siempre se consideran centrales, multiplicando así los significados de las obras. Quizá la desventaja más clara sea el concepto de “unidad cuasi orgánica”, que busca que cada parte del cómic tenga una función semántica bien definida y una significación estable, como lo indican la escuela estructuralista a la que pertenece Groensteen y la concepción del cómic como un sistema. Mediante el análisis de unas pocas escenas de *Maus I* hemos visto, sin embargo, que se puede trabajar con el marco teórico de Groensteen sin necesidad de ir en busca de una unidad orgánica. Por el contrario, como el trenzado es inagotable en combinaciones y, a su vez, las imágenes son polisémicas, las interpretaciones son también infinitas y, por eso, siempre inestables y cambiantes.

El cómic es un texto que exige mucha participación cognitiva del lector por su doble código,

el verbal y el iconográfico y por los espacios que quedan en blanco en los canales que hay que llenar. En palabras de McCloud, el cómic es un “arte invisible”, lo que no se ve es tan importante como lo que se ve en el texto. Es necesario un adiestramiento sistemático para aprender a decodificar las relaciones sintagmáticas o secuenciales presentadas por McCloud y las paradigmáticas no lineales de las que nos habla Groensteen. Por eso, la lectura del cómic deberá ser cada vez más frecuente, tanto en las clases de literatura como en las de lengua –extranjera o primera– en el nivel primario y secundario, porque contribuye a que los alumnos desarrollen capacidades que serán de gran utilidad para entender la relación entre lo visual y lo verbal de cualquier tipo de texto y del mundo hecho de imágenes y palabras. Quedará para otra entrega el uso de otros marcos teóricos provenientes de la psicología cognitiva, como el de Cohn (2013), o los de las ciencias sociales, para hacer, en el último caso, un abordaje del cómic como artefacto social que nos permita desenmascarar los aspectos sociológicos e ideológicos del texto en su conjunto.

Referencias

- Aparici, R. (ed.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Baetens, J. (2001): “Revealing Traces: A New Theory of Graphic Enunciation”. En: Magnussen, A. / H. Christiansen (eds.): *Comics and Culture: Analytical and Theoretical Approaches to Comics*, pp. 145-155.
- Barthes, R. (1978 [1977]): “The Rhetoric of Image”, trad. de Stephen Heath. En: Barthes, R.: *Image, Music, Text*. Glasgow: Fontana [Barthes, R. (1970): “Retórica de la imagen”. En: Barthes R. y otros: *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo].
- Cohn, N. (2013): *The Visual Language of Comics: Introduction*

- to the Structure and Cognition of Sequential Images. Londres: Bloomsbury Advances in Semiotics.
- Derrida, J. (1987[1978]): *The Truth in Painting*, trad. de Geoff Bennington y Ian McLeod. Chicago: Chicago University Press [Derrida, J. (1978): *La verdad en pintura*. Buenos Aires: Paidós].
- Eisner, W. (2008 [1985]): *Comics and Sequential Art*. Nueva York: W. W. Norton and Company, Inc.
- Groensteen, T. (2007 [1999]): *The System of Comics*, trad. de Bart Beaty y Nick Nguyen. Jackson, Mississippi: University of Mississippi Press.
- Hassett, D. D. / M. B. Schieble (2007): "Finding space and time for the visual in K-12 literacy instruction". En: *English Journal*, vol. 97, N° 1, pp. 62-68. <http://www.carearts.org/assets/files/classespdfs/Hassett_Schieble_2007.pdf> [Último acceso: 23-10-2015].
- Liu, J. (2004). "Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension". En: *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 38 (2), 225-243.
- Marion, P. (1993): *Traces en Cases: Travail Graphique, Figuration Narrative et Participation du Lecteur: Essai sur la Bande Dessinée*. Lovaina la Nueva: Academia.
- McCloud, S. (1993): *Understanding comics: The Invisible Art*. Nueva York: Harper Collins.
- Paivio, A. (1990): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Ranker, J. (2007): "Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction From an English as a Second Language Classroom". En: *The Reading Teacher*, vol. 61, N° 4, pp. 296-305. <<https://rhondaaltonen.files.wordpress.com/2012/04/ranker-j-2007-using-comic-books-as-read-alouds-insights-on-reading-instruction-from-an-english-as-a-second-language-classroom.pdf>> [Último acceso: 23-10-2015].
- Sadoski, M. (2001): *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiegelman, A. (1986): *Maus I: A Survivor's Tale*. Nueva York: Pantheon Books [Spiegelman, A. (1994): *Maus: Historia de un sobreviviente*. Tomo I. Mi padre sangra historia. Trad. de César Aira. Buenos Aires: Emecé].
- Tyner, K. (ed.) (2010): *Media Literacy. New Agendas in Communication*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Varnum y Gibbons (eds.) (2001): *The Language of Comics: Word and Image*. Jackson: University Press of Mississippi
- UNESCO (2008): *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. París: International UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher_training_curricula_mil_background_strategy_paper_en.pdf> [Último acceso: 02-11-2015].

Martha De Cunto

Profesora de inglés egresada del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Posee una maestría en Lingüística Literaria de la Universidad de Nottingham, Reino Unido. Se desempeña como docente en las cátedras de Literatura de los EEUU y Literatura Infantil y Juvenil en el I.E.S en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y de Escritura Creativa en el Instituto "Joaquín V. González". También enseña Literatura en el Programa del Bachillerato Internacional en varios colegios bilingües de la Ciudad de Buenos Aires. Es investigadora UBACyT desde 2012 y está cursando el Doctorado en Letras en la Universidad de Buenos Aires | martocker@gmail.com

Historias dibujadas/Lenguajes híbridos: la nueva narrativa gráfica

Cynthia Francica

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Nos toca hoy ser testigos de la profunda transformación que afecta a los estudios literarios. A medida que los textos se mueven a paso acelerado hacia formatos y lenguajes digitales, las prácticas de lectura y escritura se encuentran cada vez más mediadas por universos electrónicos. Sin embargo, y en contra de todos los pronósticos, lejos de naturalmente extinguirse frente al avance de lo digital, la cultura del libro impreso se afianza y crece en nuevas direcciones. El boom contemporáneo de la narrativa gráfica, la feria internacional anual de libros de

artista *Printed Matter* en Nueva York, la proliferación de plaquetas y folletines literarios, los libros experimentales y el creciente interés institucional en preservar materiales impresos como los fanzines feministas dan cuenta de la fuerte fascinación de la cultura contemporánea con la literatura impresa. En el contexto latinoamericano, la creciente interpenetración de lo material y lo verbal se expresa en el desarrollo acelerado, a partir de la crisis social y económica de 2001 en Argentina, de mercados editoriales alternativos que producen li-

britos en formato plaqueta o folletín a bajo costo.¹

Más que interpretar la fascinación contemporánea con los textos impresos como un intento nostálgico de resistencia al cambio, se trata de analizar cómo la revitalización de la cultura del libro ofrece un espacio único desde donde repensar la transformación de lo literario. La atención actual a la dimensión material de la cultura impresa produce textos cuyas superficies son sensorial y estéticamente ricas y complejas, forzándonos a expandir la definición misma de *literatura*. Así, los aspectos visuales y materiales de los textos literarios contemporáneos afectan la práctica interpretativa. Si la interfaz digital ha inaugurado nuevas formas de participación interactiva, la cultura impresa está llevando a cabo una exploración paralela sobre el papel. Mientras que diversos críticos exploran cómo la cultura virtual afecta las prácticas de interpretación textual (Hayles 2008, Liu 2005, Miall y Dobson 2001), me interesa aquí visibilizar cómo los textos impresos están re-ima-

1 Un ejemplo central es el de la editorial Eloísa Cartonera, fundada por el escritor Washington Cucurto y el artista visual Javier Barilaro en 2003. En el contexto de la crisis, Eloísa compraba el cartón que vendían los cartoneros para encuadernar sus libros, ofreciéndoles a la vez trabajo en su prensa artesanal. El modelo de la editorial cartonera se expandió rápidamente por el mundo en los últimos quince años, a tal punto que en 2011 el crítico Jesús Cano Reyes identifica no menos de treinta proyectos activos sólo en América Latina (2011). Otro caso fundamental en la historia editorial argentina es el de Belleza y Felicidad, el precedente inmediato de Eloísa Cartonera, establecida en 1999 por la artista visual Fernanda Laguna y la poeta Cecilia Pavón. Ver Francica 2015a y 2015b para un análisis de las plaquetas de Belleza y Felicidad y su relación con lo *queer* y con el contexto de la crisis argentina de 2001.

ginando la lectura.² Estos textos, cargados de materialidad y visualidad, nos fuerzan a reconfigurar la definición de escritura y autoría literaria a la vez que nos urgen a revisar nuestras metodologías actuales de enseñanza.

En el caso de la literatura norteamericana contemporánea, los críticos han notado la creciente interpenetración de lo visual y lo verbal, evidenciada en la tendencia global del boom de la narrativa gráfica. De acuerdo a Hillary Chute, “parte de la más cautivante producción feminista de hoy en día se encuentra en el género de accesibles y osadas narrativas gráficas”, donde emerge una nueva estética de auto-representación basada en los aspectos tabú de las vidas de las mujeres (2010: 2).³ Como señala Chute, este nuevo género ha sido a menudo utilizado por grupos marginales que, afectados de distintas maneras por situaciones y vivencias traumáticas, lo activan para intentar representar lo irrepresentable. Frente a la dificultad intrínseca de describir y dar cuenta de la violencia que acompaña al trauma, distintos grupos sociales con reclamos históricos (mujeres, judíos, gays y lesbianas, etc.) se han vuelto hacia el soporte de la narrativa gráfica.

2 En esta misma línea, la crítica Katherine Hayles sugiere que una “perspectiva comparativa de estudio de medios y soportes provee un marco que permite analizar un repertorio expandido de prácticas de lectura”, y sostiene la necesidad de repensar “qué es la lectura y cómo funciona en la combinación compleja de palabras e imágenes, sonidos y animación, gráficos y letras que constituyen las formas de alfabetización del siglo veintiuno” (2010: 78). Sin embargo, lejos de enfocarse con mirada estrecha en los medios virtuales, la investigación de Hayles sobre las prácticas de lectura se centra tanto en la cultura digital como en la impresa, pensando al libro/objeto como plataforma de análisis literario (2013).

3 Todas las traducciones del inglés al español del presente artículo han sido realizadas por la autora.

Propongo que son justamente los múltiples lenguajes que despliega el género de la novela gráfica, es decir, lo literario, visual y material, lo que lo vuelve particularmente propicio para la (re)presentación de historias traumáticas y marginales.

El género de la novela gráfica ha emergido fuertemente en las últimas décadas y a diferencia del cómic, que suele enmarcarse dentro de la tradición de la cultura popular, se ha recuperado como objeto de análisis literario debido a la complejidad de su narrativa verbal. Este es el caso de uno de sus textos paradigmáticos: *Maus: A Survivor's Tale* (1980-91) de Art Spiegelman. En este trabajo, Spiegelman recrea la historia de sus padres, judíos que vivieron el Holocausto, a partir de una reconstrucción basada en sus propias memorias e impresiones, muchas de las cuales datan de su infancia.⁴ Otro texto que ha alcanzado notoriedad internacional en los últimos años es *Persepolis* (2008), de Marjane Satrapi. Esta novela gráfica autobiográfica trata de la niñez y pubertad de la autora en el contexto de la Revolución Iraní de 1979.

En este artículo me enfocaré en la novela gráfica *Fun Home* (2006), de Alison Bechdel,⁵ con el objetivo de reflexionar acerca de una serie de preguntas clave con respecto a la enseñanza de literatura en el contexto actual. A pesar de que

4 Art Spiegelman, de hecho, ha visitado recientemente la Argentina a raíz de la edición local de *Comic-Con*, otra de las manifestaciones contemporáneas que dan cuenta de la creciente popularidad de la cultura impresa. En una entrevista publicada en el diario *La Nación*, Spiegelman analiza el auge del cómic como género y la actual importancia del dibujante de historietas como personaje cultural.

5 *Fun Home* ha sido traducido al español bajo el título *Fun Home: Una familia tragicómica* y publicado en España por la editorial Mondadori en 2008.

hoy vivimos inmersos en un universo verbal dinámico caracterizado por el surgimiento de nuevos soportes, medios y géneros, los análisis literarios de las nuevas literaturas a menudo han operado a desmedro de la importancia de sus elementos visuales. Por un lado, me interesa aquí comenzar a abordar las complejidades del lenguaje híbrido de la novela gráfica con el objeto de brindar herramientas para su enseñanza. A la vez, me propongo ejemplificar cómo enseñar literatura en la actualidad ya no implica abocarse de manera exclusiva a la dimensión verbal de las obras sino también analizar cómo su materialidad y visualidad afectan los procesos de construcción de sentido.

Fun Home

Fun Home, de Alison Bechdel, es una narrativa gráfica autobiográfica que nos remonta a la niñez, adolescencia y juventud de la protagonista, recreando su historia familiar y en especial su relación conflictiva con Bruce, su padre, un profesor de literatura y director de una casa funeraria en un pueblo rural norteamericano. En la obra, la protagonista se reconoce como lesbiana y se identifica con su padre, un homosexual reprimido cuya muerte en un accidente de tránsito la impulsa a escribir *Fun Home*.

Una parte importante de la teorización sobre el lenguaje de la novela gráfica deriva de la tradición del cómic. En este sentido, al tratarse de un nuevo género literario híbrido de difícil clasificación, a la hora de trabajar estas narrativas en clase es necesario incorporar un análisis no solamente literario sino también visual. Dicha visualidad vuelve al cómic un género que requiere e incluso exige la participación del lector. En su clásico *Understanding Comics*, Scott McCloud describe cómo el lector, desplegando su imaginación, debe “rellenar”

los espacios en blanco o *gutters* que separan las viñetas, dándole así un sentido de cierre al texto (McCloud 1994: 67). En otras palabras, el lector será el encargado de completar la historia al reponer las acciones que el texto no muestra y que ocurren en el espacio vacío entre los paneles de historieta.

De acuerdo al crítico de performance Joseph Roach, la narrativa gráfica comparte justamente esa característica fundamental con el teatro: los recurrentes, estructurales y aporéticos espacios en blanco entre viñetas o escenas (Taylor 2003: 5). En ambos casos estos espacios, intrínsecos a la performance, apuntan a lo ausente, a situaciones y afectos irresueltos que se actualizan constantemente mediante la lectura y el visionado de las obras. Considerando que el trauma, ya sea desatado por eventos catastróficos o a raíz de violencias estructurales y cotidianas, se caracteriza por la dificultad de ser aprehendido y representado, el espacio de indeterminación que inauguran los espacios blancos entre viñetas vuelve a la narrativa gráfica un medio ideal desde donde abordar historias de violencia, cuyas dimensiones afectivas pueden a menudo calificarse como irresueltas e inefables. Más que de expresar y representar, se trata de sugerir lo no dicho y los vacíos de sentido que articulan y estructuran estas historias de trauma: como apunta la crítica Jennifer Lemberg, en la narrativa gráfica “la historia se cuenta no solamente por medio de la combinación de palabras e imágenes, sino también a través de los espacios en blanco entre los paneles o viñetas” (Lemberg 2008: 154). En otras palabras, el proceso de construcción de sentido en este género y, por tanto, su particular lenguaje, implica la interacción entre las imágenes, las palabras y la propia materialidad del formato.

