

DEL ICONO VERBAL A LA PRÁCTICA AUDIOVISUAL: MECANISMOS DE TRANSCODIFICACIÓN

JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN
JOSEFA SAIZ VALCÁRCEL
Universidad de Almería

En las postrimerías de este milenio, se hace ya difícil tomar una posición apocalíptica ante la progresiva desestructuración del estatuto del código escrito. Defender a ultranza una rígida jerarquización que anteponga la potencialidad de la palabra a cualquier otra manifestación estética significa volver las espaldas a la realidad cultural y coartar el libre desarrollo del *imaginario colectivo*. Con la civilización audiovisual y con el proceso de desconstrucción al que se ha sometido la tradicional hegemonía de la cultura verbal, se han favorecido cambios en las formas de pensamiento (mayor desarrollo del hemisferio derecho [FERRÉS, 1992: 22 y ss.]), se han potenciado otros modos de aproximarse, entender, construir e interpretar la realidad y han emergido modelos comunicativos y modos perceptivos hasta entonces ilegítimos —o por lo menos inusuales— que han desarrollado nuevas posibilidades hermenéuticas. En otras palabras, los medios de comunicación de masas han priorizado unas estrategias discursivas que ofrecen forma(s) específica(s) de ver y comprender el *mundo de la vida*; éstas han modificado sustancialmente la manera en que el hombre actual se enfrenta a la realidad, proponiendo nuevos cauces de construcción de la propia identidad personal y sociocultural [cfr. LOMAS y TUSÓN, 1997].

Desde esta perspectiva, se han desestabilizado términos tradicionales como el de textualidad [NAVAJAS, 1998], cuyo virtualidad permite una gran flexibilidad y maridaje de códigos artísticos dispares. De esta forma, el código simbólico y el estilístico, que caracterizan esas instituciones tradicionales o *géneros literarios*, se modifican estructuralmente por <<contagio>> de la estética posmoderna del deseo. Hecha esta afirmación, queremos apostillar que no estamos defendiendo la contemporaneidad de la mezcla genérica ni, en esta época de crisis, el final de dichas categorizaciones. Somos conscientes, en este sentido, de que el cruce entre las distintas modalidades del discurso literario —lo transgenérico— es una práctica que podemos calificar de atávica [LÓPEZ DE ABIADA 1998]. En cambio, lo que sostenemos es que, en esta era de la comunicación mediática y de la hiperestimulación sensorial, la literatura ha interiorizado otras instancias discursivas y ha transfigurado su propia naturaleza ontológica (¿Qué es la ficción? ¿Y los mundos posibles?) y epistemológica (¿Cómo es posible conocer la realidad?), repercutiendo en el propio estatus de la representación¹. Necesariamente, toda obra se encuentra en el medio justo de una macroestructura,

(1) En pocos años, hemos asistido a una transformación de una narrativa antimimética, afanada en la búsqueda de un discurso autorreferencial, a otra de carácter representacional o de referencialidad mimética, influida por la propia narrativa audiovisual.

descrita por círculos concéntricos o series —literaria, cultural e histórica respectivamente—, que la determina. Por utilizar una terminología semiótica, actualmente el sistema literario en vías de canonización discurre por los cauces de un repertorio (o sea, el agregado de leyes y elementos que rigen la producción de textos) [EVEN-ZOHAR, 1990]), cuyas propiedades se configuran en torno a la interferencias de sistemas periféricos literarios y no literarios. Las correlaciones intersistémicas que se producen en el polisistema de la cultura mosaico (descrito por un conjunto abigarrado de fragmentos dispersos) colapsan el modelo de la letra escrita, históricamente asentado, y favorecen un desplazamiento centrípeto de sistemas de comunicación no verbal.

Es comprensible, entonces, que el hecho literario se haya ido reorganizando gracias a otros soportes expresivos, hasta el punto de que haya interiorizado y se haya adueñado de las estrategias discursivas de los medios audiovisuales —y viceversa. No en vano podemos reconocer que el sistema de géneros que legitima en cada momento la producción literaria vehicula las transformaciones ideológicas que sufre la cultura y muestra o presenta el mundo en su devenir. En el interior de toda obra, se hallan los mecanismos gracias a los cuales podemos saber cuál es la realidad y cómo conocerla. La novela modernista, por ejemplo, ha exhibido la incertidumbre epistemológica por medio de una apertura hermenéutica de vacíos textuales que remiten al acto de leer como verdadero proceso de construcción de la obra y del Yo. Hoy en día, aquella indeterminación sigue vigente, pero con el agravante del recelo ante cualquier discurso estético sistemático, ante cualquier fundamento-raíz, ante cualquier principio axiológico, etc. Este estado se traduce en la ausencia de una norma estética que legitime la producción artística y en una relación osmótica entre el canon de la literatura culta y la práctica de la cultura de masas, que ha hecho peligrar la propia funcionalidad de binomios sociológicamente fuertes -a saber, culto/bajo, élite/popular, hegemónico/periférico, etc. Este punto de inflexión en el *statu quo* de la literatura reestructura el paradigma artístico, facilitando la emergencia de categorías abiertas como la de *texto* [FOSTER, 1988: 256-257] que ya nada tiene que ver con ese concepto de obra orgánica donde significante y significado se unen con firmeza. Se propugna, en cambio, un modelo discursivo en cuya lógica interna se persigue el hiato estructural del signo (significante/significado) y, por consiguiente, la apertura semántica del texto en torno al juego de significantes.

