

## ENSEÑAR LITERATURA EN LA RED. NUEVOS RECURSOS DIGITALES.

LAURA BORRÀS CASTANYER

*Estudis d'Humanitats i Filologia, Universitat Oberta de Catalunya, HERMENEIA, Internet  
Interdisciplinary Institute (IN3) Av. Tibidabo 39-43, Barcelona 08035 SPAIN.*

*E-mail: [lborras@uoc.edu](mailto:lborras@uoc.edu)*

*<http://www.uoc.edu/hermeneia>*

La incorporación de las nuevas tecnologías a la literatura y a su estudio supone la posibilidad de una relectura del pasado desde una plataforma en la que la obra se presenta como un producto abierto, exento de estructuras jerárquicas, inscrito en una red infinita de hipertextos, y revisado a la luz de otra dimensión textual, crítica y hermenéutica. El entorno digital hace más evidente la inscripción de la obra en un marco intertextual y posibilita materialmente la conexión física de los textos. Con la asignatura *Temas de literatura universal*, se pretende contribuir a una lectura transversal de la literatura universal en un entorno virtual de aprendizaje, a la vez que se facilitan pautas para un ejercicio práctico de literatura comparada, proponiendo unos itinerarios de lectura que pasan por épocas y tradiciones literarias alejadas en el espacio y en el tiempo. A partir de las relecturas planteadas sobre determinados textos de la literatura universal, sumada a la función tutorial del profesor a distancia de la asignatura, se podrán lograr los siguientes objetivos: a) Comprender cada uno de los textos propuestos a partir de un análisis comparativo, que pone en relación varios textos literarios, pictóricos o cinematográficos; b) Identificar algunos modelos para contribuir a una lectura transversal de la literatura universal y c) Construir una visión crítica sobre algunos de los grandes temas que recorren la literatura occidental.

### 1. De cambios y transformaciones

El mundo digital reconfigura la enseñanza, prosiguiendo el proceso iniciado primero con el invento de la escritura, y luego de la imprenta, y libera al estudiante de la necesidad de estar en presencia física del profesor (Landow, 1997:29-30)<sup>1</sup>. En la Universitat Oberta de Catalunya, desde el año 95 este proceso tiene lugar en un espacio concreto de la red: un campus virtual que funciona, de manera asincrónica, al servicio de una comunidad de estudiantes y profesores. E incluso en este *médium* heterogéneo y turbador, el objetivo sigue siendo “enseñar”. Sin embargo, cuando el entorno docente deja de ser el de las aulas para pasar a la inasible virtualidad de la pantalla, el enfoque metodológico es crucial y debe ir acompañado de una reflexión previa insoslayable: ¿debemos, a principios del siglo XXI seguir ofreciendo el mismo tipo de enseñanza de siempre, sea en la universidad tradicional o en una universidad pionera como la UOC? Los cambios socioculturales que Internet ha promovido, la sociedad de la información en la que vivimos nos obligan a repensar algunas premisas y a considerar nuevos espacios y posibilidades que hay que saber generar, de acorde con el signo de los tiempos. En este contexto de “sobreinformación” en el que vivimos, la función del profesorado ya no puede ser únicamente la de transmitir “conocimiento”, sino la de contribuir a generarlo en los estudiantes, es decir, debe asumir una función de “guía” y proporcionar instrumentos intelectuales que permitan enseñar a ser capaz de pensar con criterio.