Fun Home evidencia la importancia de estos

espacios en blanco para la construcción semántica. Luego de “salir del closet”, declarándose lesbiana frente a su madre, Alison recibe una carta reprobatoria y repleta de recriminaciones por parte de esta última. Su madre siente tanta vergüenza que le pide, incluso, que destruya la carta para borrar toda evidencia de la discusión. Para lidiar con su tristeza frente al rechazo materno y reafirmar su identidad homosexual, Alison compra una navaja de bolsillo de estilo victorinox (un objeto que, en sus palabras, “una lesbiana debería tener”). Sin embargo, lejos de curar su herida, Alison se corta el dedo accidentalmente con la navaja y decide dejar un rastro de sangre en las hojas de su diario íntimo con el objetivo de “transmitir [su] angustia a la página de forma literal”:⁶



Fig. 1: Alison Bechdel: *Fun Home*, p. 78.

6 Las imágenes de *Fun Home*, de Alison Bechdel, son aquí reproducidas con el permiso de Houghton Mifflin Publishing Company. Todos los derechos reservados.

En el contexto de la clase de lengua y/o literatura, los espacios en blanco que separan las viñetas, así como los que escinden las imágenes de las palabras, se vuelven instancias productivas para explorar en clase con el alumno/lector. En el primer panel de esta sección nos enteramos de que la madre de Alison le pide destruir la carta, pero en el dibujo correspondiente observamos un espacio abierto atravesado por una calle con gente caminando y edificios a la distancia. En este caso, una de las posibles actividades a desarrollar en clase sería elaborar, mediante la construcción de una narrativa, la enigmática relación entre esta imagen y el relato que la acompaña: ¿Alison destruye la carta? ¿Cómo y dónde? De no ser así, ¿qué hace con ella? ¿Cuál es la relación entre la imagen urbana del panel y el paradero final de la carta? O, enfocándonos en el hiato narrativo que articula el segundo, tercer y cuarto panel: ¿Qué serie de eventos y acciones potencialmente tienen lugar entre el momento de la compra de la navaja y el del corte accidental del dedo de Alison? ¿Qué sensaciones y estados afectivos atraviesa la protagonista?

En este sentido, tomando en cuenta la particularidad del medio de la narrativa gráfica en cuanto a su frecuente despliegue para la (re)presentación del trauma, es válido preguntarnos acerca de cómo este género negocia el afecto. En la introducción al N° 13 de *McSweeney's Quarterly Concern*, el crítico Chris Ware analiza la importancia de la dimensión afectiva en los cómics. Propone que la narrativa gráfica construye una atmósfera íntima a través de su lenguaje visual, que le permite al lector contactarse de manera directa con lo emocional:

A diferencia de la escritura en prosa, el extraño proceso de escribir con imágenes permite que recuerdos

y asociaciones se acumulen literalmente *frente a los ojos*; personas, lugares y eventos aparecen de la nada. Se abren puertas a cuartos infantiles, toman forma los rostros de parientes muertos, y se hacen presentes los amores distantes, casi mágicamente, sobre la página. Todo ello engañosamente manejable, visceral, las combinaciones incluso en ocasiones reveladoras (Ware 2004: 12).

Frente a la dificultad de describir su mundo afectivo, Alison recurre a la imagen o, más bien, al juego entre la imagen y lo verbal para acercarnos su experiencia sensorial y subjetiva del mundo. Propongo que en el caso de la narrativa gráfica es justamente el diálogo constante entre las palabras y el dibujo lo que habilita la representación compleja de los afectos, sorteando acercamientos a menudo superficiales. En el caso de *Fun Home*, la autora recurre, de manera oblicua, a visibilizar el trauma y la violencia psicológica que experimenta a raíz de su preferencia sexual a través de una herida corporal. En otras palabras, ante la imposibilidad de describir su estado afectivo por medio de una narrativa verbal, lo vuelve imagen mediante un corte literal y un sangramiento que representa el dolor físico. La sangre de Alison irriga el papel de su diario íntimo, transmitiéndonos su angustia visceral. A la vez, frente a la frecuente invisibilización del sufrimiento psicológico, la cicatriz funciona en este caso como una marca palpable del dolor y el trauma.

La disposición física de los paneles con imágenes sobre la página constituye otro camino posible para la representación y comunicación de experiencias afectivas en la narrativa gráfica. Will Eisner observa que, en los cómics, el tamaño de los paneles se utiliza para marcar ciertos ritmos, y las interrupciones en el patrón visual establecido enfocan la atención del lector en escenas específi-

cas (Eisner 1985: 39). Una de las escenas más impactantes de *Fun Home* es la representación visual del entierro de Bruce, el padre de Alison:



Fig. 2: Alison Bechdel: *Fun Home*, p. 51.

Mientras Alison reflexiona acerca de las paradojas que animan la muerte de su padre, un funebrero ahora en su propio funeral, la imagen de Bruce emerge en mayor tamaño en la parte inferior de la página, evocando el descenso del cajón. Visualmente, sus hijos (Alison y sus hermanos) se posicionan sobre él, en el mundo de los vivos, prácticamente caminando sobre Bruce en el cuadro de la derecha, casi como si éste estuviera ya enterrado. Al dar vuelta la página, el lector cruza un umbral existencial y emocional junto con Alison, quien debe afrontar la muerte de su padre:



Fig. 3: Alison Bechdel: *Fun Home*, p. 52.

Nos volvemos aquí testigos de su reacción emocional frente al fallecimiento de Bruce, una reacción que se transmite de manera visual. En la sección superior de la página, nos encontramos con el único panel dividido de *Fun Home*. Vemos a Alison cortada al medio por el encuadre mientras observa a su padre, cuyo cuerpo también se encuentra dividido en dos paneles. Si en el caso que analicé antes el dolor se representaba visualmente por medio del corte del dedo de Alison, aquí es el encuadre de los paneles el que simbólicamente corta el cuerpo de la protagonista. Vemos la espalda de Alison y no su expresión facial, pero el impacto que le produce la pérdida se evidencia de manera formal a través de la organización visual de la escena, que transmite la enajenación y crisis identitaria de la protagonista. La disrupción visual introducida por medio de este panel doble

produce, retomando a Eisner, un cambio de ritmo en la lectura que da paso a una temporalidad diferente. La inevitable separación de Alison de su padre frente a su muerte sugiere una interrupción espacial y temporal, un antes y un después en la temporalidad cotidiana manifestado a través del plano escindido.

Así, es precisamente en la tensión entre las palabras y las imágenes, lo visual y lo verbal, donde se articula y construye no sólo el significado sino también los particulares mundos sensoriales y afectivos de *Fun Home*. A medida que recorremos la novela gráfica, mediante el mero gesto de dar vuelta la página, entramos en contacto directo con los cuerpos allí retratados, con la materialidad del libro y sus imágenes. Leer es también ver, tocar, sentir.

En este sentido, la incorporación de este género como parte de la clase de literatura resulta crucial a la hora de favorecer el acceso de nuestros estudiantes a la multifacética producción cultural actual. Por un lado, estas nuevas obras híbridas se han vuelto un referente obligado de la escritura contemporánea cuyo particular lenguaje reposiciona, codo a codo con el giro hacia lo digital, la pregunta acerca de qué es y cómo definir la literatura hoy. A la vez, su parentesco formal con el mundo de los cómics permite apuntalar procesos de alfabetización visual, propiciando el acercamiento de los estudiantes a lo literario a través de un lenguaje popular y accesible, pero no por eso menos complejo, que resulta particularmente atractivo para niños y adolescentes. De esta forma, la novela gráfica, con sus aspectos formales, puede operar como una herramienta cultural facilitadora de urgentes procesos de inclusión en el ámbito escolar. Finalmente, al ser frecuentemente utilizado para problematizar las experiencias

afectivas y las historias de violencia sufridas por grupos minoritarios, este género les propone a los estudiantes mundos diferentes al tiempo que los sitúa cara a cara con casos de discriminación cotidianos. Así, la novela gráfica constituye un dispositivo ideal desde el cual generar y compartir reflexiones, imágenes y afectos acerca de la fundamental cuestión de la diversidad en la escuela y la sociedad argentina actual.

Referencias

- Bechdel, A. (2006): *Fun Home: A Family Tragicomic*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Bechdel, A. (2008): *Fun Home: Una familia tragicómica*. Madrid: Mondadori.
- Cano Reyes, J. (2011): "¿Un nuevo boom latinoamericano? La explosión de las editoriales cartoneras". En: *Espéculo: Revista de estudios literarios*. En: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/boomlati.html>> [Accedido 26-10-2015].
- Chute, H. (2010): *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. Nueva York: CUP.
- Eisner, W. (1985): *Comics and Sequential Art*. Tamarac: Poorhouse.
- Francica, C. (2015 a): "Lo queer infantil en la literatura de 'Belleza y Felicidad' Temporalidad, crisis y política". En: Macón, C. y Mariela S. (eds.): *Preterito Indefinido: Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires: Blatt & Ríos, pp. 157-183.
- Francica, C. (2015 b): "To Touch a Story: Crisis and Textual Textures in Argentine Queer Writing". En: *Alter/nativas: Latin American Cultural Studies Journal*.
- Hayles, K. (2010): "How We Read: Close, Hyper, Machine". En: *ADE Bulletin*. 150. pp. 62-79.
- Hayles, Katherine (2008): *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame: UN Dame.
- Hayles, K. (2013): "What We Read: Fragmented Narratives, Constraints, and Materiality". Austin: The University of Texas at Austin.
- Lemberg, J. (2008): "Closing the Gap in Alison Bechdel's *Fun Home*".

En: *Women's Studies Quarterly*. Vol. 36. No.1-2, pp. 129-140.

Liu, Z. (2005): "Reading Behavior in the Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years". En: *Journal of Documentation*. Vol. 61. No. 6. pp. 700-712.

Mathus Ruiz, R. (2015): "Art Spiegelman: 'Los dibujantes hoy somos estrellas de rock'". En: *La Nación*. Suplemento Cultura. 15-09-2015. En: <<http://www.lanacion.com.ar/1827964-art-spielgelman-los-dibujantes-hoy-somos-estrellas-de-rock>> [Último acceso: 21-10-2015].

McCloud, S. (1994): *Understanding Comics: the Invisible Art*. Nueva York: Harper Perennial.

Miall, D. y Dobson, T. (2001): "Reading Hypertext and the

Experience of Literature". En: *Journal of Digital Information*. Vol. 2. N°1. En: <<http://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/35/37>> [Último acceso 21-10-2015].

Satrapi, M. (2008): *Persepolis*. Londres: Vintage Books.

Spielgelman, Art (1991): *Maus: A Survivor's Tale*. Nueva York: Pantheon Books.

Spielgelman, A. (1994): *Maus. Mi padre sangra historia*, trad. de César Aira. Buenos Aires: Emecé.

Taylor, D. (2003): *The archive and the repertoire: performing cultural memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.

Ware, C. (2004): "Introduction". En: *McSweeney's Quarterly Concern*. 13. pp. 8-12.

Cynthia Francica

Doctora en Literatura Comparada (Universidad de Texas en Austin), y posee un Master en Literatura Comparada otorgado por la misma universidad. Su tesis doctoral, *Distant Intimacies: Queer Literature and the Visual in the U.S. and Argentina*, investiga la literatura y las artes visuales contemporáneas queer y feministas en el continente americano. Ha publicado en diversos medios, incluyendo *e-misférica*, *Alter/nativas: Latin American Cultural Studies Journal* y *e3W Review of Books*, donde trabajó a la vez como editora | cynthiafrancica@gmail.com

Desde la adaptación hasta el juego transmedia: El caso de *Coraline* de Neil Gaiman

Cecilia Pena Koessler

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

En 2009, se adaptó la novela *Coraline* (2002), del escritor Neil Gaiman, simultáneamente como versión cinematográfica –*Coraline y la Puerta Secreta*, dirigida por Henry Selick– y como versión de novela gráfica –*Coraline*, ilustrada por P. Craig Russell–. El resultado de esta estrategia de marketing “abrió la puerta” a un abanico de contenidos generados por los fans de estos formatos y, probablemente, la decisión también correspondió a la visión “darwinista” que Gaiman ya tenía de la literatura, cuando sostenía que “las historias que funcionan sobreviven, las otras

mueren y son olvidadas” (1999). Sea cual fuere lo que propició esta decisión, las diferentes adaptaciones contribuyeron a la construcción de un mundo narrativo transmedia. Es objetivo de este trabajo analizar parte del ilimitado juego transmedia que se construyó alrededor de *Coraline*, como ejemplo disparador para generar prácticas áulicas de intervención textual (Pope 2001) y de escritura creativa en la clase de lengua y literatura.

Henry Jenkins define como *transmedia storytelling* o narrativas transmedia las historias que se narran a través de la convergencia de múltiples

plataformas mediáticas sin la presencia de una fuente principal, y donde cada texto contribuye al desenlace de la historia (2007). Si esta fuera la única definición de Jenkins, *Coraline* no podría encuadrarse dentro de la narrativa transmedia, ya que el texto escrito por Neil Gaiman actúa como fuente principal o texto base (Pope 2001:2). Sin embargo, Jenkins también sostiene que, para que un texto se considere transmedia, debe aportar una visión diferente, incluso contradictoria, del texto base. De hecho, hay veces en que la nueva información que se aporta no contribuye al sistema narrativo por medio de la *comprensión aditiva* sino que, por el contrario, la niega (Jenkins 2007). Basándome en esta última definición, consideraré las adaptaciones de *Coraline* a sus diferentes medios como narrativas transmedia, ya que la traducción del lenguaje verbal a otros medios como el lenguaje cinematográfico y el cómic, y los cambios que se efectuaron al traducir cada texto de un lenguaje a otro actuaron como “generadores textuales” (Jenkins 2007) y pusieron en marcha la producción, la evaluación y el archivado de *contenidos a cargo de los usuarios*.