Desde esta reflexión acerca de los cambios operados en la propia naturaleza del arte en general y de la literatura en particular, podemos encarar los nuevos retos en el Área de Lengua y Literatura por lo que a modelos didácticos se refiere en el contexto de una cultura-mosaico donde el horizonte de expectativas del alumno(a) se circunscribe cada vez más a las convenciones de la imaginería que establece la civilización de la imagen.

Si convenimos en que una posibilidad válida de secuenciación de contenidos del área de *Lengua castellana y Literatura* en E.S.O. y Bachillerato es su ordenación según la adscripción de la obra a un determinado género literario [LOMAS y OSORO, 1996], se ha de explicitar que tal vertebración implica una perspectiva diacrónica. En efecto, aunque se pueda hablar de cauces de presentación en tanto que principios comunes inalterables, existen esquemas conceptuales o, si se prefiere, modelos estructurales [GUILLÉN, 1985] que tienen una validez histórica y que regulan durante ese período la propia producción artística y orienta con su función pragmática el horizonte de expectativas, encauzando los modelos de recepción o de (re)creación textual. No obstante, en el transcurso de este siglo, otras formas artísticas de comunicación han obtenido un lugar preeminente en el palmarés cultural: desde el cine y su decisiva influencia en el desarrollo de un arte *postaurático* hasta la configuración

de un nuevo paradigma, el ciberarte, cuyos principios programáticos giran en torno a una concepción del arte como discurso menor y/o desublimado.

Por otra parte, ha corrido mucha tinta al hablar de las aporías que entraña la sociedad de la comunicación y de la transparencia [VATTIMO, 1990]. El modelo perceptivo general que el código audioscriptovisual ha instaurado se basa en una hipertrofia de imágenes, sonidos y palabras que difícilmente potencia una asimilación crítica, sino más bien un espejismo poco interesado en destinatarios reflexivos. Así pues, junto a la cornucopia informativa, asistimos a una pasividad que hace peligrar el proceso utópico de literacia multicultural. El ingente material iconográfico que nos proporcionan los medios de comunicación se inscribe dentro de una estética de la efímera fascinación visual. El maleficio de esta práctica de la persuasión se traduce en la búsqueda de un impacto formal en detrimento del componente semántico. En la vorágine de esta pasión por la imagen, apenas hay lugar para el pensamiento crítico y sí para la manipulación ideológica. En este sentido, hay que aprovechar las enormes posibilidades educativas que nos proporcionan los medios audiovisuales para favorecer un programa de alfabetización cultural que, siguiendo a Giroux [1990: 132], implique el desarrollo no sólo de ciertas habilidades técnicas, sino además de la capacidad interpretativa críticamente asentada.

Consideramos que sería necesario averiguar el grado de competencia (trans)discursiva —y transcodificadora— que el alumnado posee en cuanto depredador audiovisual [GIL CALVO,] y el uso concreto e intuitivo de un repertorio estratégico en virtud del cual se subsanan las posibles dificultades que surgen en el paso de un código a otro en el proceso de intercambio comunicativo. El acopio de información resultante nos permitirá llegar a la planificación y estructuración de una acción didáctica concreta, para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Añadamos que esta tarea de facilitación en la adquisición de este dominio de los recursos comunicativos se incardina en un programa didáctico procesual [BREEN, 1990], que permite mediante la negociación con los alumnos(as) priorizar determinadas estrategias didácticas interactivas.

El modelo comunicativo audiovisual posibilita que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podamos centrarnos en aquellos rasgos significativos que la cultura de los *massmedia* fomenta. Las imágenes, entre otras, en cuanto significante discursivo, poseen la ventaja de ser un código que entroniza la sensación, la emoción, la intuición y la concreción [FERRÉS, 1994: 20]. Esto es, requieren aquellas capacidades que los discentes, en cuanto seres inmersos en la civilización de la imagen y reacios a la lectura, desarrollan con gran facilidad y con un mayor grado de motivación. En el fondo, pensamos en un proceso de aprendizaje que comience por este atrayente nivel iconográfico con el fin de que el alumnado, atraído por el mágico espectáculo de estos códigos no verbales, traspase el umbral del discurso literario; se inicie en el desarrollo de hábitos lectores y pueda construir por sí mismo su propio yo² desde la asunción de que el hecho literario es un lenguaje especial hipercodificado —un plexo de sistemas semióticos que, en su estructura dialéctica³, permita en primer

(2) Habituar y facilitar al alumno (a) el manejo de los códigos humanos y desarrollar su competencia al respecto implica, entre otras cosas, un proceso de crecimiento interior basado en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores [cfr. VYGOTSKY, 1979]

(3) Como advierte Claudio Guillén [1985: 397-399], el mecanismo del polisistema literario viene definido por un doble proceso dialéctico: a) entre el sociocódigo y el resto de códigos en juego (literario, lingüístico, genérico, idiolecto autoral) y b) entre las convenciones empleadas por cada escritor en su obra y las utilizadas por el lector en su acto de desciframiento

lugar crear un mensaje literario y en segundo término un nivel de descodificación textual determinado, entendido como una verdadera co-creación. Resumiendo, sería incomprensible y anacrónico que, desde la asunción de presupuestos constructivistas, soslayáramos la significatividad de los medios de comunicación no verbales, al ser los auténticos vehículos de conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal) de las nuevas generaciones cada vez más alejadas de la galaxia Gutenberg y cada vez más cautivadas por la retórica visual.

