

LITERATURA Y COMUNICACIÓN HOY: ¿PROBLEMAS U OPORTUNIDADES?

Jesús M. Corriente Cordero
Universidad de Sevilla

Resumen

Los cambios impuestos por la llegada de las nuevas tecnologías han generado un desafío a su llegada a la escuela, tras un impactante paso por otros ámbitos culturales, especialmente al hablar de Literatura. En la actualidad, hay un fuerte peso de los recursos de consumo y evasión, así como una sobreabundancia de datos que se engloban dentro del término "sociedad de la información", al cual se enfrenta el concepto "sociedad del conocimiento". Desde el seno de la semiótica literaria pueden obtenerse algunas pistas para el desarrollo de una enseñanza de los textos literarios y electrónicos que permita una interpretación abierta de los antiguos y nuevos medios de comunicación.

Palabras clave

Literatura, comunicación, enseñanza, medios de comunicación social, multimedia, hipermedia, interpretación.

Abstract

The changes produced by the arriving of new the new technologies are challenging culture and school system, specifically about the Literature issues. Nowadays, with the weight of entertainment resources and the plenty of unclassified data we are talking about "information society" vs. "knowledge society". From Literary Semiotics we can obtain some clues to teach literary and electronic texts in order to allow an open interpretation of old and new media.

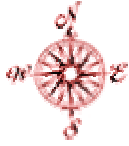
Key words

Literature, communication, teaching, mass media, multimedia, hypermedia, interpretation.



Si suponemos que la esfera de lo comunicativo no es un saco en el que se van amontonando diferentes procedimientos, la presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación ha tenido que alterar las interrelaciones en un procedimiento tan complejo como es el de la comunicación literaria. De hecho, la discusión sobre "sociedad de la información" vs. "sociedad del conocimiento", implica consecuencias en los pilares que, según qué escuelas, sostienen, producen, legitiman o se interconectan respecto al texto literario, como es lugar común en escuelas teóricas que van desde el constructivismo radical a la sociocrítica, pasando por las vertientes de la semiótica de la cultura, e incluso, me atrevería a apuntar, de las escuelas deconstruccionistas, ...en la medida en que quieran ser reconocidas como tales.

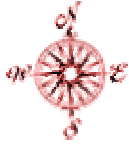
Alguien con mayor autoridad que la mía debiera decidir si este es el momento de cuantificar y extrapolar con precisión resultados cuantitativos de la influencia de los medios, especialmente los de soporte informático, sobre la comunicación literaria. De alguna manera, asimismo, las estrategias del texto literario y su difusión se han de ver afectadas en el campo de la enseñanza. No obstante, sí que es parte de las intenciones de este texto afirmar que la Teoría de la Literatura, que cristaliza como ciencia aplicada en Crítica Literaria (Wellek y Warren 19XX), admite asimismo el desarrollo de unas directrices epistémicas dentro de la didáctica del área. A su vez, desde un punto de vista semiótico, esta faceta del fenómeno literario debe estar subsumida en un marco más general de los fenómenos comunicativos en el contexto del estudio de la cultura (Corriente 2001).



Esta extensión didáctica, ya sea de la literatura o de un ámbito semiótico más amplio, no trataría de suplir desde aquí todo el entramado de relaciones que implica la comunicación educativa, sino sólo la faceta de contenidos que entra en discusión con la metodología pedagógica y los presupuestos cognitivos. Así pues, en la formulación de mi hipótesis de partida, los resultados de esta investigación de teoría aplicada, aunque tienen que ser coherentes en sí mismos, no pueden ser contradictorios con las otras áreas que intervienen en el proceso de adquisición de habilidades en la recepción del discurso literario.

No resulta ocioso recordar, como insisten numerosos estudios, que han cambiado los conceptos de literatura, difusión y docencia. Probablemente, estos conceptos y su interrelación debieran muchísimo a la tecnología de lo impreso, pues como autores como Talens (1994) afirman, el concepto de lo que es "libro" y literatura durante la Edad Media viene a ser bastante distinto: pensemos en el caso del Arcipreste de Hita, en cuya obra hay que entender la unidad a través de un mecanismo distinto al de la narrativa moderna, con rupturas casi más próximas a la literatura contemporánea. Las posibilidades de la lectura han cambiado enormemente y ya no se confía en la escritura como un registro especular de un discurso lineal, al estilo de una grabación. En realidad, nunca lo fue. Las personas ciegas, que en España cuentan con un fuerte apoyo de medios a través de la ONCE, disponen de audiolibros, y, en la actualidad, de lectores de texto informático con un más que aceptable grado de adaptación para "naturalizar" la voz lectora. Sin embargo, quien trabaje en el campo educativo con ellos puede descubrir que, en general, prefieren leer esos textos escritos en Braille. Experimentos neurológicos (Riccò 1999) demuestran que los estímulos táctiles de la lectura Braille tienden a procesarse en la misma zona que la lectura visual, diferenciada claramente de la zona cerebral destinada a los estímulos acústicos.