En nuestro medio literario, básicamente hay que enseñar a leer, con toda la profundidad que seamos capaces de conferir a esta fórmula. En los Estudios de Humanidades y Filología de la UOC hemos optado por un método hermenéutico siguiendo a Gadamer en la concepción de la hermenéutica como el arte de comprender la opinión del otro. No deja de ser ésta una formidable reflexión acerca de la actividad que denominamos lectura y que aspira a participar en el “sentido compartido”. Sin embargo, leer, y enseñar a leer en un medio como Internet y con su herramienta natural, el hipertexto, significa enfrentarse a un dispositivo tecnológico al servicio de la educación, en el que una cuestión previa es, sin duda, el cambio de enfoque en el encuentro con el discurso. En este nuevo entorno se produce una cierta substitución de códigos vinculados al formato « papel » por otros asociados al contexto digital. Tratar de cifrar los estadios de esta substitución merecería un análisis largo y detallado, imposible de realizar en este marco. Sin embargo, a partir del ejemplo concreto de una asignatura trataremos de esbozar cuáles pueden ser los cambios que afectan a la enseñanza de literatura para inscribirlos dentro de las posibilidades reales que tal vez nos permitan avanzar, desde un punto de vista teórico, de la estética de la recepción a la estética de la interactividad<sup>2</sup>, provocando un juego de voces en la clase virtual, no sólo entre profesor y estudiantes, sino entre los propios estudiantes.

El nuevo paradigma nos invita a reflexionar sobre la nueva forma de construcción del discurso del saber y las modalidades específicas de su transmisión y lectura. En este contexto, cuando un profesor se plantea trasladar los contenidos que sabe transmitir de manera presencial a las nuevas tecnologías, es

necesario hacer un esfuerzo de planificación y diseño, además de formarse mínimamente en la didáctica y en la pedagogía, aspectos que acostumbran a estar bastante desatendidos en la docencia universitaria que conocemos. Así, si convenimos en que la forma tiene un efecto sobre el sentido, la manera de mostrar y organizar la disposición de información se convierte en decisiva, especialmente si queremos fomentar una respuesta activa por parte del estudiante. Por ello es necesario reformular y organizar innovadoramente la relación entre las fuentes y las modalidades de la argumentación, etc.

De entrada, el cambio fundamental reside en el hipertexto, cuya complejidad y alteridad radicales son los verdaderos responsables de la angustia que suscita la textualidad electrónica. Pese a la dispersión terminológica que sacude el ámbito de la teoría del hipertexto, como en otras ocasiones ha ocurrido en el ámbito de la narratología, etc., todos coincidimos con Landow en designar *grosso modo* como “hipertexto” al medio informático que relaciona tanto información verbal como no verbal y que permite a los lectores escoger sus propios recorridos a través de un conjunto de posibilidades. En la asignatura *Temas de literatura universal*, nos hemos planteado el abordaje de un conjunto de textos a partir de una serie de relecturas que toman como hilo conductor algunos de los temas que atraviesan buena parte de la literatura universal (y que hemos objetivado en el deseo, el viaje, la identidad y la alteridad). En este material hipertextual que combina la lectura lineal con la lectura secuencial o fragmentaria inherente al hipertexto, así como recursos de vídeo y audio, se ofrecen a los estudiantes lecturas e interpretaciones de obras clave de la literatura universal a través de un trayecto intertextual doble, de tipo genético y analógico, que pone en relación varios textos literarios, pictóricos o cinematográficos. A lo largo de todo el proceso hemos tenido una voluntad manifiesta de situar el texto sometido a análisis en una doble orientación, hacia el presente y hacia el futuro pero, al mismo tiempo, aparece ubicado en un paradigma compuesto por otros textos que lo precedieron y con relación a los cuales está escrito. Así, el texto asume de manera explícita o latente el pasado cultural que le precede incluso cuando está concebido contra ese mismo pasado. El curso pretende contribuir, pues, a una lectura transversal de la literatura universal en un entorno virtual de aprendizaje, a la vez que se proporcionan pautas a los estudiantes para un ejercicio práctico de literatura comparada, proponiendo unos itinerarios de lectura que pasan por épocas y tradiciones literarias alejadas en el espacio y en el tiempo<sup>3</sup>.