Coraline podría considerarse un texto *multi-dimensional* (Scolari 2009:592) o *crossover* (Falconer, 2009), ya que hay varios guiños dirigidos a los adultos. De hecho, el propio Gaiman, en una entrevista televisiva, declara que jamás quiere escribir algo que “excluya a los adultos, [él] solo se [dirige] a un lector que es un poco más bajo de estatura, a una audiencia que se aburriría con (...) el tipo de características que uno utiliza en una novela para adultos, [pero] también [busca] escribir algo que un adulto elija y valore, y que pueda tener que leer a algún niño más adelante” (Jacobsohn, 2010). Sin embargo, las prácticas transmedia –especialmente la adaptación cine-

matográfica–, expandieron el mercado potencial de *Coraline*, creando diferentes puntos de entrada para diferentes segmentos de consumidores, a la vez que los contenidos a cargo de los usuarios crecieron exponencialmente.

Vivimos en una era de *inteligencia colectiva*, término acuñado por el teórico cibernético francés Pierre Lévy, para quien “ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; y podemos juntar las piezas si compartimos nuestros recursos y combinamos nuestras habilidades” (Jenkins 2003:15). Esto ha generado una *cultura participativa* (Jenkins 2003:15) que contrasta con la noción de la cultura receptiva de hace unas décadas. Desde la llegada de los procesos de digitalización y la difusión de la World Wide Web, se produjo un “*big bang* textual” que, según Scolari, está generando tantos textos como nunca en la historia de la humanidad (2013:27, 2012:22-23). El lector o el espectador van adquiriendo un protagonismo creciente, ya que han pasado a convertirse en receptores activos.

De forma similar, los fans no son más los coleccionistas pasivos del pasado, sino consumidores activos o *prosumidores* (productores + consumidores) (Scolari 2012:7, 2013:27), “máquinas humanas apasionadas por consumir y producir” (Alonso y Atala 2012:77). En las narrativas transmediáticas, “la expansión gestionada desde arriba (*top-down*) por los productores se complementa con las expansiones desde abajo (*bottom-up*) realizadas por los usuarios y difundidas en plataformas colaborativas” (Scolari 2012: 22-23). Esta cultura participativa y estos prosumidores que menciona Jenkins son lo que han dado a luz al *fandom*.

Antes de definir lo que es el *fandom*, es necesario indagar en el origen de la palabra “fan”.

Jenkins (1992:12) nos recuerda que la palabra “fan” proviene de la palabra “fanático”, término originalmente relacionado con la religión (como se cita en Sullivan 2013: 192). De hecho, John Sullivan sostiene que lo que distingue a los fans de otros tipos de grupos sociales es el o los sujeto(s) a los que admiran (2013: 195-6). Esta definición nos demuestra que, de algún modo, todos somos y hemos sido fans en nuestro contexto tan saturado de medios. Cornel Sanvoss (2005:8) define el *fandom* como “el consumo regular y emocional de una narrativa popular o de un texto en forma de libro, programa de televisión, película o música, y también de textos populares en sentido amplio, como equipos deportivos, íconos populares y estrellas que van desde atletas y músicos hasta actores” (como se cita en Sullivan 2013: 194-5). Lo que lleva a los fans a abandonar la distancia crítica del texto e integrarlo a su vida depende, según Jenkins (1992:56), de la intensidad emocional e involucramiento intelectual que experimentan (como se cita en Sullivan 2013:198).

Gracias a una muy minuciosa interpretación y relectura del texto y a los debates acalorados que se generan en las redes sociales, los fans desarrollan un amplio repertorio de conocimientos (Sullivan 2013:198) que los lleva a desplegar un sentido de pertenencia “apropiándose de sus personajes favoritos y expandiendo aún más sus mundos narrativos” (Scolari 2013:27). El *fandom*, entonces, es “una forma de homenajear las obras de su preferencia; se basa en propósitos expresivos, lúdicos y no lucrativos” (Lugo Rodríguez 2010:4). Este proceso colectivo de escritura o diseño creativo presenta características similares a lo que Pope denomina la *intervención textual*. Según Pope, “las narrativas como productos están siempre sujetas a una sucesión de momentos de

narración y (re)narración como procesos” (2001: xv). Los formatos de (re)narración que se observan dentro del *fandom* son:

- la *fan fiction* o *fanfic* (ficción para aficionados), que es “la escritura de relatos a partir de series de TV, libros o películas, en la que los fans retoman sus personajes o historias preferidas y elaboran nuevas líneas argumentativas” (Kelly et al. 2015:59). En la mayoría de los casos, son historias cortas llamadas: *microdrabble*, de menos de 100 palabras; *drabble*, de 100 palabras exactas; *one-shot*, de un capítulo; *two-shot*, de dos capítulos; *mini-fic*, de pocos capítulos; *longfic*, de varios capítulos y *viñeta* de más de 500 palabras y de menos de 1000;
- la *fan art*, que es arte principalmente visual, como la ilustración, el cómic, la fotografía y el video, hecho por fans adoptando cierto estilo o estrategia basado en personajes, vestuarios y universos creados por narrativas.

Al estar tanto el *fanfiction* como el *fanart* “narratológicamente estructurados” (Scolari 2009:591), es difícil decidir si a los *fanvids* se los considera *fanfiction* en formato de video, como sugiere Manuel Garín (2012:72), o *fanart*. Lo importante es que el *fandom* puede ser considerado como una extensión no autorizada del texto, que refleja la necesidad del lector de llenar espacios vacíos (Jenkins 2007). Como sostiene Pope, “toda historia exige una infinidad de historias sin contar” (2001: xv). Si tuviéramos que enumerar las prácticas (re)narrativas del *fandom* que describen Sullivan (2013:205) y Scolari (2012:30), podríamos mencionar las siguientes:

- la *recontextualización*, que opera sobre el eje temporal, proporcionando las “escenas faltantes” para llenar los vacíos de la fuente principal;
- la *expansión del orden cronológico* de la historia, que explora el historial de los personajes o reescribe finales poco populares del texto base;
- La *refocalización*, que cambia el foco puesto sobre los personajes principales para focalizarse en personajes secundarios, inferiores y únicos;
- el *realineamiento moral*, que invierte el universo moral del texto base y los villanos se convierten en protagonistas con sus propias narrativas;
- el *vuelco genérico*, que transforma el género de la fuente principal en otro;
- el *mashup* o *cross-over* (aunque no utilizaremos este último término para no confundirlo con su otro uso), que vincula dos o más mundos narrativos, ya sea combinando imágenes y bandas sonoras o mezclando fragmentos de todas ellas;
- la *dislocación de personaje*, que remueve al personaje principal de la situación original y le confiere un nombre, una identidad y un ambiente social alternativo;
- la *personalización*, que habilita al fan a incorporarse como personaje de la narrativa;
- la *intensificación psicológica*, que explora las motivaciones psicológicas de los personajes, focalizándose en los momentos de crisis.

En *Coraline* se observan varios temas recurrentes por donde la mayor cantidad de *fandom* se desarrolla. Según Jenkins, la narrativa trans-

media hace uso de *atractores* de usuarios y *activadores* de contenidos para alentar a sus usuarios a involucrarse en un juego transmedia (2013:7). Si tuviéramos que agrupar los atractores y activadores de *Coraline*, podríamos dividirlos en cuatro ejes centrales que denominaremos: “las tapas del libro”, “el género fantástico”, “Coraline y su soledad” y “la Otra Madre y su garra”.

Las tapas del libro

Las tapas de las dos primeras ediciones de *Coraline* pueden analizarse paratextualmente. En ambas, la joven protagonista se ve acechada por seres que intentan atraparla sin que pueda ella estar plenamente consciente de lo que está ocurriendo. En el caso de la cubierta de Dave McKean (Fig. 1), el ilustrador decide jugar con la perspectiva de la luz sobre la tapa. Dependiendo de la posición en la que se ubique el libro, se puede observar cómo aparecen manos –posiblemente de la Otra Madre o de las ratas– que intentan coser los ojos de Co-



Fig. 1: Publicación de la editorial HarperCollins de abril del 2002 ilustrada por Dave McKean.



Fig. 2: Publicación de la editorial HarperCollins de agosto del 2002 basada en el poster promocional de la película *Coraline* dirigida por Henry Selick.

raline, o tal vez sea su reacción ante un peligro a simple vista invisible. Ella percibe que algo está ocurriendo, ya que se la muestra observando algo en dirección contraria a la que se dirige. En la tapa basada en la película (Fig. 2), el árbol emula la garra de la Otra Madre, que perseguirá a Coraline hasta el final del texto. Ambas tapas desarrollan prácticas (re)narrativas de *recontextualidad*, ya que ninguna de estas escenas es descripta en la trama del libro, aunque Coraline perciba en distintos momentos que la están siguiendo.

En su página de internet (<www.neilgaiman.com

com>), Gaiman invita a sus seguidores a comparar los paratextos del libro en las ediciones de diferentes países. Como se puede observar más abajo, la portada de Alemania (Fig. 3) juega con el *motif* de la dualidad que aparece a lo largo del libro, pero esta vez en la figura de Coraline que, por medio de la práctica (re)narrativa de *intensificación psicológica*, se convierte en un ser dual observado por la imagen en el espejo y que, a su vez, observa al lector. En cambio, en las portadas polaca y rusa (Figs. 3 y 4), se puede observar el proceso (re)narrativo de *refocalización*, con la representación de la Otra Madre y, en el centro de la escena, la figura de un ratón, uno de los personajes más secundarios.

Los fans de *Coraline* han diseñado numerosas portadas de libros que oscilan desde un arte *low-cost* hasta uno de gran sofisticación. En el caso de la cubierta que se reproduce más abajo (Fig. 6), perteneciente a la página <www.deviantart.com> –donde vemos a Coraline saltando de botón en botón mientras huye del alcance de una aguja gigante–, podemos reconocer una estética similar a la utilizada en las novelas góticas para adolescentes o YA (*young adult*) Gothic, más específicamente, a la de la saga *Crepúsculo* de Stephanie Meyer (Fig. 7). Esta práctica (re)narrativa produce un *vuelco genérico* de *Coraline* desde la literatura fantástica del *portal-quest* –al que Coraline pertenece– hacia el YA Gothic.

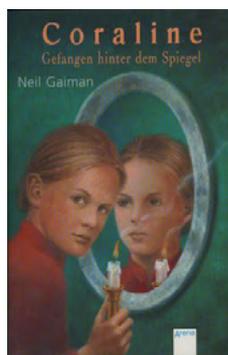


Fig. 3: Portada de la edición alemana

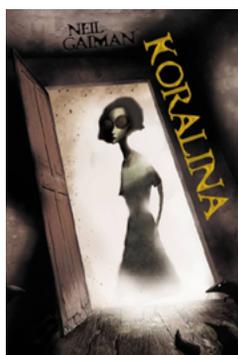


Fig. 4: Portada de la edición polaca



Fig. 5: Portada de la edición rusa

Una estética similar se puede apreciar en la portada siguiente (Fig. 8), que no solo presenta una contratapa sino también solapas. En esta oportunidad, es la Otra Madre la que quiere perforar los ojos de Coraline con una aguja y, tanto como en el fan art de la tapa anterior como en éste, la protagonista es plenamente consciente de lo que está por ocurrirle.

Una vez analizados los diferentes paratextos, se puede realizar en clase un sinnúmero de actividades de post-lectura que faciliten el análisis deconstructivo de la portada del libro. Las siguientes actividades, y también las que se incluyen en los otros tres ejes, fueron realizadas por un grupo de alumnos de 12 a 13 años de nivel intermedio, equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Una actividad que resulta sencilla para llevar a cabo en clase, pero no por eso menos enriquecedora, consiste en invitar a los alumnos/prosumidores a diseñar caligramas con la palabra “Coraline”. Si bien un caligrama puede consistir en un poema o frase, también comprende el juego tipográfico o caligráfico de una palabra. En este caso, el título de la obra les permite a los alumnos explorar el tono y la simbología del texto.

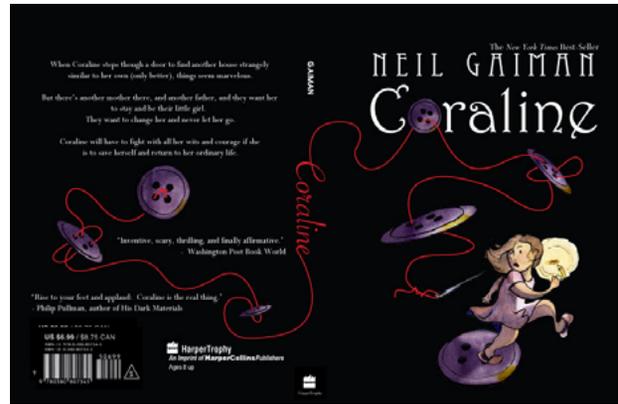


Fig. 6: YA Gothic: <<http://reginaroff.deviantart.com/art/Coraline-Book-Cover-97772980>>



Fig. 7: YA Gothic: portada de Crepúsculo de Stephanie Meyer

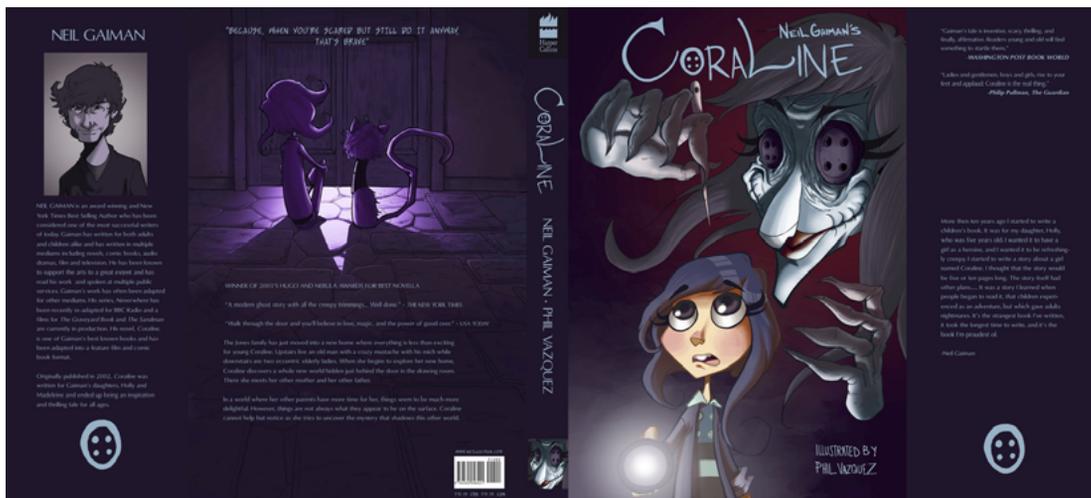


Fig. 8: <http://img07.deviantart.net/d62a/i/2014/078/4/2/coraline_comic_book_jacket_by_blackarachnid-d7avzro.jpg>



Fig. 10: Caligrama diseñado por los alumnos



Fig. 9: Caligrama diseñado por los alumnos.