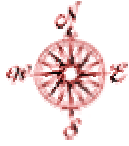
Salen a colación cuestiones aparentemente tan dispares a los efectos de ilustrar que el estatuto del libro impreso modela el concepto "literatura" en un sentido muy determinado, pero no el único posible, y que las aparentes equivalencias lo son solamente a efectos institucionales e históricos. Por ello, cuando las circunstancias del soporte cambian, puede alterarse el concepto de Literatura. Y este es el caso en que nos encontramos. Los soportes fotoquímicos y magnéticos, primero analógicos y luego digitales, comenzaron por la ilusión del registro especular de la "realidad".



Rápidamente, en el caso del registro cinematográfico, empezó la adaptación a la ductilidad espaciotemporal propia del discurso narrativo, con lo que la ilusión especular de la cámara adquirió el estatuto de narrador, enfrentándose a los problemas que, por ejemplo, ya había mostrado la novela en el campo de la literatura. Una vez que el registro del discurso sonoro para realizarse sobre soporte magnético, empieza a producirse en ambas producciones dos tipos de manipulación: una primera, destinada a "mejorar la fidelidad", a un ideal que no es la ejecución directa, es decir, la aparición de las técnicas de montaje, y una segunda, la llegada de los "efectos especiales" (prácticamente en la infancia del cine, con Méliès como primer promotor, quizá algo más tardía en el caso del registro sonoro, aunque no así en la radiodifusión y de forma artesanal). Este juego de efectos, que permite una ficción no sólo realista, sino incluso antirrealista, imposible de producir fuera del laboratorio, da paso hoy a un discurso que rompe del todo con la ilusión especular.

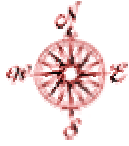
Todo esto, a su vez, desde la definitiva tendencia digitalizadora, se convierte en un proceso productivo cuya velocidad depende solamente de la capacidad y velocidad de los equipos de procesamiento de datos. A todo esto hay que sumar factores técnicos que inciden de forma directa en la expresión escrita. El uso masivo de la fotocopiadora ha venido permitiendo, desde los setenta, la creación y difusión de todo un discurso de *collages* textuales o de combinaciones texto-imagen. El uso de los dispositivos de fax de oficina ha sacado la telefoto de las redacciones periodísticas y permite a particulares hacer llegar una imagen, o bien un texto, a un sinnúmero de receptores a cualquier distancia. El procesador de textos como herramienta de escritura ha multiplicado las posibilidades de revisión, cambio, corrección, ampliación, resumen, etc., que la imprenta dejaba en las exclusivas manos del impresor, permitiendo hoy incluso la directa trasposición del texto definitivo a la plancha metálica, si no se desea la intervención de un editor/maquetador. Lo que es más, la difusión en soporte magnético u óptico permite que este proceso se realice colectivamente, en diversas versiones que luego pueden refundirse con una velocidad indiscutible.

Evidentemente, todo esto se ha elevado exponencialmente a partir de la imposición del protocolo TCP/IP, que facilitó, a modo de *lingua franca*, el desarrollo de las comunicaciones entre ordenadores, desde la primaria MILNET, a esa maraña hoy indispensable en multitud de tareas y ocio llamada INTERNET. Esta última se ha



convertido en una especie de nombre mágico, sobre el que sin embargo no se debería perder la perspectiva esencial: la intercambiabilidad de documentos entre un enorme número de usuarios, que es lo que permite su visión como un inmenso almacén de datos (que se organizan necesariamente en textos, de uno u otro tipo). La puesta en marcha masiva de la red de redes va de la mano con el desarrollo de diversos tipos de protocolos de tipo hipertextual, con las consiguientes consecuencias sobre un concepto de texto "tridimensional" que autores como Landow o, en el ámbito español, Rodríguez de las Heras han analizado, aunque todavía quede harto campo por roturar. Bastantes, no ya alumnos, sino profesores universitarios, jamás han visto usar el papel carbón como procedimiento de copia de trabajos de clase o de documentos oficiales, o la versión artesana de la copia manuscrita de apuntes. No entraremos aquí en el desbordamiento que ha sufrido el derecho de propiedad intelectual de los textos merced a la facilidad de reproducción, dado que ello daría materia no para un artículo, sino para una especialidad entera dentro de los estudios jurídicos y morales.