## 2. Enseñar literatura en la red: leer, releer

“Un buen lector es un relector”, afirma rotundamente Nabokov. La contundencia de semejante afirmación no deja espacio a la duda: el espacio hipertextual en el que la lectura es fragmentada y no secuencial, la relectura se revela como la estrategia metodológica inevitable en la construcción de sentido. Si nos detenemos a analizar los motivos que nos empujan a releer, pronto nos percatamos de que no existe una norma clara que justifique esta particular inclinación. El acceso por primera vez a un texto la mayor de las veces es por inducción, o por azar, de modo que es un acto escasamente libre; la opción de la relectura, en cambio, es un acto iluminado por la libertad (Borràs, 2001)<sup>4</sup>. El hipertexto posibilita una relectura exponencial de los contenidos que hemos diseñado, pero esto no es todo. Además, la distinción entre “*lower criticism*” y “*higher criticism*” formulada por Tim Machan al principio de su *Medieval Literature: Texts and Interpretation*<sup>5</sup>, (Binghamton, Medieval & Renaissance Texts and Studies, NY, 1991) queda aquí completamente desvirtuada por cuanto nuestro propósito es fundir ambos tipos de crítica, la que es básicamente textual y bibliográfica y la que estaría conformada por los estudios interpretativos para ofrecerlos de una manera combinada y cohesionada en la que ya no tienen razón de ser diferencias de categoría como las que él establece.

Es necesario considerar con seriedad que el acto de enseñar en línea a partir de estos materiales académicos en soporte digital, supone desprenderse de los hábitos adquiridos y de transformar las técnicas comunicativas del discurso del saber. Las maneras de probar la «validez» de un análisis literario se encuentran, en este momento, profundamente modificadas desde que podemos desarrollar el discurso según una lógica que ya no es necesariamente lineal y deductiva, sino abierta y relacional. En nuestro ejemplo, el estudiante-lector, puede consultar directamente los documentos (archivos, imágenes, música...) que son los objetos o los instrumentos de la investigación que le está siendo referida<sup>6</sup>. En este entorno textual múltiple, sin fronteras, o con las únicas fronteras de la curiosidad y el deseo, la noción esencial es la de «enlace». Participamos de una concepción del entrelazamiento como una operación que pone en relación las unidades

textuales fragmentadas por y para la lectura, pero que deberían provocar también una respuesta por parte del estudiante. Ya lo había formulado Landow y nuestra experiencia, y las opiniones de los estudiantes lo corroboran, el enlazamiento electrónico vincula la idiosincrasia y la asociación personal de maneras particularmente liberadoras. En este sentido, después de la experiencia acumulada y a partir de los resultados obtenidos desde nuestras propias inversiones estratégicas y creativas, la conclusión a la que llegamos es que la revolución de las modalidades de producción, transmisión e interrogación de los textos puede ser comprendida en la hipertextualidad como una cierta mutación epistemológica.

### 3. El hipertexto: un espacio para liberar la mirada

El hipertexto ha sido visto como promesa de poder, libertad e independencia, pero estas sugerentes posibilidades no se ponen de manifiesto de manera automática, como por arte de magia, sino que es necesario enseñarlas<sup>7</sup>. Se impone un reciclaje general de los procedimientos involucrados en el acto docente. A la transferencia del “conocimiento” del profesor (que en el entorno virtual queda substituido por los “materiales”) se debe reaccionar con la tarea de acompañamiento en el proceso de madurez intelectual de los estudiantes, interviniendo en la “pizarra virtual” o en el foro para incitar al debate, corrigiendo ejercicios, respondiendo dudas, planteando nuevos interrogantes... Al fin y al cabo, se trata de una tarea holística, más completa, sino global, más provechosa para el estudiante sin ningún tipo de dudas, por cuanto le obliga a leer, a comparar, a escuchar a sus compañeros, además de al profesor, a intervenir, a organizar sus ideas de forma lógica y presentarlas coherentemente. Dicho de otro modo: a organizar y construir, de manera radicalmente subjetiva y a partir de su propia iniciativa y capacidad, su personal proceso de aprendizaje. Sin embargo, me gustaría considerar brevemente ahora qué tipo de lector y de práctica lectora requiere un hipertexto, un texto que nace desde la fragmentación, desde la dispersión o el rizoma, porque no es evidente<sup>8</sup>.