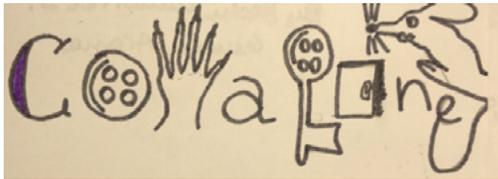


Fig. 11: Caligrama diseñado por los alumnos.

Una vez finalizados, estos caligramas pueden funcionar como tipografía para el título del libro que, junto a la portada, los alumnos/prosumidores deberán diseñar. Podrán diseñar sus propias cubiertas, sea remixando o combinando conceptos de las tapas analizadas, o empezando de cero. Como se puede observar en las tapas diseñadas por los alumnos, estos desarrollan prácticas (re) narrativas de *refocalización* en símbolos como la puerta y el túnel que conecta los dos mundos (ver Figs. 12 y 13), y de *intensificación psicológica* (ver Fig. 14), semejante a la que habíamos observado en la tapa correspondiente a Alemania.

El resumen de la obra en la contratapa proporciona también un ejercicio muy adecuado de reducción textual que se puede proponer en clase. En el resumen que se presenta a continuación, los alumnos invitan al lector a la práctica (re)narrativa de *personalización* por medio de la cual, leyendo, se convertirá en personaje de la narrativa sólo si se anima a acompañar a la protagonista.

Por último, es interesante también alentar a los alumnos/prosumidores a reparar en los detalles de publicación del texto base: la biografía del autor, los comentarios de interés, la identificación



Fig. 12: Diseño de portada



Fig. 13: Diseño de portada



Fig. 14: Diseño de portada

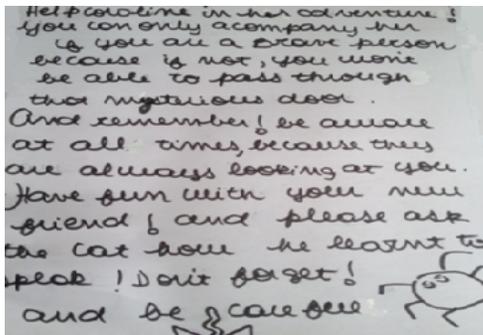


Fig. 15: Resumen de alumno:

¡Ayuda a Coraline en su aventura! Puedes acompañarla solo si eres valiente, porque si no lo eres, no podrás atravesar la puerta misteriosa.

¡Y recuerda! Sé cauteloso todo el tiempo, porque te están observando. ¡Diviértete con tu nuevo amigo! Y por favor, pregúntale al gato cómo aprendió a hablar. ¡No te olvides! Y sé cuidadoso.

editorial, el ISBN y el código de barras. En las figuras reproducidas abajo (Figs. 16, 17 y 18), se puede observar cómo los alumnos buscan replicar los comentarios de interés de parte del New York Times y los de una autoridad ciertamente anacrónica de la novela gótica, la escritora Mary Shelley (ver Fig. 16). Se observa también cómo crean una editorial para el libro utilizando un símbolo recurrente del texto base (ver Fig. 17) o cómo incluyen el ISBN y el código de barras en la contratapa de sus libros (ver Fig. 18).

La literatura fantástica

El *fandom* de *Coraline* también analiza, utilizando *memes* y *mashups*, el género fantástico del *portal-quest* o la fantasía con portales a la que el libro pertenece. En sus inicios, los *memes* fueron acuñados por R. Dawkins en la década de 1970 para referirse a “las unidades de transmisión cul-

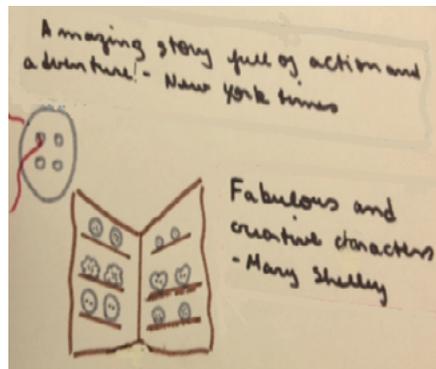


Fig. 16



Fig. 17



Fig. 18

tural que se transferían de generación en generación” (Kelly et al. 2015:59). En la era digital, los memes son “contenidos multimodales que circulan de forma acelerada y continua por las redes y adquieren gran popularidad, en forma de videos, imágenes, textos breves” (ibíd.). En el caso de los memes que se pueden observar abajo, vemos cómo los fans *refocalizan* el género fantástico del *portal-quest*, resaltando su artificialidad (Fig. 20) y criticando su predictibilidad (Fig. 19). Una posible actividad de post-lectura es alentar a nuestros alumnos a producir memes similares que exploren y cuestionen las características del género por medio de generadores de memes de internet.

Otra actividad para que los alumnos/prosumidores analicen el género fantástico en clase es la de investigar el mundo alterno de *Coraline*, creando un diseño cartográfico del Otro Mundo. Para dilucidar las características de este mundo amplio,



Fig. 19



Fig. 21: Mapa



Fig. 20



Fig. 22: Folleto turístico

laberíntico e incompleto, los alumnos deberán realizar una actividad de relectura y tomar como referencia las descripciones del texto base. También se puede diseñar un folleto turístico sobre el Otro Mundo que contenga una descripción de lugares de entretenimiento, puntos de interés turístico, clima, comidas típicas y medios de transporte. Ambas prácticas (re)narrativas de *recontextualización* alientan a los alumnos a explorar la lógica o la falta de lógica del mundo alternativo y convertirlo en un todo acabado.

También se pueden generar (re)narraciones en las que los mundos alternos de diferentes sagas del género fantástico se entrecrucen con el de *Coraline*. En el caso del siguiente fragmento de la fanfic, perteneciente a la página <www.fanfiction.net>, además de la práctica de *mashup*, se observan una *recontextualización*, porque la escena tiene lugar después de que Coraline se deshace de la Otra Madre, y una *dislocación de personaje*, ya que la protagonista se sumerge en el universo de Harry Potter:

Ella tomó el sobre de la pata del pájaro y leyó que estaba dirigido a ella: Coraline Jones. Estaba escrito en letra cursiva prolija. "Casi mágico", pensó Coraline. El sello del sobre decía (en un idioma extranjero que Coraline nunca había escuchado): "Draco Dormiens Nunquam Titillandus". Abrió el sobre y sacó un pergamino que decía: "Escuela Hogwarts de Magia y Hechicería. Directora: Minerva McGonagall. Estimada Señorita Jones: Es de nuestro agrado informarle que ha sido aceptada a la Escuela Hogwarts de Magia y Hechicería. Por favor, encuentre adjunta una lista de los libros y equipo necesarios. El semestre comienza el 10 de septiembre. Esperamos su lechuga a más tardar para el 5 de septiembre. Cordialmente, Minerva McGonagall, Directora". Coraline leyó la carta nuevamente varias veces sin saber qué pensar. Se hizo a sí misma un torbellino de preguntas: quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo; pero no tenía ninguna respuesta posible. "¿Magia y hechicería? ¿Qué tipo de broma es esta?" (<<https://www.fanfiction.net/s/4971879/1/A-Shocking-Discovery>>).

Por otro lado, en YouTube se pueden localizar *mashups low-cost* de *Coraline* que juegan con desplazar la trama del *portal-quest* a otro texto. Los contenidos generados por usuarios "se caracterizan por una estética *low-cost*: se trata de

producciones de baja calidad visual y/o auditiva donde aflora el amateurismo" (Scolari 2012:35). Hay un mashup *low-cost*, pero no por ello menos interesante, en YouTube de *Coraline/La Sirenita*, de la productora Disney (<<https://www.youtube.com/watch?v=NeBAiRdrvkc>>); en este caso, la historia de la Sirenita se interpola con la de Coraline, siguiendo una dirección contraria a la de la trama original, ya que la protagonista se mueve de un mundo real y humano a un mundo imaginario debajo del océano que, en un principio, se presenta como ideal, pero después se descubre que está controlado por la malvada Úrsula/Otra Madre. Aunque la elaboración de este mashup es más sofisticado, ya que implica la deconstrucción de la trama de *La Sirenita* y su reconstrucción hasta convertirla en un *portal-quest*, se puede alentar a los alumnos a que realicen un ejercicio similar con cualquier película de Disney –sea en su formato de video, por medio del Movie-Maker, o simplemente combinando imágenes con palabras en un PowerPoint–.

Coraline y su soledad

En la novela, Coraline es hija única, vive en un mundo rodeada de adultos que le brindan cariño,



Fig. 23: Tomado de la p. 18 de la novela gráfica



Fig 24: Tomado de la p. 19 de la novela gráfica

pero que no reemplazan el vacío que siente al no tener alguien de su edad como compañero de aventuras. “Sus padres [trabajan] con [computadoras], de modo que [pasan] mucho tiempo en casa. Cada uno [tiene] su propio despacho” (Gaiman 2008:10) y no pueden dedicarle el tiempo que Coraline querría. De igual forma, en la novela gráfica *Coraline*, adaptada e ilustrada por P. Craig Russell, se resalta la soledad y el tedio de la joven por medio de la secuencialidad de paneles con ilustraciones parecidas –si no idénticas– que se diferencian por los bocadillos o globos de diálogo. Si reparamos en el hecho de que, en ambos casos, Russell no ilustra a la madre ni al padre haciendo contacto visual con su hija, podemos llegar a la conclusión de que el ilustrador se está alineando por completo con la percepción de rechazo que Coraline siente por parte de sus padres en la novela.

A todos estos elementos que aíslan al personaje, se suma el hecho de que la niña recién se ha mudado a esta casa y vecindario junto a su familia, dato clave que se brinda al lector al iniciar el texto: “Coraline descubrió la puerta al poco tiempo de mudarse de casa” (Gaiman 2008:8). Todos estos aspectos, que colaboran a profundizar la soledad en la que la joven protagonista se siente inmersa, actúan como atractores y activadores.

Una propuesta de actividad para desarrollar en clase, que procure contrarrestar la soledad de la joven protagonista es la de escribir cartas a la *agony aunt*. La/el *agony aunt/uncle*, dependiendo de si se trata de una mujer o de un hombre, es el columnista de diario, periódico o revista que responde las cartas escritas en las que detallan sus problemas personales, por lo que actúa como consultor y les aconseja cómo resolverlos. En el caso de la carta que se reproduce a continuación, vemos la respuesta de la *agony aunt* a la pregunta

de Coraline acerca de cómo paliar su soledad y aburrimiento.

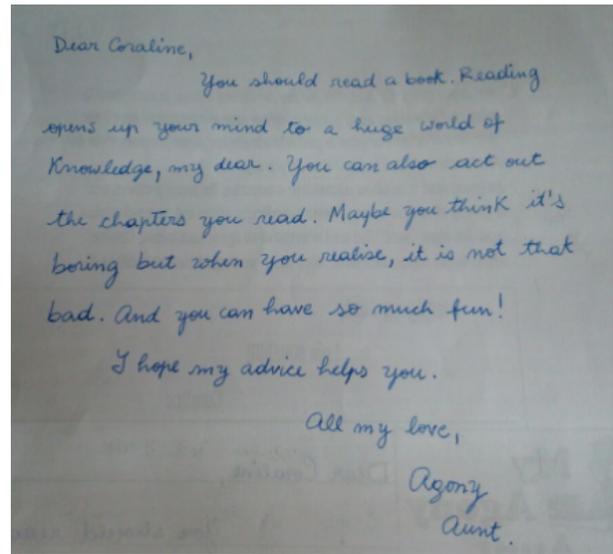


Fig. 25: Respuesta de la *agony aunt* a Coraline:

Querida Coraline,

Deberías leer un libro. La lectura abre tu mente a un mundo de conocimientos, mi cielo. También puedes representar los capítulos que leas. Quizás pienses que esto es aburrido, pero cuando te des cuenta, no es tan malo. ¡Y puedes divertirte mucho!

Espero haber sido de alguna ayuda.

Con cariño,

Agony Aunt

En la versión cinematográfica de *Coraline*, Henry Selick creó un personaje, Wilbourne Lovat o Wybie, para que le hiciera compañía. Al ser entrevistado en el material adicional del DVD titulado *La evolución de la historia*, Gaiman señala que “[le] gusta Wybie” como personaje y que “[comprendió] desde el primer guión por qué Wybie era necesario para evitar que Coraline tuviera que a veces hablar consigo misma”. Wybie le permite a

Coraline tener con quien interactuar y, a su vez, la creación de este personaje generó una serie de contenidos a cargo de los usuarios que terminaron transformando el género fantástico en una historia romántica. Como considera Rob Pope, “los géneros aparecen como ‘dados’ cuando son de hecho ‘creados’, es por eso que pueden ser deshechos y rehechos” (2001:8). La introducción de un personaje nuevo, entre otros atractores, genera tramas posibles que no fueron relatadas o detalles extra que no pueden ser revelados, lo que incentiva a los lectores a elaborar estos elementos de la historia y a desarrollarlos por medio de especulaciones hasta que tomen vida por sí solos (Jenkins 2007). Entre el *fandom* que generó la creación de un personaje como Wybie, podemos encontrar *fanart* y *fanfiction* de lo más variados sobre la relación de Coraline y Wybie, desde el manga hasta la literatura erótica.

En YouTube hay un contenido de alta calidad, generado por un usuario, en el que la película *Coraline* se yuxtapone con la narrativa de *ParaNorman* (2012) (<<https://www.youtube.com/watch?v=1BxYqBGDQEk>>) de tal modo que ambos personajes, Coraline y Norman, establecen

un diálogo. Este mashup tiene su razón de ser en el hecho de que ambas películas pertenecen a la misma productora: Laika. Además de presentar la misma estética de stop-motion, tienen tramas similares en las que sus jóvenes protagonistas se mueven en mundos alternos que los adultos ignoran y que fueron lanzadas en DVD (o “relanzada” en el caso de *Coraline*) de forma conjunta (Fig. 28). Según Scolari, a veces “resulta muy difícil determinar si un texto ha sido producido por un usuario o por un enunciador ‘oficial’ a partir de sus características intrínsecas” (2012:36). Sin embargo, Scolari también sostiene que la viralización de videos creados por los fans puede terminar en el circuito comercial, “lo que demuestra que las paredes que separan al canon del *fandom* son porosas y permiten el pasaje textual de un lado al otro” (ibíd., 37). En el aula, los *mashups* pueden servir para generar diálogos imaginarios entre personajes de textos similares o diferentes, ya sea por medio de *machinima*, “técnica de realizar videos dentro de realidades virtuales” (Garin 2012:76) como, por ejemplo, el Sims, por medio del Movie-Maker o tan solo con una hoja y un papel.



