

Laura BORRÀS CASTANYER

(Universitat Oberta de Catalunya)

DE LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN A LA ESTÉTICA DE LA INTERACTIVIDAD. NOTAS PARA UNA HERMENÉUTICA DE LA LECTURA HIPERTEXTUAL

INTRODUCCIÓN.

El lector es responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones. En ausencia de Hermes, mensajero de los dioses y experto en el arte de la palabra, la modernidad necesita de la hermenéutica. Por consiguiente, cualquier intento de abordar el problema de los textos y su interpretación no puede ignorar lo que esta disciplina que se ha ocupado clásicamente del arte de comprender textos ha aportado al menos durante el último siglo y medio. Siguiendo a Gadamer, hablamos de la existencia de una perspectiva hermenéutica cuando la comprensión del significado del texto se entiende desde la historia personal del sujeto que interpreta para, con ella, llegar a conocer el mundo que la obra es capaz de mostrar. De algún modo, el fundador de la moderna hermenéutica y su focalización exegética en el texto permite establecer el puente entre esta disciplina interpretativa y la teoría de la recepción, cuyo último propósito, a su vez, es permitir la comunicación entre pasado y presente. Hacer posible el diálogo.

Decía Schopenhauer que leer es pensar en un cerebro ajeno. En este orden de cosas, bajo un prisma hermenéutico fuertemente influenciado por la estética de la recepción, entiendo la lectura como un diálogo y así se lo planteo a mis estudiantes de teoría de la literatura y literatura comparada. En este contexto docente lo fundamental, pues, es enseñarles a leer, para enseñarles a pensar, aunque sea en un cerebro ajeno. Enseñar a leer con toda la profundidad que seamos capaces de conferir a esta fórmula. En los Estudios de Humanidades y Filología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) nuestros alumnos son, fundamentalmente, lectores, por lo que nos hemos visto obligados a reconsiderar la actividad lectora y al cabo de esta reconsideración hemos

optado por un método interpretativo que toma de Gadamer 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 hipertexto¹, 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 sentido, antes o después, se debe considerar la disyuntiva de si el ordenador actúa únicamente como un nuevo soporte de información, lo que podríamos denominar una tecnología de transferencia textual, o bien si su presencia modifica las condiciones de producción, transmisión y recepción de los textos, inclusive cabe plantearse si su aparición llega a generar nuevas posibilidades de creación, lectura e interpretación de la literatura². En este nuevo entorno, sí es fácilmente detectable la substitución de determinados códigos vinculados al formato « papel » -entre los cuales el fundamental es la linealidad- por otros asociados al contexto digital –de entre los cuales sobresale la no secuencialidad, la fragmentación. Pretender cifrar los estadios de esta substitución requeriría un análisis largo y detallado, imposible de realizar en este marco y que es objeto de nuestra atención bajo el paraguas de HERMENEIA (<http://www.uoc.edu/in3/hermeneia>), un grupo de investigación interdisciplinario e internacional sobre los estudios literarios y las tecnologías digitales que coordino en el Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la UOC. En cambio, basándome en la experiencia acumulada en asignaturas que hemos diseñado hipertextualmente, trataré de esbozar cuáles pueden ser las variaciones que afectan a la enseñanza de la literatura para inscribirlas dentro de las posibilidades reales que tal vez nos permitan avanzar, en un futuro próximo, de la estética de la recepción a la estética de la interactividad, provocando un productivo juego de voces en la clase virtual.

¹ 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.

² Nosotros hemos constatado que en algunos casos el ordenador es utilizado como un soporte que combina más y mejor los recursos docentes de que disponemos: bibliografía consultable en línea, hemeroteca accesible con un clic, bibliotecas universales de textos, imágenes, recursos audiovisuales... (sobretudo en niveles más elementales de formación, un primer ciclo universitario, por ejemplo, donde esta riqueza de recursos resulta muy atractiva y les puede empujar hacia el descubrimiento, primero, y la lectura, después, y en un tercer tiempo puede propiciar un momento de retorno); mientras que en otros casos el ordenador es explotado para permitir una cierta transformación del discurso.

LA HERENCIA TEÓRICA DE LA RECEPCIÓN.