A tenor de lo expuesto, de los posibles recursos audiovisuales hemos elegido la fotonovela (como adaptación de obras literarias) por considerarla una técnica de expresión idónea para la educación literaria, como lo demuestran experiencias tan dispares como las realizadas por Clara Obligado [1996] en Formación Profesional y en Educación de Adultos, y por J. López Céspedes y J. Saiz Valcárcel [1989] en las titulaciones de Maestro. Las ventajas didácticas de las actividades transcodificativas son muchas y contribuyen enormemente a:

- El desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas, como la de resumir, que implica el dominio de la capacidad de condensar las ideas textuales de mayor valor estructural [cfr. JORBA *et alii*, 2000].
- El anclaje de hábitos de observación de la realidad y la confrontación de ésta con el mundo estereotipado de la fotonovelas existentes en el mercado.
- La iniciación tanto de hábitos lectores como de la competencia estética. Estamos ante el carácter propedéutico que la didáctica de los sistemas de comunicación no verbal posee en relación a la educación literaria, ya que la interiorización de sus estructuras discursivas permite acceder a procesos psicológicos cada vez más complejos.
- La suscitación de interés por las obras literarias, cuando los relatos fotonovelísticos están basados o extraídos de aquéllas.
- La concienciación de que todo proceso narrativo se configura en torno a secuenciación de operaciones determinadas. De esta forma, se adquiere conciencia de la especial organización narrativa.
- El reconocimiento de que, en cualquier acto de comunicación, entran en juego un conjunto bastante estructurado de códigos, cuya interacción permite formular mensajes y entenderlos. En esta encrucijada de sistemas, podemos destacar los códigos lingüísticos, paralingüísticos, literarios, narrativos, icónicos, retóricos, espaciales, cinéticos, proxémicos, lumínicos, escenográficos, etc.
- La optimización en el establecimiento de relaciones entre las estructuras mentales de acogida (conformadas en la cultura de la imagen) y el nuevo conocimiento artístico-literario que se puede aprender.
- El desarrollo de estructuras cognitivas complejas a partir de la dificultad inherente a todo proceso de transcodificación discursiva.
- El fomento de contenidos actitudinales que establezcan un mayor interés por los distintos soportes expresivos y una postura axiológicamente positiva hacia ellos y hacia sendas estructuras narrativas.
- La socialización mediante el trabajo en equipo y el enriquecimiento mutuo⁴.

(4) La lista de beneficios sería interminable. La proporcionada por nosotros puede completarse con la expuesta por H. Díaz, B. Molina y M. Rosetti [1975].

A tenor de lo expuesto, podemos afirmar que es indudable la potencialidad didáctica de la técnica de la fotonovela. Sin embargo, como hipótesis de trabajo, nos asalta la pregunta: ¿Es posible poseer una competencia discursiva en el ámbito del código iconoverbal sin haber sido construido en un proceso interactivo (o no) de enseñanza/aprendizaje? En otras palabras, ¿el depredador audiovisual, por el mero hecho de participar en la gran maquinaria simbólica de representación colectiva, construye un red semiótica, con interrelación de códigos, que le permita un alto desarrollo de la competencia comunicativa? Sabemos que la respuesta es siempre negativa. Se ha de propugnar, entonces, un modelo didáctico interactivo cuyos fines se traduzcan en la adquisición de un conjunto idóneo de conocimientos, capacidades y actitudes, que faciliten la codificación y descodificación de toda posible manifestación iconoverbal y, por consiguiente, el proceso de construcción significativa de todos los actos de comunicación [cfr. NOGUEROL, 1996].

Para tal fin, hemos analizado un amplio y heterogéneo *corpus* de fotonovelas, conformado por trabajos escolares que han elaborado nuestros alumnos de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria sin la guía de unos patrones establecidos. Las razones son bien sencillas: queríamos utilizar los datos resultantes sobre las capacidades del discente antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los códigos audiovisuales. Esta evaluación diagnóstica, en el marco de un modelo de evaluación formativa, nos facilitará la selección y secuenciación de objetivos y contenidos didácticos adecuados al nivel inicial del alumnado. En definitiva, en el modelo trifásico del aprendizaje significativo, nos interesa este primer escalón —el conocimiento previo del alumno(a)— para poder luego provocar un conflicto cognitivo que motive la propia construcción del conocimiento nuevo y reelabore finalmente la fotonovela, comunicando el saber aprendido.

Hemos de advertir que uno de los criterios utilizados en la selección de la producción iconoverbal de nuestros alumnos ha sido la de intentar analizar un amplio espectro de textos literarios, que abarcara no sólo una gran variedad de manifestaciones genéricas (novela, teatro...), sino también temporales y de grado en virtud de su relación con el corpus actualmente canonizado (literatura clásica, literatura infantil, *bestsellers*...). De ello se ha podido inferir, entre otras cosas, el nivel de dificultad que entraña y el uso de estrategias empleadas en la resolución de problemas que plantea el enfrentamiento con textos:

- a) cuyo código lingüístico, por ejemplo, difiere del de los estudiantes;
- b) cuyas coordenadas socioculturales están muy alejadas de las nuestras;
- c) cuya recreación en imágenes implica un gran despliegue de medios (decorados, atrezzo, etc.) y, por consiguiente, el uso de una competencia estratégica y selectiva para solventar las dificultades que entrañan los códigos escenográficos;
- d) cuya adaptación al soporte audiovisual obtiene, gracias a sus recursos, un resultado estético análogo o diferente.
- e) cuyo proceso de reconstrucción suponga un determinado grado de dificultad a la hora de transubstanciar no ya sólo un código lingüístico o literario en otro, sino también el código verbal en imagen icónica fotográfica más anclaje textual: la imagen y la palabra se funden aquí en una unidad indisoluble;
- f) cuyas estrategias textuales estratifican distintos niveles de descodificación connotativa.
- g) cuyo código narrativo supone un punto de inflexión en el esquema mental del alumno(a): por ejemplo, organizaciones temporales no lineales, cambios de focalización.