Fig. 26: <http://orig00.deviantart.net/49f8/f/2009/065/9/7/wybie__coraline_and_the_cat_by_super_cute.png>



Fig. 27: <<http://data.whicdn.com/images/124529215/large.png>>



Fig. 28

La Otra Madre y su garra

Sin lugar a dudas, la Otra Madre es uno de los grandes atractores y activadores de *Coraline*. No bien Coraline entra al otro mundo, el narrador equisiente o limitado a la protagonista nota que el aspecto de la Otra Madre es:

(...) similar al de la madre de Coraline, pero...

Pero su piel [es] blanca como el papel.

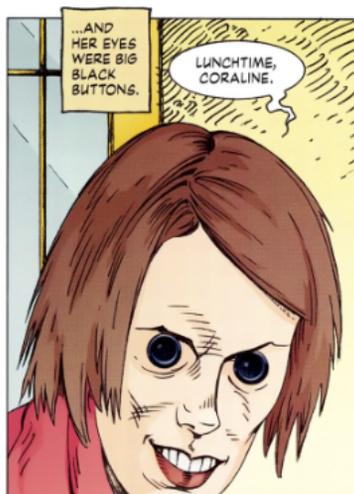


Fig. 29: p. 29.

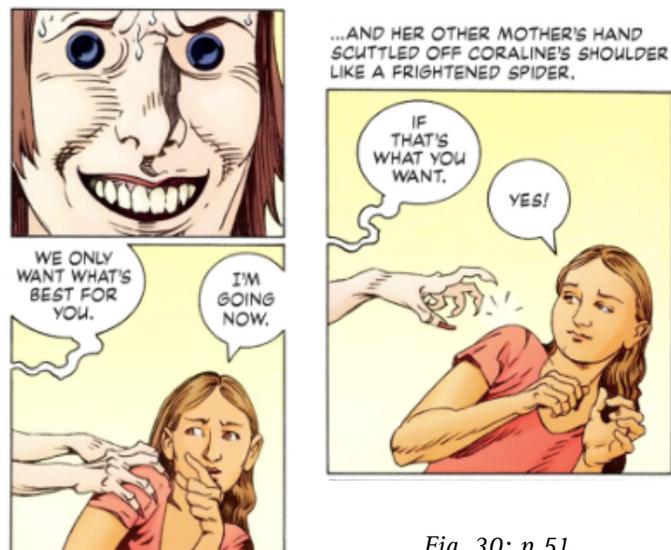


Fig. 30: p 51.

[Parece] más alta y delgada.

Y, además, sus dedos [resultan] demasiado largos, no [paran] de moverse y [tienen] unas uñas curvas y afiladas de color rojo oscuro. (Gaiman 2008:22)

Sin embargo, a medida que avanzamos en el texto, el narrador agudiza la mirada en “la mano de la otra madre [que] se [desliza] del hombro de Coraline como si fuese una araña asustada” (ibíd., 32), en sus “dientes [que son] excesivamente largos” (ibíd., 41) o en el hecho de que cuando la Otra Madre se enfurece, “se [yergue] más y más: a Coraline le [parece] más alta que antes” (ibíd., 50).

En la novela gráfica, Russell hace uso continuo del *primer plano* de la Otra Madre para que el lector pueda reparar en sus rasgos expresivos (Fig. 29). A diferencia de lo que se observa en la novela, el rostro de la Otra Madre se presenta amenazante desde el primer panel; lo mismo ocurre con sus manos, que reciben especial atención por medio del *plano detalle*, que no solo se focaliza en ellas sino también en la reacción de Coraline (Figs. 29, 30 y 31). Finalmente, el ilustrador utiliza el *plano americano* de la Otra Madre y de Coraline para representar el enojo de la primera y el temor de la segunda (Figs. 32 y 33).

En ambas narrativas –la del texto y la de la novela gráfica–, podemos observar cómo la Otra Madre cambia su aspecto, pero no podemos adentrarnos en sus pensamientos. Es por eso que mucho *fanfiction* busca tomar el punto de vista de la antagonista, utilizando la práctica del *realineamiento moral*. Por ejemplo, el siguiente *fanfic* comienza con una cita de la adaptación filmica y se desarrolla a través de un narrador equisicente o limitado a la Otra Madre:

El amor puede domar inclusive a los espíritus más orgullosos. La madre conocía ese sentimiento bien. Ella *amaba* a su pequeña Coraline. Ella era tan... deliciosa. La Otra Madre solo quería hilar a Coraline en su red de amor. Ella le ofrecería lo que ella quisiera, en intercambio de su alma, por supuesto. Sin embargo, ella no comprendía por qué Coraline no quería eso. Pero la Otra Madre se deslizaría dentro de la mente de Coraline como una araña, después la niña entendería.

La Otra Madre odiaba castigar a sus pequeños amores, pero ellos se negaban a escucharla a veces. Quizás el castigo podría enseñarle una lección a la tontita de Coraline. La Otra Madre realmente odiaba casti-

garlos. Significaba menos tiempo para amarlos y más tiempo para revolvase en su arrepentimiento. Cada día se sentía más cansada. ¿Por qué la niña no podía tan solo amarla? Ella se lo iba a demostrar, después de todo la araña siempre atrapa al insecto (<<https://www.fanfiction.net/s/7614394/1/Love-Can-Break-Even-the-Proudest-of-Spirits>>).

Otra sencilla práctica (re)narrativa de *realineamiento moral* es la de escritura de un poema diamante (Fig. 34). El poema diamante pertenece a la categoría de poesía visual-concreta y se basa en la tensión binaria de temas o personajes. En los dos extremos, del primero y séptimo verso, el poema presenta un tema y su antónimo o un personaje y su antagonista. Luego, de forma simétrica, en la segunda y sexta líneas, respectivamente, siguen dos adjetivos que los describen; en la tercera y quinta líneas, aparecen tres verbos relacionados con ambos y, finalmente, confluyen en la cuarta línea cuatro sustantivos, de los cuales dos corresponden a uno y dos al otro. En el siguiente poema diamante se observa la tensión entre la Otra Madre y Coraline desde el punto de vista de la primera.



Fig. 31: p. 69.



Fig. 32: p. 88.



Fig. 33: p. 89.

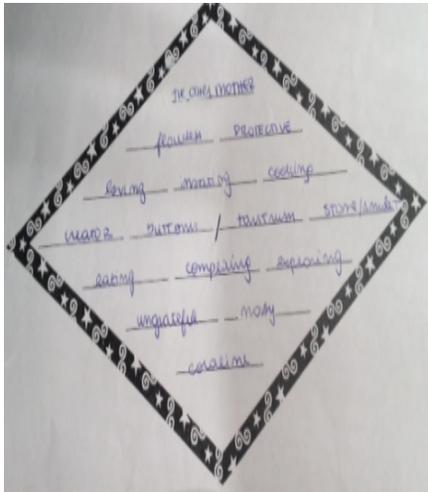


Fig. 34.

Finalmente, otro atractor y activador es la garra de la Otra Madre. En la adaptación de Russell (Fig. 35), el ilustrador utiliza la práctica (re) narrativa de la *refocalización*, al hacer uso del plano detalle y del primer plano para representar la mano, incluso cuando Coraline todavía ignora qué es lo que la persigue. No conforme con estos planos, y como si el lector no hubiera advertido la presencia de la garra, el narrador nos anuncia en la *cartela* que se trata de “la mano derecha de la Otra Madre” (Russell 2008:164).

La Otra Madre

intachable protectora

ama invita cocina

creadora botones rabieta amuleto de piedra

come se queja explora

desagradecida entrometida

Coraline

La imagen de la mano de la Otra Madre emulando a una araña produjo una gran variedad de contenidos generados por usuarios en internet. El contenido más impresionante y representativo es el *mashup* de fanart, que es posible observar debajo (Fig. 36), que yuxtapone la imagen de la antagonista con la de su garra, para convertirla en una especie de arácnido antropomórfico (ver Fig. 36).

Un texto transmedia signa un rol activo a su lector para que éste pueda construir sus propias historias sobre personajes ficticios y juegos de ro-

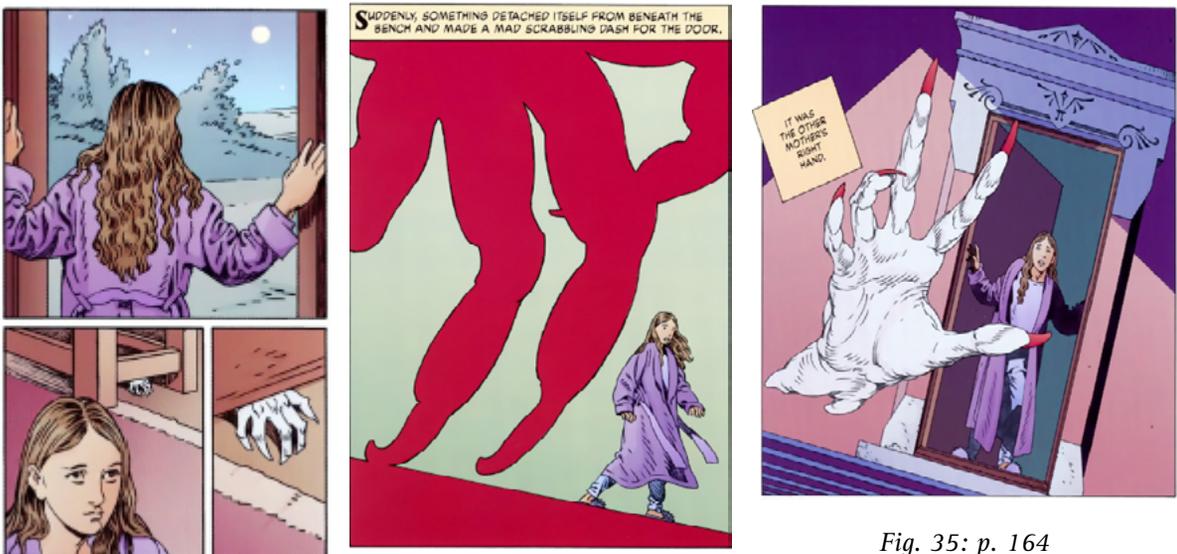


Fig. 35: p. 164

les que lo invitan a sumergirse en el mundo de la ficción. En el caso de *Coraline*, hay tutoriales en YouTube para maquillarse y disfrazarse como la Otra Madre hecho por fans de la novela.

Conclusión

Mi intención fue ilustrar, por medio de *Coraline*, cómo se pueden explotar textos como *Percy Jackson*, de Rick Riordan, *Hunger Games* (*Los juegos del hambre*), de Susan Collins, *Twilight* (*Crepúsculo*), de Stephanie Meyer y *Stormbreaker*, de Anthony Horowitz, entre otros, que permiten el juego transmedia porque se los ha adaptado simultáneamente a novela gráfica y al cine. Recomiendo que el docente se desplace de la posición de “sabelotodo” a la de quien propone, responde y crea espacios para crecer y experimentar, y que los alumnos pasen de tener un rol pasivo-enunciativo a adquirir uno activo-participativo, lo que se denomina como abordaje *Edupunk*. (Alonso y Atala 2012:76-7).

En el *Edupunk*, el alumno deberá desarrollar las mismas habilidades hipertextuales e hipermediales que desarrollan los fans saltando de un texto a otro regido por las conexiones que los mismos construyen (Alonso y Atala 2012:78). Estas habilidades de la educación *Edupunk* coincidirán con las propuestas por la narrativa transmedia que promueve la multialfabetización, “la habilidad para interpretar discursos de diferentes medios y lenguajes” (Scolari 2009:590). De esta forma, tanto en el *Edupunk* como en las narrativas transmedia, el alumno se transformará en un prosumidor que “absorbe los contenidos de su época, los procesa, los resignifica, copia, pega, agrega su parte, y construye una cadena de referencias. [El *Edupunk*] es de código abierto. Distribuye, comparte, crea comunidad” (Alonso y Atala 2012:78).

Sin embargo, el *fandom* de *Coraline* presentado en este trabajo no solo busca estimular al alumno a convertirse en el prosumidor que tanto el *Edupunk* como las narrativas transmedia proponen, sino también invitar al docente a transfor-



Fig. 36: <<http://southerngfx.co.uk/2011/04/3533>>



Publicación del 2002 ilustrada por Dave McKean.

marse en uno. De esta forma, alumnos y docentes, como prosumidores, deberán sentirse llamados a aplicar las cuatro C de la cultura participativa descritas por Reilly, Vatabedian, Felt y Jenkins (2012): crear, circular, conectar y colaborar (como se cita en Herr-Stephenson, Alper, Reilly y Jenkins 2013:21). El docente prosumidor tendrá el rol de releer el texto base, navegar en internet, investigar las diferentes narrativas transmedia generadas por los fans del texto que elija, seleccionar ejemplos de *fanart* y *fanfiction* para enriquecer sus clases y alentar a que sus alumnos repliquen el *fandom* o generen sus propios contenidos de intervención textual.

Según la intervención textual que propone Pope, “la mejor forma de comprender cómo funciona un texto (...) es cambiándolo: divertirse con él, intervenirlo de alguna forma (mucho o poco) y luego, intentar explicar el efecto exacto de lo producido” (2001:1). La narración y la renarración del alumno/prosumidor lo ayuda a comprender su significación y desarrollar su pensamiento crítico ya que va más allá de la asimilación y la apropiación (Lugo Rodríguez 2010:5). En el juego transmedia y el Edupunk los alumnos se mueven en el difícil arte de buscar siempre el límite por medio de narrativas que inventan con la escritura, las artes plásticas, las herramientas audiovisuales y sus propios cuerpos como elementos de ruptura de espacios convencionales.

Referencias

Falconer, R. (2009): *The Cross-over Novel: Contemporary children's fiction and its adult readership*. Londres: Routledge.

Gaiman, N. (2008): *Coraline*. Raquel Vázquez Ramil (trad.). En: <<https://corazondeartista.files.wordpress.com/2014/09/gaiman-neil-coraline.pdf>> [Último acceso: 06/09/2015].

Garín, M. (2012): “Super Mario reimaginado: *Machinima, glitch* y el arte de la apropiación fan en el videojuego”. En Carlón, M. y Scolari, C. (ed). *Colabor_arte: Medias y Arte en la Era de la Producción Colaborativa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Herr-Stephenson, B., Alper, M. y Reilly, E. (2013): “Learning through Transmedia Play”. En Herr-Stephenson, B. Alper, M. Reilly, E. y Jenkins, H. (ed.): *T is for Transmedia: Learning though transmedia play*. Los Angeles y Nueva York: USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. En: <http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf> [Último acceso: 26/07/2015].

Jenkins, H. (2013): “Introduction”. En Herr-Stephenson, B. Alper, M. Reilly, E. y Jenkins, H. (ed.). *T is for Transmedia: Learning though transmedia play*. Los Angeles y Nueva York: USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. En: <http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf> [Último acceso: 13/09/2015].