La crítica ha apuntado repetidamente hacia el hipertexto como la actualización de los ideales teóricos postmodernos. Desjerarquizado por naturaleza, el hipertexto subvierte las nociones convencionales de “cierre”, de “finitud” textual así como las fronteras textuales, dispersa radicalmente la autoridad y la extiende al lector en el mismo acto de lectura (Gilbert, 1997)<sup>9</sup>. Si la nuestra es una mirada esclavizada por una línea secuencial -la del orden que impone la lectura-, con la traslación del texto a la pantalla la mirada recupera la libertad de vagabundeo, se desprende de la esclavitud del orden del tiempo y de la temporalidad como secuencia objetivada en un soporte. De algún modo el hipertexto permite la emancipación de la mirada para construir el espacio. En nuestros materiales, hemos tratado de organizar la mirada del estudiante del mismo modo que si éste acudiera a una exposición, porque en una exposición no sólo se están mostrando objetos, sino que, de manera más o menos sutil, se están leyendo las imágenes para construir una opinión o, como mínimo, para ofrecer elementos para configurarla. La mirada, en el marco de la pantalla, actúa de manera similar a un pincel y dibuja los contornos del territorio que descubriremos con la codicia de hacernos con “todo” el saber que se esconda bajo los pliegues del ejercicio de papiroflexia que representa la creación de todo hipertexto.

Esta operación tan simple en apariencia pone de relieve, no obstante, que la forma en que se lee condiciona en gran manera el contenido y la consideración de lo leído. En este sentido, pienso que en un futuro no muy lejano deberemos investigar si el problema de la interpretación radica en la “forma” de lectura que precise un texto. Las nuevas textualidades basadas en el ordenador se han vivido en nuestro ámbito como una auténtica intrusión. Como apunta Aarseth, ahora nos enfrentamos con textualidades lineales –en nuestro caso la lectura de los textos clásicos elaborados en una lógica de la linealidad- y no lineales –el hipertexto crítico que nosotros hemos construido encima del texto a leer-. Esta evolución empírica, podría hacer posible un paso metodológico del enfoque filológico al antropológico, en el que el objeto de estudio es más un proceso (el texto cambiante) que un proyecto (el texto estático)<sup>10</sup>. Sin embargo, si el *New Criticism* había convertido el análisis de textos en la provincia del crítico/experto, provisto de una sensibilidad y percepción singulares, para desvelar los secretos de los tesoros literarios, nosotros hemos optado por un personal criterio filológico-hermenéutico, uno de los múltiples posibles.

Podemos constatar que la textualidad no lineal suscita angustias y despierta temores. Las preguntas a formularnos de inmediato son ¿cómo puede la teoría de la literatura atacar las textualidades de la no

linealidad? ¿De que manera afectará a nuestros métodos discursivos la lógica poderosa aunque sumamente primitiva del enlace? Si Katherine Hayles<sup>11</sup> ha apuntado ya la idea del *media specific criticism* para designar el modo de interrogación crítica hacia la materialidad del medio en el que se produce la obra literaria, nuestra propuesta de lectura en los materiales digitales de la asignatura de referencia ilustra de modo ejemplar hasta qué punto cada lectura trata de mostrar el compromiso del texto con la materialidad de su medio, y de qué manera esta materialidad se convierte en una enrucijada en la que el contenido y la forma que lo aloja ya no pueden ser adecuadamente entendidos separados el uno del otro. Cuando hayamos logrado una mejor interacción entre ellos estaremos cerca de lo que esta profesora de UCLA ha denominado el paso de una *print-oriented perspective* hacia una *media perspective*. Llegados a este punto habremos conseguido lo que ella acuñó como “*technotext*”, es decir, un hipertexto en el que las propiedades materiales estén activamente construidas por el texto y se hagan resonantes con significados, convirtiéndose en componentes del proceso de elaboración de sentido semióticamente relevantes. O formulado a partir de los conceptos y la terminología de Aarseth, habrá de balancearse entre la *textonomía*, esto es el estudio de los medios textuales, para proveer el terreno de juego de la *textología*, el estudio del significado textual (Aarseth, 1997:15).