A continuación, exponemos el esquema de análisis sobre el que hemos estudiado este material fotonovelístico:

1. Guión literario y técnico. Transcodificación de cualquier género literario a este subgénero y su adecuación a las estrategias técnicas de realización.
2. Aspectos lingüísticos:
 - 2.1. Textos de anclaje o cartuchos.
 - 2.2. Globos o bocadillos.
3. Aspectos visuales:
 - 3.1. Planos
 - 3.1.1. Descriptivos:
 - 3.1.1.1. Gran Plano General.
 - 3.1.1.2. Gran Plano o de conjunto.
 - 3.1.1.3. Plano Corto o entero.
 - 3.1.2. Intermedios:
 - 3.1.2.1. Americano.
 - 3.1.2.2. Medio.
 - 3.1.3. Cortos:
 - 3.1.3.1. Primer Plano.
 - 3.1.3.2. Primerísimo Primer Plano.
 - 3.1.3.3. Plano de Detalle.
 - 3.2. Angulaciones:
 - 3.2.1. Normal.
 - 3.2.2. Picado.
 - 3.2.3. Contrapicado.
 - 3.3. Color.
4. Elementos de sintaxis narrativa:
 - 4.1. Espacio.
 - 4.2. Tiempo.
 - 4.3. Punto de vista.

En las páginas siguientes, describiremos sucintamente cinco fotonovelas que, por razones obvias de espacio, han sido seleccionadas de entre todas las confeccionadas por nuestros alumnos.

PRIMERA FOTONOVELA: LA CASA DE BERNARDA ALBA

Se respeta la división en tres actos de la obra lorquiana y se plantea una estructura circular en donde la figura de Bernarda y su talante dominador aparecen claramente definidos en la primera y última viñetas. En la primera, la opresora Bernarda se hace presente en la escena cuando el plural del original <<ya vienen>> (referido a los integrantes del cortejo fúnebre) se permuta por un <<ya viene, limpia todo bien>>, compartido por las dos mujeres

sin rostro, vueltas de espaldas, que se afanan en las tareas de limpieza. En la última viñeta, como después veremos, impone su voz sobre sus hijas.

Por lo que respecta al código escrito, abundan los diálogos (globos en la fotonovela), pero no así los textos de anclaje, tal vez por ser el original una obra teatral. No obstante, algunos de ellos resultan bastante significativos al señalar la ruptura del aislamiento de las habitantes de la casa, gracias a los sonidos del exterior: campanas que repican, voces, campanillas lejanas, un silbido...

El color (blanco y negro), el tipo de plano y la angulación marcan la evolución de la acción y de las actitudes de los personajes, sobre todo, la trasmutación de la pasividad y sumisión de las hijas en rebeldía y ansias de libertad.

En el primer acto, el centro visual lo ostenta la mesa camilla en torno a la cual dialogan las mujeres de la casa en una atmósfera de opresión intensificada por el tipo de angulación de la imagen, pues al tener como centro del encuadre a un personaje puesto en pie (bien Bernarda, bien Poncia) el resto aparece en ángulo picado.

El ambiente claustrofóbico, de libertad secuestrada se remarca en el primer plano de angulación en contrapicado de una puerta cerrada tras la cual se oyen los gritos (<<¡Bernarda! ¡Déjame salir!) de María Josefa, la madre de la protagonista que a diferencia de la obra lorquiana no aparece directamente en escena en este acto.

En el segundo acto, si bien en la primera viñeta aparece el elemento agrupador de la camilla, en el centro del encuadre no están ni Poncia ni Bernarda, sino una de las hijas, cuya figura negra resalta recortándose contra el fondo blanco de la pared, esto y la mayor diferenciación en los movimientos de las cabezas hacen que sea una imagen de transición entre la quietud del primer acto y la creciente movilidad y protagonismo de las hijas en los actos segundo y tercero. Ese protagonismo se observa en la escasa aparición de Bernarda y en la posición de pie de las hijas en casi todas las viñetas. Significativa es una fotografía en la que en el tercio derecho aparecen sentadas, dialogando Poncia y Bernarda (de espaldas) y en el lado izquierdo, ocupando los otros dos tercios, las hijas como un colectivo y en actitud de salir del encuadre.

El simbolismo de la puerta cerrada del acto anterior da paso en éste a la ventana entreabierta (contacto con el exterior) en la que se agolpa la negritud de las vestimentas de las hermanas y Poncia, primero para ver pasar a los segadores y luego para escuchar lo ocurrido a la hija de la Librada, secuencia que puede resultar confusa en el plano lingüístico al no quedar explícita ni la protagonista ni su acción, pero de la que se pueden intuir sus consecuencias gracias a una expresiva imagen dividida en dos planos, al fondo la masa negra, a contraluz, gritando <<¡que pague lo que debe!>> y en primer término la individualidad de Angustias con rostro angustiado y manos al vientre suplicando: <<No. Que la dejen escapar>>.