Lo anteriormente expuesto implica entonces la existencia de nuevos y potentes recursos de (re)producción informativa, cuyo uso educativo (o antieducativo) depende en gran parte de que tengamos en cuenta el hecho de que los elementos del proceso (emisor, receptor, mensaje, contexto...) también han cambiado, merced al cambio del mensaje y sus procesos mediados de codificación/decodificación. La codificación mediada, en el caso del discurso educativo audiovisual, pasó por una etapa en la que sólo permitía la exposición a productos uniformes diseñado para formación masiva, o bien la elaboración artesanal de alternativas a esos mismos productos, todo ello en el marco de la didáctica conductista (nacida en los años 50-60) a la que en principio se ligó el término "tecnología educativa", con productos, pues, dependientes de la dictadura del relé mecánico o humano. En el caso que nos ocupa específicamente, los medios audiovisuales enseña(ba)n literatura de forma fundamentalmente "ilustrativa". La interactividad es fuertemente oral, y el discente se lleva "el recuerdo" de lo pasajeramente visto en clase, con el refuerzo conductista de la repetición de claves. Naturalmente, hay espacio para la interacción (si profesor y alumno lo desean), pero esta no pasa del registro verbal. Sólo cuando llega el magnetoscopio a las aulas cabe modificar la velocidad de la exposición por medio de la pausa, los avances y retrocesos, lo que no es poco, pero aun así se mantiene la linealidad del discurso. La única



alternativa al material básico, a la llegada masiva del camiscopio doméstico, es el material artesanal que pudieran desarrollar profesor y/o alumnos.

El cambio introducido por el nuevo mundo digital provoca variaciones en varios sentidos:

- en primer lugar, la rapidez de difusión (incluso desbordando patentes y derechos de autor) del *multimedia ya existente*, así como la posibilidad de desarrollo de multimedia artesanales relativamente baratos con una calidad más que aceptable, gracias a programas de producción gratuitos o de bajo coste.
- la llegada a este escenario del *hipermedia electrónico*, que hace realidad la aspiración de un concepto ya presente en algunos ingenios mecánicos pensados en tiempos pretéritos o confinados a usos auxiliares y secundarios, como el manejo hipertextual en las fórmulas del misal y sus registros, o bien el marcapáginas anotado en los textos de estudio, o, más recientemente, en algunos vídeos domésticos.
- la unificación conceptual que supone la clasificación como "archivos" de imagen fija o en movimiento, texto escrito y/o sonido integrables como partes de un mismo "documento".
- el desarrollo de entornos interactivos más o menos amistosos, que empezaron con enseñanzas muy conductuales (ortografía, aritmética, vocabulario...) y que van avanzando hacia enseñanzas de estilo más sofisticado.

Pero los avances no sólo alcanzan a los métodos de enseñanza, sino que nos encontramos con lo inevitable de un nuevo concepto de *aisthesis* literaria, a la vez que una contienda feroz entre los medios, especialmente entre los *mass media* contra los *school media*, con un resultado parcial bien desfavorable para los segundos. Pero esta contienda no es nueva: pensemos en los educadores que clamaban contra el teatro, incluso las representaciones escolares, en los siglos XVII-XVIII, o bien en las quejas contra las novelas fantásticas que recogen algunos artículos de Larra o textos como *Madame Bovary* o *La Regenta*, sin olvidar el paradigma del *Quijote*. Paradójicamente, educadores y padres conscientes darían hoy lo que fuera porque los jóvenes practicaran masivamente la actividad teatral o la lectura de novelas. Otros se alegran al descubrir afición por el "buen cine" o por la televisión "inteligente" en algunos jóvenes. La solución a esta paradoja reside en que el cambio histórico de modelo cultural o la



"inteligencia" antes citada desactivan el potencial alienante de una recepción preprogramada.

La situación actual en el campo de la enseñanza, especialmente de los lenguajes artísticos, ha de contemplar algunas variables muy importantes que explican las dificultades del trabajo:

- la velocidad en la creación y desarrollo tanto de programas como de las máquinas que con ellos trabajan, con un indiscutible déficit en los procesos de organización y uso de los mismos en muchos entornos, especialmente los formativos.
- la llegada masiva y virulenta de productos de consumo cultural rápido que presentan, cada vez con más frecuencia, su propia preprogramación receptiva.
- las altas dosis de redundancia que esos mismos productos suelen acarrear para favorecer lecturas lineales pragmáticas (dentro de su aparente hipertextualidad y optatividad sintáctica): estrechan horizontes y implican una percepción de aparente cansancio menor junto con una alta gratificación psíquica.
- una mayor facilidad de alimentar la competencia comunicativa específica que requieren, frente al aparente (y a veces real) estatismo o menor velocidad que la enseñanza presenta.
- la rápida caducidad y reposición de los objetos de consumo comercial, frente a los de la "industria cultural docente", que no puede permitirse semejantes cambios, por las exigencias de organización global e incluso cognitiva del proceso.