Jacobsohn, R. (2010): *Interview with Neil Gaiman*. En: <<https://www.youtube.com/watch?v=twf-WufF4Ys>> [Último acceso: 06/09/2014].

Jenkins, H. (2007): Transmedia Storytelling 101. En: <http://henry-jenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html> [Último acceso: 06/09/2014].

Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture: La Cultura de la Convergencia de los Medios de Comunicación*. Pablo Hermida Lazcano (trad.). Barcelona: Paidós.

Kelly, V., Ríos, M. y Pena, V. (2015): *Prácticas del Lenguaje en la Era Digital: Palimpsestos siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Klapcsik, S. (2008): “Neil Gaiman's Irony, Liminal Fantasies and Fairy Tale Adaptations”. *Hungarian Journal of English and American Studies (HJEAS)*, Vol. 14, No 2, pp. 317-334.

Mechanic B., Jennings C., Selick H. y Sandell M. (productor) y Selick H. (director) (2009): *Coraline y la puerta mágica*. Buenos Aires: AVH San Luis SRL.

Lugo Rodríguez, N. (2010): “*Fanart* y *Fanfiction*: Una Estrategia de Aprendizaje para los Nativos Digitales y sus Profesores”. En:

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/fanart_y_fanfiction_una_estrategia_de_aprendizaje_para_los_nativos_digitales_y_sus_profesores.pdf> [Último acceso: 06/09/2014].

Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (2012): *Edupunk Aplicado: Aprender para aprender*. Barcelona: Editorial Ariel.

Pope, R. (2001): *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Russell, P.C. (Adap. e Ilust.) y Gaiman, N. (Escr.) (2008): *Coraline*. Nueva York: HarperCollins.

Scolari, C. (2009): "Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production". En: *International Journal of Communication* 3, 584-606.

Scolari, C. (2012): "El Texto DIY". En: Carlón, M. y Scolari, C. (ed). *Colabor_arte: Medios y Arte en la Era de la Producción Colaborativa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Scolari, C. (2013): *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Edgesa.

Scolari, C. (2014): "Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital". En: Anuario AC/E de Cultura Digital 2014. En: <http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf> [Último acceso: 06/09/2014].

Sullivan, J. (2013): *Media Audiences: Effects, Institutions, Users and Power*. Los Angeles: Sage Publications.

Cecilia Pena Koessler

Profesora de Inglés a Nivel Primario y Secundario en el I.E.S en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Se especializó en Literatura Medieval y Renacentista en el I.E.S en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y obtuvo su título de Magíster en Lingüística Literaria en la Universidad de Nottingham (Inglaterra). En la actualidad, dicta Texto Literario y Literatura Inglesa I en el I.S.P. "Joaquín V. González" y en el I.E.S. en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Dicta cursos de especialización en Literatura Infantil y Juvenil en ESSARP | cecipk@hotmail.com

LaPsus Calami. Revista de Psicoanálisis.

N° 4. Otoño 2014

La traducción en Psicoanálisis

Por Sofía Ruiz

En Argentina, la traducción de los textos fundadores del psicoanálisis y la traducción como problema en la teoría psicoanalítica aparecen como cuestiones de gran interés en numerosas producciones de psicoanalistas. La posibilidad de ubicar, desde el campo específico del psicoanálisis, preguntas y problemas relativos a la traducción es el hilo conductor que se desprende de la lectura del cuarto número de la revista *LaPsus Calami*.

Al recorrer las 298 páginas publicadas por la editorial Letra Viva, un nombre se nos hace pre-

sente a cada paso: no hay en esta revista un solo texto que no esté atravesado por la obra de Jacques Lacan. Casi podríamos decir que no hay un solo texto no lacaniano, aunque Irene Agoff escribe más bien desde su experiencia como traductora y los artículos de Diana Kamienny-Boczowski y Amalia Sato, publicados anteriormente en otras revistas, parecen dirigidos a un público más amplio. En todos los otros casos, las autoras y los autores son miembros de instituciones psicoanalíticas lacanianas –en varios casos pertenecen a la generación que fundó esas instituciones o al

movimiento *Convergencia*– y dan por sentado que quienes leerán la revista comparten los conceptos y discusiones de su campo.

Es justamente en el marco de *Convergencia, movimiento lacaniano por el psicoanálisis freudiano* donde se constituye el grupo de trabajo *Perspectivas en psicoanálisis*, integrado por miembros de tres instituciones lacanianas de Buenos Aires, que conforma el comité editorial de la revista. Seguramente la tarea llevada a cabo por el comité editorial sea el rasgo más característico de *LaPsus Calami*. Tanto sus editoriales como las diez “notas de lectura” establecen cruces entre los textos de la revista y los leen a la luz de otros textos, pero, sobre todo, a la luz de las teorías, de distintos conceptos y de los textos de Lacan. No hay un intento único de sistematizar, ordenar o clasificar los distintos aportes, sino tantas propuestas de lectura como intervenciones del comité editorial. La revista no es el reflejo de una posición homogénea sobre el tema. Se trata más bien, como dice Antoine Berman (1989) al caracterizar el discurso psicoanalítico sobre la traducción, de “un corpus creciente de reflexiones que se esfuerzan en profundizar el vínculo de esencia entre el psicoanálisis y el traducir”, pero no intentan dar cuenta de una teoría sistemática.

Para quienes leemos la revista desde fuera del campo del psicoanálisis, puede resultar extraño que, entre tantas intervenciones, no haya una introducción teórica o histórica que explicita las posiciones de este grupo de trabajo o dé cuenta de las traducciones llevadas a cabo en el marco del psicoanálisis lacaniano, por ejemplo por Irene Agoff, Erik Porge o Ricardo Rodríguez Ponte, cuyos aportes aparecen en la revista. Podría argumentarse que una introducción o comentario de ese tipo serían ajenos a la lógica discursiva in-

terna de la revista, pero publicar *LaPsus Calami* en este formato, casi de libro, implica someterla a discusión en un contexto mucho más amplio que aquel en el cual o para el cual fueron producidos sus textos. Por eso también nos permitimos, a riesgo de forzar una lectura, intentar dar cuenta de los múltiples temas que se abordan y los recursos teóricos utilizados a partir de categorías que quizás no son las propias de la disciplina.

Al considerar los puntos de contacto entre psicoanálisis y traducción, podemos distinguir, siguiendo la propuesta de Rosemary Arrojo (2004), la traducción de psicoanálisis (es decir, de textos psicoanalíticos), el psicoanálisis de la traducción (donde la práctica de la traducción es objeto de reflexión del psicoanálisis) y la traducción usada como metáfora para conceptualizar distintos aspectos de la teoría psicoanalítica (por ejemplo, la interpretación en Freud o el inconsciente como traductor en Lacan).

Son pocos los artículos de este número donde se establece una distinción de este tipo. En general, seguramente por el lugar que se le otorga al lenguaje en el marco del retorno a Freud lacaniano y por la forma en que el propio Lacan aborda los textos de Freud, los aportes sobre la traducción como concepto en psicoanálisis se entrelazan con consideraciones sobre las traducciones de la obra de Freud y de Lacan, con comentarios históricos o terminológicos y con reflexiones sobre la propia práctica de traducción. Este último punto es un tema central para el comité editorial: la importancia de la traducción del material de trabajo de este grupo, el hecho de que los textos que leen y producen estén atravesados por diferentes lenguas. Siete de los trece textos publicados son traducciones del francés o del portugués, algunas realizadas por integrantes del comité editorial.

Las menciones de autores que no pertenecen al campo del psicoanálisis lacaniano son, más que remisiones a una teoría o marco conceptual, referencias a determinados conceptos o a citas que aparecen como representativas de la posición que se sostiene, a los que se acude, sobre todo, cuando se intenta definir la traducción o establecer qué es una buena traducción. Podemos reconocer la influencia de lo que Berman (1989) denomina “discurso tradicional de la traducción”, así como de conceptos tomados de la lingüística, además de una abundancia de metáforas y motivos: la piedra de Rosetta, los jeroglíficos, la travesía entre dos orillas o la torre de Babel (la imagen de tapa es nada menos que la torre de Babel de Marta Minujín). No se recurre, en cambio, a los aportes actuales de los estudios de traducción, tal vez porque no circulan con la misma facilidad que los otros textos.

Parece sobreentenderse que quienes leen la revista están al tanto de las discusiones acerca de la traducción de la obra de Freud y de Lacan, y de los intentos que hubo de ofrecer traducciones alternativas o críticas, lo que explica tal vez la ausencia de referencias a trabajos históricos sobre la traducción de psicoanálisis en Argentina, Brasil y Francia. Donde tales conocimientos no pueden darse por sentados, se ponen en evidencia las enormes posibilidades que se abren a partir del trabajo en *Convergencia*: Yang Chunquiáng nos permite acceder a la historia de la traducción de la obra de Freud en su país y convoca a traducir la obra de Lacan al chino. Un concepto amplio de traducción permite incluir cuestiones nada obvias, como la pregunta acerca de si es posible el análisis en una lengua que no sea la materna, que se discute en los artículos de Paola Mieli y Mirta Fernandes.

Una de las intervenciones del comité editorial destaca la importancia del debate. Efectivamente, son varios los puntos sobre los que encontramos diferentes opiniones, desde si es adecuado llevar a cabo un análisis en lengua extranjera hasta si corresponde usar formas como “identificación a” donde el castellano exigiría “identificación con”. El trabajo de poner en relación un texto con otro llevado a cabo en las notas de lectura es una guía importante para identificar cuáles son los temas que se abordan en más de un texto, pero rara vez se llama la atención sobre el desacuerdo, a pesar de que en varias ocasiones, especialmente en las entrevistas y “conversaciones”, el debate se produce justamente a partir de las preguntas e intervenciones del comité editorial. Tal vez sea un intento de dar lugar a todas las opiniones y transmitir que se trata de un trabajo en marcha, donde tomar partido podría cerrar la discusión en lugar de abrirla, o un recurso con el que se intenta otorgarle un hilo conductor a la revista y plantear ejes de trabajo, sobre los cuales vale la pena seguir discutiendo.

Otro eje del debate es si se debe privilegiar la literalidad o el sentido, pregunta que, por momentos, se aborda como si se tratara de una cuestión exclusiva del psicoanálisis. Parece como si la complejidad de los textos de Freud y de Lacan, la importancia de su enunciación, y en el caso de los textos de Lacan, su condición de primeramente orales, sus juegos de palabras, la importancia de una coma, de una pausa, fuera principalmente lo que convierte la práctica de la traducción en una cuestión compleja.

Irene Agoff se pregunta si es transferencia hacia el maestro lo que empuja a buscar la literalidad absoluta. Cuando de lo que se trata es del acceso a los textos de Freud y de Lacan, la fidelidad

al original parece tomar la forma del respeto por un texto sagrado, como por el texto del sueño o el relato de un paciente. Tal vez esté allí el origen de ciertas tensiones que se observan a lo largo de varios textos: a la hora de querer establecer una traducción, las posiciones teórico-clínicas que dan importancia a lo que no se sabe, a lo que no se puede decir, a lo que se pierde inevitablemente, entran en conflicto con la forma en que se encara la transmisión de teoría, donde señalar el error de traducción muestra que no se cae en la simplificación y donde manejar la lengua fuente para poder volver al texto (como Lacan volvió al texto de Freud) aparece como garantía de rigurosidad.

Aplicar la teoría psicoanalítica a la traducción implica, como indica Arrojo (2004), revisar las nociones de fidelidad, equivalencia, visibilidad, original, autor y error. Esto es lo que leemos en

LaPsus Calami cuando logra despegarse de las tensiones antes señaladas y poner en cuestión los discursos tradicionales sobre la traducción. Aquí está probablemente el mayor de sus aportes: la posibilidad de repensar las reflexiones clásicas sobre la traición, lo intraducible y lo imposible, casi lugares comunes, desde la clínica y la teoría del psicoanálisis lacaniano, que rescata un lugar central para el equívoco, el malentendido, la falla, la falta, la pérdida y el error.

Referencias

- Arrojo, R. (2004): "Translation as an object of reflection in psychoanalysis". En: Kittel, Harald et al. (ed.): *Übersetzung Translation Traduction (Part 1)*. Berlin: de Gruyter, pp. 171-175.
- Berman, A. (1989): "La traduction et ses discours". En: *Meta*, XXXIV, pp. 672-679. Trad.: Lucía Dorin, 2007 (mimeo).

Sofía Ruiz

Sofía Ruiz es Profesora en Alemán por el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Trabaja como docente en el nivel primario y medio y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (lecto-comprensión). En el marco del Programa de investigación del Lenguas Vivas, participó del proyecto "La producción cultural de los países de habla alemana en traducciones argentinas" (2012-2013) con una investigación sobre la traducción de la obra de Sigmund Freud en Argentina.

sofiaruthruiz@gmail.com

Las facetas de la traducción

Reseña de Nair María Anaya Ferreira (coord.):

Leer, traducir, reescribir

Bonilla Artigas Editores. México, D.F. 2014. 188 páginas.

Por Julia Giser y María Graciela Tellechea


 Qué es traducir? ¿Cuáles son los límites de la traducción? ¿Se trata de un ejercicio literario autónomo o de una actividad indefectiblemente vinculada con un texto “original”? Estas preguntas transitan por los seis artículos que componen el volumen. En algunas ocasiones, son formuladas por las mismas autoras. En otras, se presentan ante los ojos lectores como reflexión posterior inevitable. Si bien los artículos no se centran en los mismos aspectos de la traducción, todos ellos pueden insertarse en una estructura articulada por dos ejes. El primer eje se pregunta

por el *proceso* de traducción, qué pasa cuando se traduce –tanto a nivel textual como en la interacción con el universo que rodea a las traducciones– y cuáles son los límites que definen la noción de traducción. El segundo eje se ocupa de la cuestión *ética* en traducción, es decir, de la responsabilidad de quien traduce en función de los aspectos políticos, culturales e ideológicos involucrados en los textos. Como punto en común, se reflexiona siempre sobre qué es traducir y qué cuestiones entran en juego a la hora de hacerlo. La coordinadora de la publicación expresa ya en la introducción las intenciones del

libro, reflejando esta pluralidad de visiones y abordajes: "... los artículos que integran este volumen ofrecen una amplia gama de perspectivas acerca de la traducción como disciplina académica y ejercicio creativo" (Anaya Ferreira 2014: 14).