A todo ello hay que añadir el hecho de que la extrema fluidez del hipertexto nos obliga a repensar una de las principales preocupaciones de quien escribe: la posibilidad de ejercer un control sobre de qué manera un lector “pasa” a través de un texto. En efecto, el acto creativo del autor-profesor requiere de un acto interpretativo del usuario-estudiante que pasa necesariamente por el deambular sobre el texto. Creo que el hipertexto encarna una nueva forma de “textualidad transitable”, si se me permite la expresión, basada en la capacidad de “penetración” de un texto marcado por enlaces que abren puertas hacia nuevos horizontes de significado. En el hipertexto cualquier ilusión de control se desvanece por completo: la seducción es la única arma a esgrimir para empujar hacia una errancia hipertextual compulsiva, pero necesaria. Perdemos la noción de control porque el mismo hipertexto la desprecia. Si el saber se irradia y disemina produciendo una virtualidad infinita de conexiones intertextuales, que representan las infinitas formas de configuración discursiva del sujeto (Pinto, 2002)<sup>12</sup>, todo en él es relevante, todo puede estar interconectado<sup>13</sup>.

#### **4. ¿Inestabilidad? ¿Caos? Hacia la construcción colectiva del conocimiento**

Hemos estado hablando, en nuestro caso, de un hipertexto independiente, únicamente de lectura, en el que las contribuciones del lector-estudiante se limitan a la selección del recorrido de lectura, no a un sistema conectado en red, donde los lectores pueden añadir además texto, enlaces o ambos. Sin embargo, nuestro estudiante-lector tiene la habilidad de imponer una determinada estructura narrativa en el hipertexto, la propia, personal e intransferible. Es ésta, una estructura dominada por el deseo, el auténtico motor que hace las veces de guía subliminal en la navegación a través de los contenidos, organizados “en red”, a causa de los enlaces, lo cual tiene importantes implicaciones para la retórica y la estilística de la composición hipertextual. Stuart Moulthrop, sin ir más lejos, señala que la retórica hipertextual debería estar fundada no en la coherencia y en el orden, sino en la inestabilidad y el caos<sup>14</sup>. Nuestros estudiantes han respondido con éxito a la prueba. Se esperaba de ellos que supieran recorrer los itinerarios posibles que nuestras lecturas estructuradas en formato hipertextual pudieran generar, y que, a su vez, fueran capaces de crear su propio recorrido intelectual de analogías temáticas y afinidades lectoras y lo sometieran al juicio de la comunidad grupal del aula, no sólo del profesor, en lo que se ha revelado como una auténtica construcción coral del pensamiento. Sin embargo, no estoy segura de que estemos preparados todavía en los círculos universitarios para aceptar la contundencia de una declaración de principios como la que propone Moulthrop, tan simple en su enunciación como compleja en su asimilación y puesta en funcionamiento.

Tal vez de manera excesivamente ambiciosa para ser aplicado a “todos los públicos<sup>15</sup>”, nuestra propuesta en esta asignatura era fomentar un nuevo marco de trabajo digital que evidenciara la obra a un nivel más físico, completamente textual, y que permitiera que el enlace, la interacción, la interrelación fuera posible (Borrás, Hermeneia 2002)<sup>16</sup>. Este personal uso de la filología, definido por Raffaele Pinto como mucho más atento al sujeto interpretante y a las preguntas que lo constituyen como tal que al texto interpretado y a su objetiva realidad histórica, puede ser considerado como una revolución copernicana de la

crítica literaria, promovida por las nuevas tecnologías. A partir de la enseñanza en una universidad virtual, hemos constatado que esta mutación epistemológica comporta, a su vez, una nueva modalidad de comunicación y recepción de los conocimientos, que ya no se presentan como el registro de “verdades” establecidas, sino que permiten apuntar hacia una construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio. Esperamos que ello signifique un paso más hacia la interactividad deseable en el aprendizaje en línea.