En el tercer acto, se pasa del color negro de las anteriores a la blancura de la ropa interior y del predominio de los planos de mayor cobertura visual (enteros y americanos) a los planos más cercanos (medio y primer plano) para remarcar la intensidad de las situaciones y las reacciones de los personajes.

La sensación de acción se incrementa debido al movimiento de brazos y a la escena de la pelea entre Martirio y Adela con un plano en contrapicado y a la disposición en diagonal de los personajes.

La relación simbólica entre opresión y libertad continúa en este acto con una imagen de María Josefa delante de la puerta cerrada, rompiendo finalmente su encierro y otra de Adela corriendo hacia la luz escaleras arriba.

La secuencia del trágico final de Adela se resuelve con tres viñetas estructuradas como una unidad dramática (planteamiento-nudo-desenlace). En la número uno, un primer plano de Poncia con gesto de terror, diciendo <<Nunca tengamos ese fin>>; en la segunda, un primer plano en contrapicado de unas piernas en suspensión embutidas en medias negras y en la tercera el grupo de Bernarda y sus hijas dividido en dos zonas: a la izquierda, la madre en actitud de mando imponiendo silencio y, a la derecha, el grupo de hijas cabizbajas, abatidas y sometidas.

SEGUNDA FOTONOVELA: PAULINA

Por lo que respecta al contenido lingüístico, esta fotonovela se caracteriza por la inexistencia de diálogos, apareciendo sólo textos de anclaje. En ocasiones, el significado de éstos (ejemplo: <<Paulina abraza efusivamente a su abuela>>) resulta redundante e innecesario junto a la imagen donde se ve a la abuela y a la nieta abrazándose.

En cuanto al contenido visual, la utilización de planos es variada con toda la gama, desde los planos generales (paisajísticos) hasta los primeros planos. En comparación con otras fotonovelas analizadas, abundan bastante los planos intermedios y cortos; tal vez porque en esta obra de Ana María Matute priman más los sentimientos y las relaciones interpersonales que las acciones. La intensidad y el carácter de esas relaciones aparece plasmado en las fotografías. Así la incomunicación de Paulina con su tía Susana (sentadas una al lado de la otra sin mirarse) contrasta con la proximidad afectiva, con el contacto físico de la protagonista con sus abuelos, con la cocinera y con su amigo Nin.

Asimismo, visualmente se resalta la oposición ciudad/campo y su respectiva vinculación con Paulina y no sólo por la plasticidad de las imágenes que los representan, muro de ladrillo y esplendor floral, sino también por el semblante de los personajes con los que se asocian: el adusto y severo de tía Susana y el dulce y afable de la abuela y la cocinera.

Los objetos reciben también un tratamiento afectivo. Son frecuentes las viñetas (con angulación en picado) en las que Paulina aparece compartiendo algo con otros personajes: juguetes con la abuela y los niños, un perol con la cocinera, un libro y el tablero de ajedrez con Nin.

TERCERA FOTONOVELA: CELIA

Se respeta la focalización en primera persona de la novela de Elena Fortún y se refuerza con las viñetas del principio y del final que muestran a Celia escribiendo la historia, dando lugar así a una estructura narrativa circular.

La realización de esta fotonovela encierra cierta complejidad debido a las características de la obra original: mezcla de fantasía y realidad, carácter itinerante, diversidad de escenarios (diferentes países, caravana de titiriteros, fondo del mar, etc.) y personajes (humanos, mitológicos, celestiales, animales varios). La solución técnica se concreta en el apartado lingüístico con la utilización de textos de anclaje extensos que dan cuenta de los pasajes difíciles de escenificar y en el apartado icónico con la variedad de las localizaciones (interiores de casa y coche), jardines, zonas urbanas, playa...), de vestuario y de planos y angulaciones.

El plano corto se utiliza siempre que hay intercambio de confianzas entre Celia y alguno de los otros personajes. La angulación en ligero contrapicado aparece con frecuencia; lo que contribuye a engrandecer a los personajes y a resaltarlos del fondo.

Es de destacar la abundancia de viñetas, en cuya puesta en escena se da la perspectiva diagonal (disposiciones del coche, de la cama, de los personajes), dotando así a la imagen de dinamismo.

CUARTA FOTONOVELA: LAZARILLO DE TORMES

Esta fotonovela puede ejemplificar algo frecuente en las adaptaciones audiovisuales de obras literarias realizadas por los alumnos: la diferencia de nivel de comprensión entre aspectos estructurales y el argumento del texto. Si bien se ha percibido claramente la historia vital de Lázaro, no así la estructura epistolar del libro ni la presencia del narratorio, ya que a lo largo de todo el texto se da una focalización en tercera persona para terminar de forma incongruente introduciendo en el tratado séptimo la carta dirigida a Vuesa Merced.

En el apartado lingüístico, se ha de reseñar la ausencia de bocadillos o globos y la longitud de los textos de anclaje. Esto demuestra una excesiva dependencia del original y una desconfianza hacia una comprensión global de la imagen.

La fotonovela está estructurada de forma circular (por cuanto se repite la misma imagen) pues se abre y se cierra con imágenes del mundo del hogar. En las primeras, se presenta a Lázaro en su condición de hijo y en las últimas en la de esposo. Estas imágenes son, por otra parte, las únicas que tienen una nota de color, concretado en la indumentaria de las dos mujeres, frente al predominio de las tonalidades oscuras del resto de las viñetas. Entre ambas fotografías, el camino marcado por el hambre está iconográficamente muy presente en los tres primeros tratados, en los cuales los alimentos se muestran en el centro de la mesa, bien en situación de ser compartidos (casa materna, con el ciego y con el escudero), bien en acto de ser conseguidos (en casa del clérigo).