Una guerra contra esas variables en campo abierto parece suicida, por razones de la propia dinámica cultural, por mucho que las autoridades educativas planteen sonoramente pretendidos planes de choque. Lo primero, porque es económicamente inviable. En segundo lugar, porque no se pueden seguir las mismas estrategias discursivas que estamos poniendo en cuestión: ¿cómo enseñar la lectura crítica a través de una recepción acrítica preprogramada?

Lo que es más, un intento de este tipo conduciría a lo que he denominado en otros sitios (Corriente 2001) como "alfabetización salvaje". Si se deja de lado el componente ilocutivo de todo discurso, si se enseña desde la ilusión de "transparencia" de los textos, dejamos la puerta abierta a la interpretación impuesta, bien por el sujeto de la enunciación, bien por la ideología dominante. Si, por el contrario, se muestra solamente el rechazo como única respuesta, estamos queriendo imponer la no-

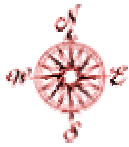


interpretación como respuesta única al texto. Esto, paradójicamente, interactúa con los elementos "evidentes" que todo mensaje contiene, por lo que, al no poder distinguir entre las "evidencias" las culturalmente reales de las construidas sólo por la preinterpretación que el discurso mediático incorpora, permite la imposición de estas últimas. Apocalípticos e integrados pierden la batalla de la interpretación en el campo del texto.

La alternativa más razonable podría ser la de realfabetizar mediáticamente, de forma que desautomaticemos la respuesta receptiva, y así, la recepción preprogramada volvería a ser una de tantas posibles. De hecho, la propuesta que hago es la de la puesta en relación del texto mediático con otros discursos de medios diferentes, con el fin de examinar las estrategias (en un sentido amplio del término) textuales. Es decir, el establecimiento de puentes transtextuales.

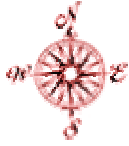
En especial, probablemente merezca la pena el establecimiento de correlaciones con textos estéticos. El texto mediático, tanto el aparentemente receptivo como el que requiere una interacción, aunque sea simplemente la de los elementos periféricos de un aparato electrónico, requiere un proceso de aceptación del programa comunicativo textual, lo que implica una aceptación del proceso receptivo (más o menos abierto, según grados de manipulación) previamente programado. En esto coincide parcialmente con el mecanismo interpretativo de los discursos estéticos, con la variante de que, en este segundo caso se produce una apertura de los recorridos cognitivos, con la correspondiente tensión entre plurisignificación y límites interpretativos (Cfr. Eco 1992). El enfoque transtextual es cada vez más importante en tanto que el discurso mediático cerrado (ya sea el publicitario orientado a la compra, o el del ocio autoadictivo como casos extremos) no vacila en adoptar elementos y estrategias propios de los discursos estéticos.

La obtención del correlato entre elementos de ambos grupos discursivos se puede orientar, sin grandes dificultades, hacia la sustitución de la opción "ética" del producto manipulante ('compórtate como te indico', 'baja la guardia ante esto', etc.) por la meramente estética ('acepta sólo por un momento este enunciado de forma descomprometida'). Esto, en realidad no es del todo nuevo. Todos conocemos cómo la retórica nace de la necesidad de estudiar los procesos que permiten, cognitiva y/o emocionalmente, convencer a otro mediante prácticas lingüísticas, y cómo, en una etapa



posterior, se extiende el campo de análisis al discurso literario. Si el argumento de experiencia personal puede tener alguna validez, expondré a favor de esta propuesta, cómo, tras un análisis de estrategias de texto de anuncios publicitarios, en el que se ponen de relieve los procedimientos y se evalúa subjetivamente su efectividad, adecuación, etc., los alumnos con una aceptable capacidad de "desmontar y volver a montar", disfrutaban de los buenos anuncios sin tener en cuenta las bondades del producto anunciado. De hecho, el texto publicitario resulta regramatizado, y la visión analítica se impone durante bastante tiempo a la hipnótica, especialmente en lo concerniente al discurso televisivo. En algunas ocasiones, alumnos no necesariamente brillantes confiesan que el análisis espontáneo llega a convertirse en una suerte de "manía", por suerte o por desgracia, temporal.