## REFERENCIAS

---

<sup>1</sup> Landow, George P. "What's A Critic to Do?: Critical Theory in the Age of Hypertext." in *Hyper/Text/Theory*. Ed. George Landow. Baltimore: Johns Hopkins, 1994. 1-50. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 17-68.

<sup>2</sup> En el congreso de la Asociación Española de Semiótica que se celebrará de los días 3 al 5 de octubre en Logroño presento una comunicación titulada precisamente así: “De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura”.

<sup>3</sup> “Siguiendo las conexiones intertextuales (tanto de tipo genético como de tipo analógico), que van marcando el camino dentro del *corpus* hipertextual, se van describiendo unas rutas de lectura aleatorias y totalmente subjetivas que ilustran la difusión y la articulación de tal tema en la tradición literaria. Los estudiantes, después de familiarizarse con los textos presentados en los materiales, y con los instrumentos de navegación que los mismos materiales ofrecen, tienen como tarea principal de curso la de seleccionar unos temas subjetivamente relevantes, y construir su propio *corpus* (hiper)textual. Tanto la primera parte del curso, más receptiva, como la segunda, más activa, se desarrollan de un constante diálogo entre el profesor y los estudiantes” (Pinto, 2001).

<sup>4</sup> Borràs Castanyer, Laura (ed.) *Temas de literatura universal*, Barcelona, EDIUOC, 2001.

<sup>5</sup> Tim Machan *Medieval Literature: Texts and Interpretation*, Binghamton, Medieval & Renaissance Texts and Studies, NY, 1991.

<sup>6</sup> Por ejemplo ver y escuchar a Vittorio Gassman recitando el canto XXVI del *Inferno* de Dante al tiempo que leen el canto en original y lo contrastan con la traducción al catalán.

<sup>7</sup> Smith, Jonathan “Is there a Hypertext in this Class? Teaching Victorian Literature in the Electronic Age” (<http://www-personal.umd.umich.edu/jonsmith/tlwcart.html>, last consulted 25/01/02).

<sup>8</sup> Espen Aarseth ha acuñado el término *ergodic literature* (a partir de los vocablos griegos *ergon* y *hodos* que significan “obra” y “camino”) para las creaciones literarias que exigen un esfuerzo nada trivial que permita al lector atravesar el texto, penetrar en su sentido. Análogamente nuestra voluntad a la hora de pensar los materiales ha sido la de dar a luz un producto hipertextual *ergódico* para el estudio de las redes que enlazan temáticamente la literatura universal.

<sup>9</sup> Gilbert, Pamela K. “Meditations upon Hypertext: A Rhetorethics for Cyborgs » JAC 17.1 (1997).

<sup>10</sup> Espen Aarseth, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1997, p. 104.

<sup>11</sup> Katherine Hayles está a punto de publicar, si no lo ha hecho ya, en MIT Press un libro en el que se muestra muy atenta hacia las posibilidades que presenta esta crítica específica que ella denomina *media-specific criticism*.

<sup>12</sup> Pinto, Raffaele, “Crítica literaria y construcción del sujeto. Dos modelos de autoanálisis: Sigmund Freud (*Psicopatología de la vida cotidiana*) e Italo Calvino (*Seis propuestas para el próximo milenio*) en Laura Borràs (ed.), *Deseo, construcción y personaje*, Madrid, SGAE, 2002 (en prensa).

<sup>13</sup> Semejante pretensión de control todavía es más ilusoria si se tiene en cuenta que el lector puede llegar a ejercer de escritor.

<sup>14</sup> Moulthrop, Stuart. "Polymers, Paranoia, and the Rhetoric of Hypertext." *Writing on the Edge* 2.2 (1991): 150-59.

<sup>15</sup> En el pasado semestre académico (2001/2002) el reducido número de estudiantes matriculados y su procedencia (todos de segundo ciclo y con unos expedientes y trayectorias más que brillantes), ha convertido en un auténtico lujo la puesta en práctica de la acción docente.

<sup>16</sup> Borràs Castanyer, Laura, “Internet i literatura avui: el fil d’Ariadna” en <http://www.uoc.edu/in3/hermeneia>.