La puesta en escena y el tipo de plano marcan la relación de Lázaro con sus amos. El bastón, símbolo de poder, se interpone entre el protagonista y varios de sus amos (el ciego, el clérigo y el fraile de la Merced), con los que aparece desde una perspectiva de plano entero. En cambio, el plano americano y una disposición de los personajes sentados en la mesa al mismo nivel dan un tomo amigable y menos jerarquizado a su relación con el escudero.

El progresivo ascenso social del protagonista se refleja ya en una imagen de su etapa de aguador, tomada en plano americano con ligera angulación en contrapicado y disposición en diagonal en la que se muestra solo y bebiendo de un botijo; es decir, sin amo y sin hambre. En este sentido, tendrá su culminación en las últimas viñetas en las que Lázaro aparece junto a su mujer en una actitud que recuerda las clásicas fotografías matrimoniales, donde la mujer aparece sentada y el hombre, detrás en actitud patriarcal. De esta forma, se acentúa el estatus con símbolos de una vida económicamente holgada y socialmente mejor: el bastón (el mismo que portaban sus amos) y una anacrónica mecedora.

QUINTA FOTONOVELA: ROMEO Y JULIETA

Comienza con un gran globo en letras de gran tamaño y sin atribución a personaje alguno. La voz en off incluye las palabras amenazantes del príncipe, dirigidas a Capuletos y Montescos. También concluye con las palabras que Shakespeare pone en boca del príncipe.

Pero en esta ocasión, sin atribuirles procedencia alguna; lo que puede indicar una laguna en la interpretación estructural de la obra.

Por lo que atañe al código verbal, todas las viñetas constan de bocadillos y textos de anclaje. Por lo general, está bien seleccionados y sintetizado el texto original. Únicamente se puede reseñar que, en algunas ocasiones, el texto de anclaje es innecesario, por describir el contenido de la imagen (v.gr., <<Coge la mano de Julieta>>, <<Llora la muerte de su amigo>>, <<coge a Romeo entre sus brazos>>).

Existe una gran variedad de planos: desde el de conjunto al medio, siendo este último y el americano los que más abundan.

El tipo de angulación utilizado es el normal y el ligero contrapicado. El picado aparece en las escenas de las muertes de Julieta, Romeo, Mercurio y Teobaldo, siendo estas dos últimas imágenes muy semejantes en la puesta en escena al incluir a Romeo inclinado de rodillas sobre sendos cadáveres, pero con una perspectiva en plano diferente: más próximo en el primer caso, tal vez por la vinculación afectiva entre ambos personajes.

Por último, podemos resaltar la voluntad de los alumnos de subsanar la pobreza de escenarios con una cuidada elección de vestuario, peinados e incluso de maquillaje.

En esta somera descripción de las fotonovelas que acabamos de realizar, hemos entresacado unas características comunes que podemos sintetizar en los siguientes puntos que a continuación exponemos. Estos denominadores comunes pueden llevarnos a pensar en la existencia de unos constructos narrativos básicos⁵ que regulan, en cierto sentido, la producción y recepción de los discentes:

1. Desproporcionado uso de la expresión verbal mediante textos de anclaje excesivamente pleonásticos —salvo las versiones de obras teatrales. Se puede comprobar una mayor capacidad de condensar el contenido narrativo del texto literario original icónicamente que en palabras. Fundamentalmente se debe a la función economizadora de la imagen y al poco desarrollo de una competencia estratégica que permita al discente elaborar verdaderos textos de anclaje y no caer en errores de redundancia. Asimismo, hemos podido constatar que los alumnos(as) creen mayoritariamente que el proceso de transformación o adaptación de la obra literaria al soporte iconoverbal se ha de hacer en términos de fidelidad escrupulosa a la historia narrada. Tal concepción reduccionista muestra, entre otras cosas, un logocentrismo actualmente inoperante y desconocimiento de los estatutos que regulan los discursos audiovisuales. Palabra e imagen, en definitiva, forman una unidad indisoluble que estructura y da sentido a la práctica de estos medios expresivos. La prelación del texto escrito y su inalterabilidad en el acto transcodificativo es un juicio actitudinal bastante alejado de este hipercódigo fotonovelístico.
2. En el discurso narrativo iconoverbal que elabora el alumnado en relación al literario, hemos encontrado una serie repetida de coincidencias. En este punto, se puede apostillar que la elección de ciertas estrategias narrativas para la transcodificación está condicionada en gran parte por la propia naturaleza genérica de los textos seleccionados.

(5) Manuel Vera Hidalgo ha llegado por otras vías a los mismos resultados que nosotros, etiquetando estas intersecciones como <<formas narrativas primordiales>> que define como aquellas formas narrativas que <<desde un punto de vista evolutivo suscitan el interés general en el inicio de la experiencia lectora de los adolescentes actuales, de nuestro ámbito cultural, y, desde una visión pedagógica, en el punto de arranque hacia la conquista de su competencia literaria>> [2000: 63].