Aun con ejemplos prácticos aducidos, el soporte de esta propuesta es fundamentalmente teórico, especialmente en lo concerniente a los discursos hipermedia. Cuando nos enfrentamos con la producción de la práctica discursiva docente, surgen, además de lo antedicho, dos núcleos especialmente problemáticos. El primero de ellos es la que se ha venido en llamar la "brecha digital", término ampliamente conocido en la literatura sobre la expansión telemática, que pone de relieve el problema de que las innovaciones en el campo solamente están revirtiendo en los países/grupos/sectores ricos, con lo que se priva aún más a los otros del acceso a los nuevos medios medios de producción, si hacemos uso de una terminología marxista. En segundo lugar, un fenómeno que vengo en denominar, con fines meramente heurísticos, la "diglosia electrónica". Con esto quiero referirme al procedimiento de manipulación ideológica al que se somete a grupos sociales enteros, que, teniendo más o menos a su alcance herramientas tecnológicas potentes, han sido entrenados para un uso excluyentemente lúdico de las mismas, de forma que la alta competencia, partiendo de lo mecánico, que pueden poseer para participar en un juego complejo no revierte en un eficaz uso intelectual de dichas herramientas. De hecho, hasta los datos utilizables para la ampliación de conocimientos, son desactivados como material de aprendizaje y puestos en el mismo nivel de trivialidad que las fantasías que adornan, por ejemplo, un videojuego, con lo que los bancos de información, de soporte físico o telemático, apenas son aprovechados en un simple "cortar y pegar" sin discernir, y ello en el mejor de los casos.



Aunque el primero de los fenómenos ha sido ampliamente analizado, y sigue siendo objeto de estudio por parte de las más diversas disciplinas, y el segundo aparece esbozado, asomando en numerosos estudios, quizá pendiente de una reformulación más global, no son fenómenos tan distintos desde un punto de vista discursivo. Lo que subyace al fondo es la oposición entre una "sociedad de la información", medida en términos cuantitativos de flujo de datos, con audiometrías "brutas" y una "sociedad del conocimiento", en la que predomina lo cualitativo, la trascendencia de lo que se difunde, y el tipo de impacto ulterior a la propia transmisión en términos más demoscópicos. En la actualidad, el predominio del primer modelo de sociedad (muchas veces disfrazada del segundo) es evidente. El acceso a los datos de relevancia, es decir, al conocimiento y su potencial de promoción de la persona está vigilado por *gatekeepers* ocultos, tanto ideológicos como tecnológicos y humanos. No estamos hablando en términos de conspiración mundial, sino de la natural disposición de los sistemas culturales y su tendencia a proporcionar alimento predigerido a las masas: en realidad, están en el sitio que les corresponde: la perdida caseta del guardagujas.

Esta irrupción de nuevos medios en el sistema educativo se nos presenta cuando todavía está por resolver de forma práctica un problema que sobre el papel ha quedado meridianamente resuelto: la atención a la diversidad. Entiendo que ésta hay que plantearla en una triple dimensión: los alumnos con dificultades motoras, afectivas o de tipo cognitivo, las circunstancias materiales y culturales personales y la mera individualidad de los estilos y velocidades de aprendizaje de cada alumno.

Promulgada como verdad de fe administrativa, nuestro sistema educativo ha establecido que la simple presencia de alumnos con dificultades en un centro es ya una práctica de integración, a lo sumo con un par de modificaciones arquitectónicas en el centro y con un mínimo servicio de apoyo que "sirve para todo". El esfuerzo económico que requeriría la integración efectiva de casos muy serios, con las medidas correctoras físicas, de personal y de apoyo social al entorno no puede ser cubierto por el presupuesto de las desmontadas escuelas especiales, que hubiera habido que ampliar, donde los medios se orientaban hacia problemáticas específicas. La nueva formulación parece mucho menos segregadora sobre el papel, pero encontramos la segregación dispersa por multitud de centros docentes, dado los irrisorios recursos que corresponden por alumno de necesidades educativas especiales, al tener que repartir recursos

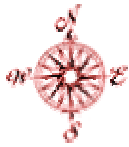


insuficientes, a lo que hay que añadir un sinnúmero de diagnósticos y adaptaciones que se realizan, por falta de medios, con años de retraso, cuando los remedios tienen menor efectividad.

Las circunstancias materiales y culturales de los alumnos no son otra cosa que la expresión escolar de la brecha social, tanto en el sustrato de cultura en que se mueve el alumno (incluyendo como factor primordial la permeabilidad a la ampliación de horizontes) como en los equipamientos y su uso (de hecho, un alumno que frecuenta la biblioteca municipal está en mejores condiciones de lectura que el poseedor de numerosos volúmenes intactos). De la misma forma, prima la anteposición del conocimiento al medio. Para aprender ortografía en un entorno electrónico interactivo basta una vieja unidad 8086 con pantalla de fósforo verde, de las que se almacenan o desguazan por obsoletas, pero si el alumno poseedor de una máquina relativamente rápida exige imperiosamente, para la misma finalidad, entornos gráficos con animaciones, jamás encontraremos la aplicación adecuada a sus demandas, que no necesidades reales. En este caso, la abundancia e incluso sobreabundancia de recursos convertidos en juguetes de evasión es nuevamente el obstáculo.