Nos concentraremos, en primer lugar, en los artículos que se ocupan del *proceso*, el primero de los ejes estructurales mencionados. En el artículo de Irlanda Villegas, "Traducir para comprender la esclavitud en *A Mercy* de Toni Morrison", se encuentran concepciones sobre qué es ser un "buen" traductor: se busca al "lector más acucioso posible", que se dedique a trasvasar contenidos de una lengua a otra, prestando particular atención a la investigación precisa de significados y uso de las palabras, para traducirlas de forma "correcta" (Anaya Ferreira 2014: 43). La autora realiza un estudio concentrado exclusivamente en el léxico y en la producción del texto original, y sienta así una posición principalmente prescriptiva hasta llegar incluso a proponer alternativas de traducción. Con el artículo de Nohelia Meza, "Memoria volcada en lenguaje: 'May 24, 1980' de Joseph Brodsky", también accedemos a un análisis preponderantemente literario, concentrado en la figura del autor ruso Joseph Brodsky. La traducción de sus textos es leída en clave de excusa para reconstruir la memoria "bicultural" del autor, que vio atravesada su vida y su escritura por una impronta oscilante entre dos lenguas y dos culturas diferentes. La definición tradicional de traducción como traspaso lingüístico de un idioma a otro se amplía y adquiere un carácter dinámico al operar como *proceso* creador de memoria y constructor de identidad del escritor. En tercer lugar, en el artículo de Irene Artigas Albarelli y Susana González Aktories, "Traducir traducciones y transcreaciones: ejemplos concretos", hallamos un abordaje que toma como corpus de análisis una antología

de la producción de un grupo de poetas concretos brasileños y la estudia en función de los problemas que plantea su traducción en conjunción con los distintos planos de significado y construcción de sentido que pueden coexistir en una producción literaria. Los tres enfoques mencionados se ubican en un plano de análisis estético-textual en el que prevalece la concepción de traducir, leer y escribir como una operación lingüística.

El artículo de Claudia Lucotti, "De vigiliadas y expediciones: un primer acercamiento al papel de la traducción en la poética de Erín Moure", reflexiona sobre la poética de la escritora y traductora canadiense Erín Moure y la importancia de la traducción en su obra. Señala cómo el ejercicio de la traducción excede "el simple traslado lingüístico a nivel informativo" (Anaya Ferreira 2014: 134): se trata de pensar qué es traducir, qué es escribir y cómo opera la traducción como práctica creativa. Aquí se difuminan los límites de la definición tradicional de traducción y se los fuerza de tal forma que ya no puede distinguirse cuál es el texto fuente o, incluso, si es necesario contar con un original para traducir. Un aspecto central es la noción de inocencia: cuando se escribe o se traduce, se reproducen esquemas ideológicos y culturales. Llevar al límite una práctica, buscar hasta dónde pueden estirarse sus fronteras, permite desnaturalizar lo preestablecido, observarse como sujetos situados y determinados por un contexto. Aparecen aquí propuestas críticas sobre categorías conocidas y aceptadas como legítimas para pensar el mundo de la experiencia literaria. Este artículo podría ubicarse en un espacio intermedio entre el primero de los ejes y los aspectos éticos en traducción.

Tomando el eje que atraviesa los otros tres artículos del libro, el aspecto *ético*, podemos decir que el texto de Julia Constantino, "Narrativas traductoras:

un acercamiento a la traducción desde la noción de violencia moral”, presenta una dimensión negativa inherente al acto de traducir. La traducción tiende a borrar las marcas del texto fuente, reforzando los esquemas de la cultura meta y ejerciendo una “violencia moral” (Tyler Boudreau) sobre el texto que se traduce. La autora habla de “apropiación colonizadora” y menciona un movimiento de doble daño: por un lado, hay un perjuicio para la cultura traducida, que se ve violentada en su singularidad sin posibilidad de defenderse. Por el otro, la cultura que traduce también sufre, ya que termina por reproducir sus propios paradigmas culturales y por no recibir “lo ajeno”, ni entrar en contacto con la otredad. Se analizan las dinámicas de poder y se muestra la traducción como una práctica no inocua, ya que los traductores desempeñan un papel social y no están exentos de la influencia de sus propias matrices ideológicas: siempre se corre el riesgo de adaptar lo diferente para que encaje en la propia cultura. Traducir puede resultar en una práctica normalizadora que borre las propuestas estéticas e ideológicas del texto fuente, y eso es lo que intenta mostrar la autora en las traducciones al español del relato “Las abuelas” (Doris Lessing), y de *Beloved*, de Toni Morrison. Por su parte, el artículo de la compiladora del libro, Nair María Anaya

Ferreira, “Traducción, intertextualidad e hibridismo cultural poscolonial. Eurípides y Soyinka”, también parte de una ruptura con la concepción clásica de la traducción y su definición como “puente entre culturas”, para proponer una lectura poscolonial sobre la producción de traducciones y estudiar las relaciones desiguales de poder que median entre culturas centrales y periféricas. El enfoque de Ferreira ofrece una visión de la práctica de la traducción como un movimiento no exento de tensiones. La autora concibe la traducción como un “concepto limítrofe” ubicado en un intersticio fluctuante entre una tarea intelectual y una labor ética.

A modo de cierre, es relevante mencionar que el libro presenta dos propuestas diferenciadas y parcialmente contradictorias de análisis, dos tipos de artículos, dos concepciones distintas de la traducción. Se cumple la intención inicial de presentar propuestas y abordajes muy diversos, aunque las autoras no dialoguen entre sí ni problematicen sus diferencias. Sería interesante pensar de qué modo se entrecruzan las propuestas, si se complementan o simplemente se oponen, o si es posible plantear un análisis que no deje de lado las cuestiones lingüísticas, pero tampoco pierda de vista los aspectos extraliterarios que influyen y dialogan constantemente con los agentes de la traducción.

Julia Giser

Traductora en alemán por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. También es docente de la institución, en la materia de Traducción Económico-Financiera del Traductorado en Alemán. Se desempeña asimismo en otras instituciones como docente de alemán como lengua extranjera | juliagiser@gmail.com

María Graciela Tellechea

Traductora literaria y docente de alemán. Da clases en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la cátedra de alemán del Departamento de Lenguas Modernas de la misma facultad. Actualmente también cursa seminarios de la Maestría en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas que dirige Miguel Vedda. Su única traducción publicada es la novela corta de la autora alemana contemporánea Jenny Erpenbeck “La pureza de las palabras” | mariatellechea@gmail.com

Una agenda traductológica para América Latina

Reseña de Nayelli Castro Ramírez (coord.):
Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica

Bonilla Artigas Editores. México, D.F. 2013.

Por Griselda Mársico

En la presentación de este libro que inicia la colección “T de traducción” en la editorial mexicana Bonilla Artigas, Nayelli Castro Ramírez, coordinadora de la edición, bosqueja el estado actual de los Estudios de traducción en su vertiente histórica. Castro Ramírez constata un cambio en el modo de hacer historia de la traducción desde fines de los años noventa: lejos de las historias generales y los discursos enciclopédicos que caracterizaron los primeros intentos de historiar la traducción, concentrados en afirmar la disciplina, los nuevos trabajos des-

criben un movimiento centrífugo: son estudios realizados en contacto con otras disciplinas (la antropología, la historia, la sociología) y “discursos historiográficos contruidos a partir de contextos mejor delimitados” (Castro Ramírez 2013: 14), cuyo interés está puesto en iluminar el papel que han jugado los traductores y las traducciones en contextos históricos concretos. Para el área latinoamericana, Castro Ramírez menciona entre las contribuciones ejemplares de esta nueva etapa el trabajo de Gertrudis Payàs sobre los traductores en el México colonial, publicado en español recién

en 2010 (Payàs 2010) y *La constelación del Sur*, de Patricia Willson (2004).

También los artículos de *Traducción, identidad...*, en especial los de las dos primeras secciones, que están organizadas con un criterio histórico (“Avatares traductores de la colonia a las independencias” y “Forjar la nación: traducir para educar”), se ajustan al estado de cosas esbozado por Castro Ramírez: objeto de estudio son la traducción de programas políticos y textos programáticos en la etapa independentista (Bastín, Echeverri y Campo), las traducciones en instituciones creadas desde el Estado para instruir a un nuevo público (Payàs sobre las *Bibliotecas Populares* creadas por Sarmiento en Chile, González Kahn sobre los *Clásicos universales* de Vasconcelos en México), las traducciones en la prensa temprana (Aura Navarro sobre la *Gaceta de Caracas*) y en periódicos especializados (Montoya Arango sobre el semanario colombiano *La Escuela Normal*), o la traducción de un corpus específico (Castro Ramírez sobre la traducción de filosofía antigua en el México posrevolucionario). Son trabajos sobre objetos bien delimitados –en su mayoría no literarios–, que desde el campo de los Estudios de traducción se abren en mayor o menor medida al diálogo con otras disciplinas, para hacer uso de sus conocimientos, para complementarlos, o aun para problematizar sus supuestos (Payàs). Menos fáciles de encuadrar en el panorama esbozado en la presentación son los tres artículos de la tercera sección (“Coyunturas actuales: traducción e interculturalidad”), que quedan algo desfasados respecto de las dos secciones precedentes: allí el único trabajo que aborda la traducción literaria en todo el libro (D’Amore Wilkinson sobre la traducción al inglés de la novela *Dos crímenes*, del mexicano Jorge Ibarguengoitia) convive con un

estudio de Danielle Zaslavsky sobre un caso real reciente de interpretación comunitaria en México y con un artículo ensayístico de Limón Aguirre que, cerrando el volumen para el que fue escrito especialmente, reflexiona sobre la traducción y la interculturalidad en contextos indígenas.

El título de la presentación del volumen, “Estudios históricos de traducción: perspectivas latinoamericanas”, debe entenderse en un sentido laxo, tanto en lo que atañe al aspecto histórico como en lo referente a lo latinoamericano. La autora parece querer reunir todo lo que considera pertinente en torno al tópico “traducción y América Latina” para proyectar un espacio que es, ante todo, un posible objeto de estudio, en especial en perspectiva histórica; y un espacio en el que también se perfilan algunos nombres, algunas instituciones, algunos órganos como agentes e instancias de investigación y difusión. Un movimiento similar, aunque más exhaustivo, está presente en una reseña colectiva publicada recientemente por Andrea Pagni: allí Pagni no sólo reafirma, al nombrar los mismos centros y completar datos, sino que en cierto modo corrige, porque puntualiza la influencia de más líneas teóricas sobre la producción latinoamericana, incorpora la investigación en y sobre Brasil, y la producción más reciente en el Río de la Plata (Pagni 2014: 205-206, 216-218). Tanto en la presentación de Castro Ramírez como en la reseña de Pagni se registra un estado de cosas, pero a la vez el gesto evidencia la idea de un espacio en construcción, cuya existencia es necesario señalar como una forma de contribuir a consolidarla. En este punto, es casi inevitable la remisión a una de las primeras proyecciones de ese espacio: el número doble de *Estudios*, que editó la propia Andrea Pagni en 2004 y 2005, y que es uno de los primeros en reunir, con una pers-

pectiva regional, trabajos sobre la traducción en América latina, además de congregarse –aunque no exclusivamente– los nombres de los principales investigadores de la región (Pagni 2004, 2005).

De la mano de esa representación del espacio como aún no consolidado vienen sin duda los pronunciamientos metodológicos presentes en algunos de los artículos, que en el caso de Bastin, Echeverri y Campo alcanzan directamente el estatus de formulación explícita de una agenda traductológica para América Latina, tanto en lo temático como en lo metodológico. Tras constatar que la consuetudinaria xenofilia latinoamericana se combina ominosamente con el eurocentrismo de los propios estudios de traducción para arrojar como resultado trabajos de temática extranjera que siguen modelos extranjeros, los autores proclaman: “Ha llegado el momento de estudiar la traducción empleando modelos locales [...] como la manera más apropiada para interpretar realidades locales. Esta puede ser la vía para que los estudiosos hispanoamericanos desarrollen su propia forma de resistencia en el campo de los Estudios de traducción y puede también ser el método a seguir para otros grupos de estudiosos locales.” (Castro Ramírez 2013: 71) De las dificultades que entraña la imposición de tal agenda dan cuenta los artículos reunidos en el segundo volumen de “T de traducción”, *Leer, traducir, reescribir* (Anaya 2014), cuyos objetos son traducciones de obras literarias y autores canonizados en los grandes centros europeos y norteamericanos y cuyo soporte teórico-crítico proviene en gran medida de los mismos centros (véase la reseña en el presente número de *Lenguas Vivas*). Pero más aún da que pensar la paradoja de que la agenda haya sido enunciada en Montreal.

Hay algo que no se problematiza en este volumen, tan interpellante en tantos aspectos, y es la noción misma de América Latina, que en definitiva constituye la condición de posibilidad del discurso traductológico sobre la región. ¿Es la delimitación geográfica, el pasado colonial, la historia política y cultural, la coyuntura actual lo que habilita el discurso sobre las traducciones que se hacen y se hicieron en esta parte del mundo? “La entidad *América Latina* es, en términos de homogeneidad cultural, más un horizonte problemático que un dato de la realidad”, dice Claudia Gilman, y agrega que en algunos períodos, como el de la emancipación, el modernista o los 60/70, “se configura [...] una idea (o la necesidad de una idea) de América Latina”, a cuya conformación contribuyen tanto la fuerza y el voluntarismo como “ciertas coyunturas de orden histórico político, matrices ideológicas y el peso de ciertas instituciones” (Gilman 2012 [2003]: 26 s.). Ya la fluctuación, a veces en el mismo artículo, entre los nombres de Hispanoamérica, Iberoamérica y América Latina –que no tienen, naturalmente, el mismo alcance geográfico, político o incluso ideológico– sugiere que clarificar el sustrato sobre el que se asienta el discurso traductológico, quizás en diálogo con hipótesis como la de Gilman (para ceñirnos a las propuestas metodológicas del volumen), es un asunto pendiente.

El Primer Congreso de la Red Latinoamericana de Estudios de Traducción e Interpretación, “Los Estudios de Traducción en América Latina: un primer acercamiento”, que se celebrará en Zacatecas a mediados de 2016 con un temario prometedor, parece un ámbito más que apropiado para estos debates.

Referencias

Anaya Ferreyra, N. M. (comp.) (2014): *Leer, traducir, reescribir*. México: Bonilla.

Gilman, C. (2012 [2003]): *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Nueva ed. ampliada. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pagni, A. (2014): "Hacia una historia de la traducción en América Latina". En: *Iberoamericana*, vol. 14, N° 56, pp. 205-224.

Pagni, A. (ed.) (2004): *América Latina: espacio de traducciones* (número especial). *Estudios. Revista de investigaciones literarias y*

culturales, N° 24, Caracas.

Pagni, A. (ed.) (2005): *América Latina: espacio de traducciones* (dossier). *Estudios. Revista de investigaciones literarias y culturales*, N° 25, Caracas.

Payàs, G. (2010): *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*. Madrid: Iberoamericana, Frankfurt: Vervuert.