- 2.1. En relación a la modalización discursiva, la organización narrativa se caracteriza por preferir el punto de vista y la voz de la tercera persona omnisciente. Suelen ser narraciones de focalización cero y hetero y extradiegéticas, es decir, que no se toma nunca el punto de vista de los personajes y el narrador, por lo tanto, está ausente de la historia contada. Ni siquiera, en casos como el del *Lazarillo de Tormes*, que, en cuanto ficción autobiográfica inserta en el género epistolar, es el personaje quien narra la historia. En la transcodificación de esta obra, el cambio de modalización ha venido acompañado de una transformación del código genérico: epístola > género de naturaleza novelística. Sin embargo, hemos comprobado que en *Celia*, por ejemplo, no se han modificado ni la perspectiva, ni la voz del yo que exigía la forma literaria del original: un modelo del yo protagonista o autodiegético. En general, entre los procedimientos técnicos y estilísticos que los alumnos han utilizado intuitivamente para realzar esta organización narrativa, podemos destacar: a) una planificación en la que predominan planos descriptivos generales y planos objetivistas intermedios (americano y medio); b) una angulación caracterizada por el encuadre normal, relegando el picado y contrapicado a imágenes en las que se quiera dar un mayor efecto dramático a la escena o se pretenda intensificar el nivel jerárquico de alguna acción o sentimiento según el código axiológico establecido.
- 2.2. En cuanto al tiempo narrativo, la linealidad es el tipo predominante en todas las fotonovelas estudiadas. Existe una completa coincidencia entre el tiempo de la historia y el del discurso, siendo casi imposible encontrar, por lo tanto, alteraciones de ritmo narrativo. No se da una solución de continuidad entre el secuenciación temporal del relato y el propio tiempo experiencial, sino que se ve como un *continuum*. Por otra parte, los problemas de realización que plantea la falta de medios se subsanan gracias a un código escenográfico bastante simplificado: el invierno nevado con papel sobre un árbol (en *La caja de cerillas*), el paso de los años en *Rosita la soltera* se evidencia sobre todo gracias a las distintas transformaciones en la manera de vestir que sufre la protagonista, etc. Asimismo, el uso del color blanco y negro en la fotografía indica, en muchos casos, una elección significativa determinada. Pensemos, por ejemplo, en la coincidencia de muchos trabajos donde el blanco y negro remiten a la representación de obras clásicas y/o alejadas en el tiempo (*Romeo y Julieta*, *La casa de Bernarda Alba*, *La casa de Bernarda Alba...*)
- 2.3. En relación a la situación narrativa, podemos resaltar cómo el espacio donde se desarrolla la historia adquiere una carga simbólica importante. En *La casa de Bernarda Alba*, el sentimiento de opresión y encarcelamiento se intensifica con planos fotográficos en picado y con un código iconográfico donde destaca el elemento puerta cerrada. Tengamos en cuenta además que con una sola imagen se simultanean aspectos de una realidad espacial que la linealidad del signo escrito no puede captar sin emplear una sucesión de palabras. De esta forma, el espacio de la historia en las obras teatrales, que no viene especificado en las acotaciones textuales, es recreado muchas veces con una desnudez escénica donde destacan ciertos elementos simbólicos. Además, el modo dramático que predomina en estas obras impide la presencia de planos generales descriptivos.

3. En la retórica visual, por su parte, se legitiman ciertas imágenes con significado cultural estable. Nos referimos a símbolos comúnmente compartidos: el bastón como elemento de mando está presente a lo largo del *Lazarillo* y en *La casa de Bernarda Alba*; la puerta cerrada, como antes advertíamos, simboliza el enclaustramiento forzado; el delantal, servidumbre; el desnivel de las figuras en el encuadre (y ángulos en picado) representa(n) la jerarquía social de los personajes.
4. Se puede constatar que, en el proceso de transcodificación, se patentizan deficiencias incluso en la lectura semántica que los alumnos han hecho de las obras literarias. La pluralidad de códigos sobre la que se proyecta el texto literario, en este caso, no son descifrados en su totalidad. Las interpretaciones muchas veces permanecen en el nivel denotativo, sin que profundice en el connotativo-estilístico. Por ejemplo, se obvian las referencias fenoménicas del *Lazarillo* y se pierde, por lo tanto, la perspectiva que disculpa el injustificable código axiológico del protagonista. Las interpretaciones se mantienen en un nivel epidérmico

A modo de conclusión, podemos decir que, a tenor de los datos obtenidos en esta evaluación inicial, se ha de proponer la construcción de un saber educativo fotonovelístico por medio de la transposición didáctica de los presupuestos epistemológicos sobre los que se asienta el universo científico audiovisual. Desde la base de unos objetivos didácticos establecidos y desde la asunción de un aprendizaje significativo, este transvase de saberes configurará el contenido curricular y la planificación de actividades de enseñanza/aprendizaje que permitan desarrollar la competencia comunicativa y el anclaje de un pensamiento crítico mediante el cual el discente sepa protegerse del reclamo y de la retórica de la ilusión que los medios de masas utilizan. Desde esta propuesta metodológica, se potenciaría una motivadora fractura en las estructuras mentales de los alumnos(as) con el fin de construir nuevos conocimientos:

1. Estructuras narrativas no lineales, que posibiliten al alumno(a) enfrentarse a la discontinuidad entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. De esta forma, se potenciarán, por ejemplo, estructuras narrativas en las que el tiempo de la historia se desdoble espacialmente y se simultanee.
2. Focalizaciones diversas, donde exista alternancia de instancias narrativas que regulen el grado de información y exhiban el relativismo epistemológico de la realidad.
3. Textos estructurados desde el flujo de conciencia y/o el monólogo para problematizar el tipo de representación de la conciencia y del pensamiento íntimo de los personajes.
4. Transcodificaciones que se adentren más en mecanismos de interpretación textual a nivel semiótico, y no sólo en una simple lectura semántica.
5. Desarrollo de habilidades cognitivas, como el de sintetizar una secuencia narrativa o un conjunto de acciones en una sola imagen.
6. Construcción de todos los elementos del código fotográfico que permiten estructurar la narrativa iconoverbal: función de los planos, distintas angulaciones, códigos lumínicos, secuenciación, encuadres, etc.
7. La elaboración de fotonovelas donde los textos de anclaje desaparezcan en beneficio de la imagen o lo contrario: a partir de imágenes construir textos de anclaje.