Con esta relación de nuevos requerimientos hemos elevado al cubo la problemática que hay que afrontar. Ante este problema, mi propuesta es sencilla: apliquemos vías logarítmicas. Vayamos a los nudos de comunicación, a poner en evidencia los *gatekeepers*, especialmente los virtuales e ideológicos. Me refiero específicamente a mostrar el océano de Matrix y sus "calamares". A dar la píldora roja. Que luego concluya cada alumno con qué quiere quedarse, sin lamentarnos de aquellos que, como un Segismundo que no quiere distinguir sueño y realidad, digan "...a reinar, Fortuna, vamos,/ no me despiertes si sueño...".

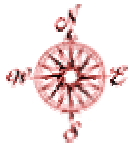
Con este meandro literario/cinematográfico quiero subrayar la necesidad de que hablemos, insisto, de la enseñanza despragmatizadora/repragmatizadora a que aludía antes. Separar los textos de sus interpretaciones preprogramadas, y liberar su plurisignificación, bien entendido que sin caer en el relativismo. El mercado está saturado de productos diseñados para su consumo evasivo nutridos, curiosamente, a partir de textos de la cultura más tradicional. Para los nada filantrópicos fines de seducción que le son propios, la publicidad emplea sin rebozo alguno los más selectos productos culturales, convenientemente desmontados del circuito de recepción estética.



Fragmentos de la mejor música, composiciones que reproducen famosos programas iconográficos, fragmentos literarios, así como una panoplia de retórica audiovisual manejada por creativos con un talento artístico envidiablemente bien pagado. Por otra parte, el mundo del diseño industrial ha adquirido en nuestros tiempos un fortísimo componente de seriedad creativa, transtextual y sinestésica. Dejando de lado los devaneos antifuncionalistas y pseudovanguardistas, nos encontramos hoy ante el diseño como una disciplina especialmente seria que atiende a asociaciones formales procedentes de los lenguajes estéticos, tanto para la resolución de problemas técnicos como para inducir al consumo (Cfr. Riccò 1999), de forma que el problema de la modelización formal influye en el objeto, llegando a utilizar procedimientos que podrían ser considerados una suerte de lenguajes, o, como mínimo, admitan una actividad interpretativa para su evaluación.

En estos ámbitos, la literatura, como ejemplo de doble modelización, muestra un amplio potencial, como recurso educativo. Por una parte, es evidente que los elementos transtextuales de origen literario que se usan en los discursos de consumo son fácilmente regramatizables cuando se reconoce y recontextualiza su origen. Por otra, el aprendizaje desde un punto de vista transtextual de los elementos y estrategias de la obra literaria dota al receptor de finos instrumentos de análisis crítico de los discursos que pueden extrapolarse, por esa misma vía transtextual, a otras manifestaciones de la cultura. Estamos planteando, como propone Schmidt (1992), una propuesta constructiv(ist)a de diálogo entre los lenguajes estéticos y los *media*.

En el actual estado de cosas, al profesor ya no le queda más remedio que asumir que no es el portador de la información, pero también, y esto es mucho más importante, ha de reconocerse como administrador de la creación de conocimiento. Los textos, sean del soporte que sean, son hoy más accesibles que nunca. Lo que se ha hecho, desde las industrias de material de consumo, es frenar la posibilidad de reflexión crítica que hay en una interpretación estética, reconduciendo la recepción hacia el consumo compulsivo de materiales o ideas preconcebidas, en lo que prima la sobreabundancia de formación inmediata y efímera. Esto implica, en realidad, una tarea docente doblemente complicada, pues el profesor suministra, a partir de una demanda cero inducida por el sistema cultural vigente, instrumentos para conducirse con conocimiento (y la subsiguiente crítica) en el mar de la información.



Se impone, por tanto, una puesta al día, que quizá pueda parecer (y ser) injusta, pues ni se facilita ni se premia adecuadamente semejante esfuerzo docente. De todas formas, no estamos ante un proceso de aprendizaje *ex novo*. En primer lugar porque una estrategia transtextual de enseñanza de lo comunicativo implica revalorizar lo aprendido a lo largo de los años, pues todo el acervo personal se convierte en herramienta de trabajo. Ciertamente, hay una parte instrumental, relacionada con las tecnologías de la comunicación, que hay que incorporar. Pero cuanto más se amplíe el uso de esas técnicas, más fácil será su adquisición. Tengamos en cuenta que, de la misma forma que no hacía falta ser impresor para manejar un libro, aunque conocer los rudimentos de su elaboración era útil, tampoco es necesario ser programador para manejar aplicaciones de uso general. Es posible pensar que cada vez será más fácil acceder a esa zona difusa que va desde el usuario inexperto hasta el creador "artesano" de medios que ganen en accesibilidad.