Willson, P. (2004): *La constelación del sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Griselda Mársico

Licenciada en Letras y profesora en Alemán. Coordinadora del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) y docente del Traductorado en Alemán (Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"). Realiza el doctorado en la Facultad de Filosofía y Letra (UBA). Áreas de investigación: historia de la traducción argentina, traducción y circulación internacional de ideas, relaciones intelectuales entre Argentina y Alemania. Ha traducido del alemán a Hans Blumenberg, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Boris Groys, Ingeborg Bachmann, Paul Celan, entre otros. | gmarsico.lv@gmail.com, spet.lvv@gmail.com

Sujeto(s), alteridad y polifonía

Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso

María Marta García Negroni (coord.)

Autores: Beatriz Hall, Mariano Nicolás Zucchi, Ana Soledad Montero, Adriana Caldiz, Silvia Ramírez Gelbes, Manuel Libenson, Carolina Luciana Tosi, María Laura Spoturno. Buenos Aires. Ampersand. 2015. 222 páginas.

Por Sylvia Iparraguirre

Texto leído con motivo de la presentación del libro, que se realizó el lunes 24 de agosto de 2015 en Casa Cavia.

El libro que presentamos hoy *Sujeto(s), alteridad y polifonía – Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*, cuya edición fue coordinada y prologada por María Marta García Negroni, reconoce como marco teórico los estudios sobre el concepto moderno de sujeto y las ideas de alteridad y polifonía presentes en la teoría del enunciado de Oswald Ducrot. Es un libro que aparece como resultado de las reuniones de discusión del grupo de estudios EDAP (Enfoque Dialógico de la Argumentación y de la Polifonía) que, a lo largo del año 2014, se reunió

regularmente en el Instituto de Lingüística de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fui parte de las reuniones de este grupo y me gustaría decir aquí unas palabras sobre su funcionamiento. Con un muy alto nivel de exigencia académica, estas reuniones nunca fueron acartonadas ni pretenciosas ni solemnes; cada participante leía su trabajo –previamente enviado a sus compañeros para su lectura– dispuesto a escuchar objeciones teóricas o críticas puntuales de detalles del texto, preparado para argumentar y discutir lo que fuera necesario. Me gusta agregar que hubo mucha camara-

dería en esos encuentros, mucho interés genuino por el trabajo ajeno y mucho humor, condición, a mi criterio, que se evidencia cuando se reúnen personas inteligentes. Encuentros creados y dirigidos por la mano maestra de María Marta García Negroni, quien sintetiza, en el prólogo, la línea genealógica que corre por detrás de los ensayos que reúne el libro.

Lo que Bajtín llamó en los años veinte del siglo pasado translingüística, y hoy llamaríamos pragmática, es el estudio de la lengua no como código sino como habla en situación, como diálogo vivo. La lengua tal como se manifiesta en la comunicación discursiva real, en circunstancias y espacios reales y concretos. La conciencia del hablante para Bajtín está constituida por pluralidad de voces propias y ajenas, como una interacción continua de discursos. Y es en esa interacción donde se muestra que el Yo solo existe como intersubjetividad. Bajtín habla también de heteroglosia: la multiplicidad de estilos de habla y de puntos de vista presentes en cada enunciado. A principios de los años setenta, la Teoría del Enunciado de Émile Benveniste incorpora la enunciación dentro del enunciado, poniendo en primer plano el problema del sujeto y su presencia en el discurso. A partir de Benveniste y de la lectura de Bajtín, Oswald Ducrot demuestra “que el personaje construido en el acto de hablar se expresa valiéndose de otros personajes, de otras voces”.

En la teoría de Ducrot, el locutor se comporta como un novelista, como un autor teatral; el enunciado abre una escena donde resuenan varias voces y el locutor se expresa por medio de ellas, usando a veces la cita, con los signos convencionales que la enmarcan, pero también, y en la mayoría de los casos, otras voces menos visibles y

más problemáticas de ser clarificadas o aisladas, voces que actúan o dicen en su propia voz. A este fenómeno lo llama Ducrot “polifonía del enunciado” y lo compara con la polifonía de la novela.

Esta comparación tan acertada de Ducrot me permite decir que la novela como género ha sido el campo más extraordinario y espectacular para mostrar la emergencia de la alteridad en el texto, condición intrínseca del sujeto contemporáneo, entrecruzado de múltiples voces y discursos. Y como esta comparación de Ducrot me parece tan feliz y acertada, voy a volver al final, brevemente, al tema de la novela. Es decir, voy a llevar agua para mi molino. Pero antes de abordar los textos que componen el libro, y en relación con esta línea genealógica que acabo de mencionar, me permito dos reflexiones personales suscitadas por la lectura de *Sujeto(s) alteridad y polifonía*. Una es la de su cercanía con el lector a partir de las múltiples circunstancias que el análisis polifónico analiza en las que el lector se ve involucrado de inmediato como participante o como observador. La otra es de admiración por nuestra disciplina: cuánta agua ha corrido en las últimas décadas bajo el puente de la lingüística.

Permítanme un segundo una mirada hacia atrás. Cuando hace muchos años yo estudiaba lingüística en la facultad, el esquema de la comunicación que daba Saussure en su *Curso de lingüística general* quedaba grabado a fuego. Esas dos caritas enfrentadas con líneas punteadas de la boca del emisor al oído del receptor y de ahí a su cerebro, ida y vuelta como esquema de la comunicación, parecían explicarlo todo. Este diagrama explotó más tarde con las teorías de Bajtín. Pero faltaba todavía. Con respecto al sujeto: cuando yo estudiaba, el sujeto estaba elidido, se lo había sacado de la cuestión, era una molestia

sospechada de científica. Se había decretado la muerte del Sujeto y, en consecuencia, la estructura había tomado su lugar. Como si en la década del 1920 ya Bajtín no hubiera realizado la crítica al formalismo extremo, el estructuralismo volvía de mano de los franceses con todo su prestigio de cientificidad. No hace falta decir que fracasó. No se puede extrapolar el sujeto. Y fue, yo creo, en la crítica literaria donde se experimentó este fracaso más que en ninguna otra disciplina, porque si bien el estructuralismo o formalismo extremos podían y pueden, legítimamente, dar cuenta de los aspectos lingüísticos, formales y de construcción de una obra literaria, se les escapaba algo esencial que emergía por los bordes y que no podían controlar: esto era el sentido. Y el sentido es el Sujeto.

Ha pasado mucho tiempo desde entonces y este libro, como los que ya ha publicado María Marta García Negroni y otros muchos que siguen este ineludible marco teórico, demuestran no solo que asistimos a la plena reposición del sujeto sino al desarrollo complejo de aquellos estudios lingüísticos que parecían imposibles hace unas décadas: lo que Bajín proyectó como pragmática, lo que Ducrot llama polifonía del enunciado; en suma, la dimensión polifónica de la lengua. Dimensión que este libro *Sujeto(s), alteridad y polifonía* pone en escena, erigiéndose en ejemplo de la misma teoría que lo sustenta, ya que es un libro coral, que reúne diferentes campos de observación, libro cuyo contenido ha sido conversado, discutido e intersectado por las voces múltiples de un grupo académico de estudio e intercambio como es EDAP.

Cuando terminé de leer el libro, sentí que en él van juntos rigor académico y amabilidad con el lector. Como escritora, soy sensible o muy consciente de la presencia del lector del otro lado del libro. El hecho es que, como lectora tanto de sus

aspectos técnicos específicos como por los ámbitos en los que los textos intervienen, como conjunto me resultó muy cercano. Se aboca a ambientes y circunstancias de la comunicación oral y escrita inmediatamente identificables en la experiencia del lector.

Voy sin orden: en el capítulo inicial, el más específicamente lingüístico, María Marta García Negroni y Manuel Libenson abordan, desde este marco polifónico de la significación, las estructuras con pronombres demostrativos neutros seguidos de aposición presentando una descripción reelaborada del “significado evidencial” contenido en sus instrucciones semánticas. El capítulo de Beatriz Hall analiza las dificultades de escritura que muestran los correos electrónicos de los alumnos que intentan ingresar en el ámbito académico. Los correos que Beatriz expone como corpus serían hilarantes si no fueran trágicos y demostraran cómo, en la construcción subjetiva que domina esa escritura, subyace el fracaso. El tema del estereotipo en la ficción televisiva, que aborda Silvia Ramírez Gelbes y que es plausible de proyectar a cantidad de campos –hoy asistimos a la proliferación de publicaciones “literarias” donde abundan el clisé y el estereotipo–, examina los usos estereotipados del lenguaje social a los que acuden un guionista o un actor en el momento de recrear un personaje. Y aunque este decir está pre-construido por un guion, en la recepción del espectador se identifica el estereotipo con el *ethos* del personaje. Los libros de divulgación científica para chicos, que analiza el trabajo de Carolina Tosi, abordan el modo en que el discurso del texto debe armarse de estrategias de desarticulación a fin de derribar mitos instalados en el saber de la doxa. La parodia, muchas veces sangrienta, omnipresente en nuestro mundo de foros *on line*, y

también en el cine y en la literatura de hoy, es el centro del análisis de Mariano Zucchi, que se aboca a las respuestas *on line* de lectores del diario *La Nación* con referencia a las reformas ortográficas propuestas por la Real Academia Española, parodias que trasuntan el descrédito que sobrelleva esta autoridad en el criterio del lector común. En el capítulo de María Laura Spoturno, se abordan las estrategias de traducción puestas en juego en la traducción al español de *How the García Girls Lost Their Accent* cuando el texto novelístico pone en contacto culturas fuertemente imbricadas por la emigración, textos de los que emergen sujetos atravesados por la alteridad de otra cultura y por el conflicto de apropiársela mediante el uso del lenguaje que la representa, con el consiguiente abandono de la lengua propia. Las operaciones retóricas polémicas, intrínsecas al discurso político, el uso del estilo directo y del indirecto, la cita encubierta, son analizados en todos sus matices y dobleces por Ana Soledad Montero (quien aborda un discurso del expresidente Néstor Kirchner), dejando al desnudo, para los que no compartimos el “pacto de creencia” de un determinado discurso, hasta qué punto la apropiación del lenguaje del “otro” es utilizada como arma en este verdadero campo de batalla que es el discurso político. Por su parte, Adriana Caldiz analiza cómo, en las comunicaciones académicas leídas en voz alta, la prosodia y la entonación trasuntan con fuerza la subjetividad del que lee, su *ethos* autoral, y cómo es allí donde se expresa con mayor evidencia la necesaria búsqueda de la persuasión, dato coadyuvante de toda argumentación.

Estas situaciones que abordan los capítulos del libro, tan múltiples como cotidianas –ficciones televisivas, foros *on line*, defensa de tesis, correos electrónicos de alumnos, ediciones de divulgación

científica para chicos, descripción de los significados evidenciales implícitos en construcciones que usamos permanentemente en el habla cotidiana, las estrategias de traducción de una novela cuando están implicadas dos culturas, discursos políticos en los que se dirimen cuestiones de poder–, aquellas con las que nuestra experiencia entra en contacto todo el tiempo, son analizadas y presentadas al lector de una manera ejemplar. Y esta apreciación quiere remarcar la calidad de escritura de estos trabajos, dato que tiene su importancia en el mundo académico: la claridad en la exposición de todos los autores.

Finalmente, como aporte personal a esta presentación y dedicado a mis compañeros del grupo de estudios EDAP, quisiera detenerme, solo por un momento, en el género literario que fue escenario privilegiado de la aparición del sujeto contemporáneo, género al que Mijaíl Bajtín dedicó toda su devoción: la novela, tema que tiene una íntima vinculación con la presentación que María Marta García Negroni hace en el prólogo de *Sujeto(s)...* y que refiere a la novela contemporánea.

La novela ha sido el gran espejo social de la cultura occidental. La historia del género muestra, en el plano de la representación estética y lingüística, las complejas relaciones del individuo con su medio y con el Estado o Nación, además de su situación como individuo ante las fuerzas sociales y culturales que movilizan la Historia. El género novela, el más joven de la literatura, permite acceder a las corrientes estéticas y a los conflictos sociales e identitarios de una cultura determinada en el mismo cuerpo del discurso novelístico, entre cuyas capacidades se destacan, entre otras, la de desplegar la poliglosia social, la de novelizar los otros géneros, la de autoparodiarse y la de contener su propia crítica.

Con fundamento en el optimismo científico, que predicaba observar la realidad en base a los criterios de la ciencia, el realismo francés en la novela del siglo XIX elude la representación de la subjetividad. El mayor exponente, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, es un ejemplo máximo de búsqueda de estilo en pos de eliminar la subjetividad del narrador.

A comienzos del siglo XX, específicamente después de la Primera Guerra Mundial, la novela europea experimenta un cambio drástico en sus modos de representación de la realidad. El mundo occidental había estallado, sus convicciones estaban pulverizadas y se abría el incierto horizonte de la incertidumbre. En consecuencia, los recursos estilísticos, técnicos y composicionales del género debieron modificarse profundamente en la necesidad de trasladar a la ficción un mundo en descomposición, tan nuevo como fragmentado. Momento en que se produce una vuelta indagatoria del hombre hacia sus estados de conciencia. En el texto novelístico, el sujeto reaparece representado bajo otro aspecto. La incorporación del *stream of consciousness*, término acuñado por el filósofo y psicólogo norteamericano William James, es uno de los ajustes que el

género introdujo en su continua y renovada vitalidad. Los ejemplos más altos de esta renovación en la literatura occidental en el siglo XX lo constituyen las obras novelísticas de James Joyce, Franz Kafka, Marcel Proust, William Faulkner, Samuel Beckett y Virginia Woolf.

En el caso del *Ulises*, de James Joyce, la representación de los estados de conciencia del personaje ingresan al discurso novelístico en tanto multiplicidad de voces. La conciencia, como un espacio espejado que refracta no ya luces sino voces, da cuenta de la parodia, la ironía, la réplica, la argumentación, la disputa, las citas de todo tipo que ahora constituyen la esencia del sujeto novelístico: las voces de la alteridad. Aún más: el discurso novelístico joyceano rescata “estados de lengua” del inglés anterior a Joyce, sus transformaciones y cambios, los residuos o rastros de esas transformaciones en los decires, los lugares comunes, en la voz de la doxa y en la parodia de discursos novelísticos de autores irlandeses previos.

Por lo tanto, el (los) sujeto(s) de la novelística contemporánea, heredero de Joyce y de todos los autores mencionados, es un sujeto que se reinstala en el discurso como el discurso mismo. Y es, constitutivamente, alteridad y polifonía.

Sylvia Iparraguirre

Se licenció en Letras en la Universidad de Buenos Aires. y pertenece, desde 1982, al Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente trabaja en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) donde ha participado y participa de diversos proyectos de investigación y donde dicta un seminario de postgrado.

www.sylviaiparraguirre.com.ar