8. Textos plurigenéricos que exhiban no sólo el conjunto de características temático-formales (que lo hace pertenecer a una serie genérica determinada), ni las innovaciones que la obra hace con respecto del modelo estructural, sino también la imbricación de distintos modelos genéricos que permiten la creación de nuevas expectativas por parte del lector y el conocimiento del paradigma conceptual del que parte el escritor. Su transcodificación al soporte audiovisual implica la elección de un cauce expresivo o el mantenimiento de esta fragmentariedad genérica.
9. Y por último, profundización en la naturaleza de las estrategias textuales del autor, así como en las actividades pragmáticas resultantes de toda implicación lectora, explorando aquellos elementos que muestran la propia estructura de la obra y que matizan su peculiar naturaleza transgresora. En este sentido, la transcodificación obliga a un proceso doble de descodificación y codificación con la ayuda de una competencia estratégica que posibilita solucionar errores. Por consiguiente, se intenta construir un lector-coprodutor, actualizador de significados textuales, que pueda disfrutar en cada acto de lectura y se transforme con la adquisición de contenidos de carácter formativo (entre los que hay que destacar elementos relevantes en la formación comunicativa del educando: adecuación, coherencia, cohesión expresiva y corrección gramatical), y que cultiva el *pensamiento divergente* y crítico, así como desarrolla la capacidad poética o creadora imaginativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉS-SUÁREZ, IRENE, 1998, ed., *Mestizaje y disolución de géneros en la literatura hispánica contemporánea*, Madrid, Verbum.
- APARICI, ROBERTO, 1992, *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- BREEN, M.P., 1990, <<Paradigmas actuales en el diseño de programas>>, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp.7-32.
- DÍAZ, H.; MOLINA, B. y M. ROSETTI, 1975, *La fotonovela y la iniciación*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- EVEN-ZOHAR, ITAMAR, 1990, <<Polysystem Theory>>, en *Poetics Today*, 11: 1 (1990), pp. 2-26.
- FERRÉS, JOAN, 1992, *Vídeo y educación*, Barcelona, Paidós.
- 1994, *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Barcelona, Akal.
- FOSTER, HAL, 1988, <<Polémica (post)modernas>>, en J. PICÓ (comp.), *Modernidad y postmodernidad*, Madrid, Alianza, pp. 249-262.
- GARCÍA JIMÉNEZ, JESÚS, 1996, *Narrativa audiovisual*, Madrid, Cátedra.
- GIMFERRER, PERE, 1985, *Cine y literatura*, Barcelona, Planeta.
- GIROUX, HENRY A., 1990, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- GUILLÉN, CLAUDIO, 1985, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Crítica.
- HUNT, PETER, 2000, <<Futures for Children's Literature: evolution or radical break?>>, en *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, n.º 1, pp. 111-119.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A., 2000, *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis.
- LOMAS, CARLOS, 1996, coord., *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- LOMAS, CARLOS y OSORO, ANDRÉS, 1993, (comp.), *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

- LOMAS, CARLOS y OSORO, ANDRÉS, 1996, <<Capítulo II. Los objetivos de la Educación Lingüística y el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* en la Enseñanza Secundaria>>, en C. LOMAS, 1996, pp. 25-66.
- LÓPEZ CÉSPEDES, JOSÉ y SAIZ VALCÁRCEL, JOSEFA, 1989, <<La dramatización y la fotonovela: dos técnicas de expresión en la enseñanza de la literatura>>, en AA.VV., *Sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*, Madrid, Pablo Montesino, pp. 549-555.
- LÓPEZ DE ABIADA, JOSÉ MANUEL, 1998, <<Nuevas formas de una usanza vieja: ejemplos de hibridaje, interrelación e imbricación de géneros en *Paisajes después de la batalla* y *Territorio comanche*>>, en I. ANDRÉS- SUÁREZ, ed., 1998, pp. 85-102.
- NAVAJAS, GONZALO, 1998, <<El icono verbal roto: la narración de la estética finisecular>>, en I. ANDRÉS- SUÁREZ, ed., 1998, pp. 15-34.
- NOGUEROL RODRIGO, ARTUR, 1996, <<Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua>>, en *Textos*, n.º 7 (enero), pp. 9-18.
- OBLIGADO, CLARA, 1996, <<La construcción de una fotonovela>>, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 9 (junio), pp. 81-89.
- ROMEA CASTRO, CELIA, 1998, <<La narración audiovisual>>, en A. MENDOZA FILLOLA (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 347-357.
- VATTIMO, GIANNI, 1990, *La sociedad transparente*, introd. de T. CAÑETE, Barcelona, Paidós/ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- VERA HIDALGO, MANUEL, 2000, <<El papel de los relatos en el aprendizaje de lo narrativo>>, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 25 (julio), pp. 58-75.
- VYGOTSKY, L.S., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.