Se impone en este ambiente tecnológico, sin embargo, huir de la tentación tecnocrática. Esto último haría del proceso educativo un simple seguidor fiel de los pasos de la industria de bienes de consumo y el modelo cultural que impone. Precisamente se trata de obviar en lo posible la brecha y la diglosia antes mencionada. Para hablar de forma práctica, se trata de seguir usando el viejo vídeo, para, pausándolo, mostrar el detalle oculto del anuncio televisivo, y no esperar, con los brazos cruzados, a que nos llegue un equipo con grabadora de DVD y tarjeta capturadora. Pero también la opción contraria: poder evaluar si nos merece la pena tener una carpeta llena de fotocopias o disponer de las imágenes en un disco compacto para introducir la que nos interese en un texto procesado con el ordenador.

Siendo, pues, necesaria la reconversión, jamás ha de serlo desde cero, sino apoyándose en lo preexistente. Así, Patrizia Mazzota tuvo la oportunidad de presentar, en un interesante trabajo (2001), la existencia de mecanismos cognitivos que se ponían en marcha en la resolución de tareas requeridas en videojuegos que tenían su correlato en el desarrollo de tareas intelectuales. Quizá una parte de esas tareas pueden reproducirse en la construcción de entornos educativos. No se tratará, por supuesto, de alcanzar el mismo grado de sorpresa, divertimento y adictividad que, en una constante renovación, presenta la industria, pero sí de aprovechar aquellas estrategias útiles que podamos incorporar. Materiales como documentos de texto que suministramos como



apoyo de las notas de clase, y que cada año vamos renovando, tienen un buen soporte en una página web personal, o en un disco compacto. La fuerte inversión y escasa rentabilidad que supone adquirir para los centros amplias historias del arte con el único objetivo de que tengan láminas que apoyan la explicación del profesor puede sustituirse hoy día por colecciones personalizadas o no en soporte digital, más al alcance de alumnos que pueden tener a mano el correspondiente disco o la dirección web, que rememora la explicación de clase sobre la diapositiva analógica o digital mostrada.

¿Supone esto una retractación de lo dicho más arriba sobre la imposibilidad de seguir el ritmo industrial en la enseñanza? Ni mucho menos. Más que de tecnologizar, urge alfabetizar a los alumnos también en los medios tecnológicos. Dependiendo del grado de desarrollo del entorno, los alumnos pueden tener equipos de diversos grados de capacidad, pero cuyo interior lógico comparte estrategias relativamente similares. No se trata de enseñar el manejo de uno o varios procesadores de texto, sino de comprender las características comunes a la mayoría de ellos, de forma que la única diferencia sean los menús o las secuencias de órdenes, y sin embargo, los futuros usuarios aprendan a sacar partido del uso del documento como borrador corregible, de las ampliaciones y restricciones de contenido, de la composición correcta de los textos, de las ventajas e inconvenientes de los autocorrectores, etc. A partir de aquí, y extendiendo el ejemplo a las bases de datos, hojas de cálculo, programas de diseño gráfico, etc., un alumno alfabetizado correctamente sólo tendrá que adaptar su visión realista de la tarea que quiere hacer a las capacidades de la máquina, cuyo producto pierde esa aura mágica que parecen tener los trabajos por estar realizados con ayuda de un ordenador, cuando en muchas ocasiones la mediación tecnológica no hace otra cosa que amplificar los defectos del proceso de estudio personal o colectivo.

Al hilo de esto, habría que tener en cuenta las amplias posibilidades que se están empezando a hacer de equipos de uso público, o, en el plano de la cooperación internacional, de reciclaje de máquinas con destino a zonas donde su llegada es una inyección de tecnología. Numerosas bibliotecas y centros culturales de nuestro entorno cuentan en la actualidad con ordenadores conectados a la red de redes, y, por otra parte, como ocurrió con los primeros aparatos de radio o televisión (aunque quizá en menor medida, por lo individual del uso), es posible el uso de un ordenador no sólo por el propietario, sino por personas de su entorno, o su alquiler, como es el caso de los



cibercafés, que, retirándose de las ciudades populosas, se extienden sin embargo en zonas de vacaciones, donde los usuarios hacen uso remoto de sus servicios personales de comunicación telemática.

Esto que acabamos de exponer implica en cierto modo un freno a la desmedida carrera en la producción de software ávido de recursos físicos cada vez más amplios y en constante cambio. Ello implica altos grados de inaccesibilidad, constante puesta al día del simple usuario de a pie y continuo gasto en renovaciones de programas. La parafernalia tecnológica es un obstáculo para la difusión de la tecnología útil. Probablemente debamos volver los ojos a las propuestas de Nielsen (XXX) y acordar con él que "menos es más. Lo que pueda decirse o proponerse en HTML totalmente plano no debe ser sometido a redundancias y efectismos de la última versión de Flash. Las mensajerías rocambolescas quizá pueden ser sustituidas en gran parte por el uso del humilde correo electrónico en modo texto. Una bitácora, ni siquiera rediseñada, puede ser la base para un entorno colaborativo de trabajo, incluso intercontinental. Por otra parte, junto con este descenso en la avidez de nuevos programas, no ha de desdeñarse la apuesta por el software de tipo abierto y/o de uso libre. Nacido como alternativa de participación de un verdadero movimiento de voluntariado, en la actualidad ya nadie se atreve a considerarlo una vía muerta. Casi cualquier plataforma (especialmente, Linux, claro está) dispone de utilidades gratuitas o compartidas para las demandas fundamentales del usuario medio, con una cierta tendencia a simplificar más, y con un potencial de automejora muy activo, dado que se nutre de la propia opinión de los usuarios afectados. Ciertamente, la reproducibilidad inherente a las comunicaciones telemáticas ha afectado al problema de los derechos de autor. Quizá sea el momento de aplicar, especialmente en lo que afecta a la producción y difusión del conocimiento, el concepto del "copyleft", o derecho de cita universalizado, pero con la obligación de citar al autor, su localización y respeto máximo por la integridad del texto. Páginas web de recursos educativos bien hechas pueden ser difundidas honradamente entre el alumnado, o, de forma más censurable, reprografiadas eliminando los datos de origen del autor. Si lo publicó en la web, el autor sabe el riesgo de plagio que contrae. Pero, no habiendo ánimo de lucro directo, sí puede haberlo indirecto, por ejemplo si la página se prestigia lo suficiente como para que el autor sea considerado autoridad aceptable en determinados círculos académicos. En cualquier caso, cuanta más calidad tiene un



recurso, más tenderá a aparecer en los repertorios de referencias, por lo que el plagiador puede acabar descubierto ante su propio alumnado como ladrón. También había riesgo de plagio en el apogeo de la fotocopidora, y aun en los venerables tiempos en los que el mal profesor dictaba un manual distinto al texto obligatorio de clase.

La búsqueda de soluciones sencillas y económicas tiene también un efecto colateral: la accesibilidad no depende, en este caso, de la invención de periféricos muy sofisticados en función de las discapacidades, mito donde los haya. Para un par de escalones, resulta más fácil, funcional y económica una suave rampa de cemento que un ascensor. Desde un entorno de alta usabilidad, los auxiliares (así, la línea braille o el lector Jaws) requieren menor sofisticación y son de mayor difusión. De hecho, un diseño inicial de los documentos que tenga en cuenta un público con barreras ahorra el doble trabajo de crear y adaptar lo que puede acabar siendo inadaptable. Aunque hay consultorías gratuitas de accesibilidad, así, el Test de Accesibilidad Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, apuntan los entendidos en la materia que nada hay como conocer la opinión de personas impedidas más o menos cercanas.

Probablemente, asumir un receptor implícito con problemas de acceso físico, cognitivo o cultural sea un ejercicio que al autor de un documento telemático suponga a la vez un problema y una oportunidad. Problema en las limitaciones, oportunidad de mejor acceso para todos, impedidos o no.



BIBLIOGRAFÍA

J. Corriente (2001): *Fundamentos comunicacionales en la organización de objetivos y contenidos para una enseñanza integrada de los textos literarios en su relación con los sistemas de comunicación verbal y no verbal*. Tesis Doctoral. Sevilla, Facultad de Comunicación.

U. Eco (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.

P. Mazzota (2001): "Jugar a conocer: los videojuegos y el desarrollo de la capacidad de aprender por sí solos" en *Actas del VIII Simposio de la Asociación Andaluza de Semiótica*. Sevilla, Alfar.

J. Nielsen (2000): *Usabilidad. Diseño de sitios web*. Madrid, Prentice-Hall.

D. Riccò (1999): *Sinestesie per il design. Le interazione sensoriali nell'epoca dei multimedia*. Milán, ETAS.

S. Schmidt (1992): "Media, culture: Media culture. A constructivist offer of conversation". *Poetics*, nº 21. Amsterdam, Elsevier Science Publishers.

J. Talens (1994): "El lugar de la Teoría de la Literatura en la era del lenguaje electrónico", en D. Villanueva (ed.) *Curso de Teoría de la Literatura*. Madrid, Taurus.

R. Wellek, A. Warren (1981): *Teoría Literaria*. Madrid, Gredos.