En su libro más influyente, *Verdad y Método*, Gadamer parte de la hermenéutica heideggeriana para proponer una visión de la hermenéutica que, inserta en la historia, se escape de la reducción tradicional que la opone al discurso científico de la verdad. La hermenéutica constituye el núcleo de las ciencias humanas y, según él, así debe seguir siendo, sin embargo la interpretación no es únicamente reducible a una técnica sino que es el problema fundamental de las ciencias humanas y sin duda alguna de la teoría literaria en particular. La lectura es un proceso de la pura interioridad, afirma Gadamer (1960:212) y lo que me resulta más sugerente de esta propuesta es que la aproximación al texto siempre se realiza desde las circunstancias propias de la persona que lee, de manera que la “verdad” del texto está formada por la sucesión y la tensión de sus lecturas. Es decir, que la comprensión viene determinada por los “prejuicios³” de la persona que intenta comprender. La interpretación es, pues, un diálogo (un concepto que Gadamer toma de Heidegger) entre las expectativas del significado contrapuestas a lo que el texto significa “de otra forma”. Siempre se parte, pues, de lo que ya se sabe, de un bagaje personal, para poder llegar a lo nuevo, a lo ajeno, a lo diferente. De manera que una mente preparada hermenéuticamente debe estar dispuesta a la novedad y a la conciencia de los propios “prejuicios”. El pensamiento gadameriano puede entenderse, desde esta perspectiva, como un movimiento surgido en el interior de la interpretación que parte del autor para llegar hasta el texto y a sus receptores. Para decirlo con otras palabras, Gadamer ha desplazado pues el *locus* del sentido, de la interpretación, desde el autor hacia algún lugar indeterminado entre el texto y el lector.

Pero si para el autor de *Poema y diálogo* la interpretación no debe ser solamente la técnica para llegar a la posesión del texto, como ocurre en la crítica tradicional, sino el propio objeto de la investigación literaria, entonces queda claro que el objeto literario nunca se resuelve, sino que es un proceso que no se agota y que constantemente se renueva. Por eso, Gadamer no plantea su círculo hermenéutico desde un pesimismo desalentador, sino en la posibilidad de futuro de “no agotarse nunca en el saberse”, según sus propias palabras (1960: 372). Y esto me parece remarcable en el contexto al cual nosotros, en la UOC, hemos tratado de recoger este espíritu para trasladarlo a la

³ Cabe apuntar aquí que para Gadamer este término no comporta un sentido negativo sino que, a su modo de ver, es solamente el resultado de la influencia de la Ilustración.

lectura, que es básica en nuestro entorno digital, a partir, sobretodo, de un elemento central como es el hipertexto y de las repercusiones que comporta su uso.

Sigamos adelante en este particular resumen en el que destaco arbitrariamente aquellos elementos de la teoría de la recepción que me interesan para contextualizar mi toma de posición respecto a la lectura hipertextual. A partir de la teoría de los “horizontes de expectativas”, deudora en parte de Gadamer, H. R. Jauss aventura que los textos son el resultado de la relación de los horizontes de expectativas de su recepción, y así introduce como núcleo de la reflexión al público, un elemento que hasta entonces había quedado ocultado, eclipsado por la potencia de los discursos sobre la figura del autor, bajo la losa del propio texto como espacio privilegiado de análisis e incluso enrarecido por las brumas de lo contextual⁴.

La mirada histórica se sustenta en la adquisición de información, sí, pero sobre todo en el análisis y la comprensión de los distintos procesos a que ha sido sometida dicha información para convertirse en una explicación sobre el mundo. Retengamos de Jauss el marcado carácter histórico de su propuesta, además de la implicación metodológica que admite un doble análisis: sincrónico y diacrónico a un tiempo. Sincrónico porque permite desentrañar el efecto estético de la obra sobre su lector actual y diacrónico porque permite repasar una historia de los efectos, entendida como un tránsito que no se resuelve en la simple tematización de la historicidad, ni en la referencia unilateral al método. Para decirlo con sus propias palabras: “una historia que tuviera en cuenta el proceso dinámico de producción y recepción, de autor, obra y público, y que utilizara una hermenéutica de pregunta y respuesta” (Jauss: 1982:15). Jauss recoge de Gadamer la idea que el texto literario ofrece al lector una respuesta. Sin embargo, también hace falta encontrar la pregunta a la cual respondía el texto en su origen y reconstruir, a partir de allí, los distintos horizontes de las preguntas formuladas en los momentos posteriores (en los que no intervienen los primeros destinatarios). La

⁴ Jauss propone una estética rupturista centrada en siete tesis: 1) la historicidad de la literatura no es reducible al establecimiento de los hechos literarios sino a la experiencia de sus lecturas; 2) la experiencia del lector no pertenece a la psicología sino que puede ser analizada objetivamente a partir de las expectativas históricas de la literatura; 3) el horizonte de expectativas de una obra permite analizar su influencia en una audiencia determinada además de observar cómo se produce la ruptura y el cambio en el horizonte de expectativas a partir de obras nuevas; 4) la reconstrucción del horizonte de expectativas permite analizar de manera objetiva cómo se recibía una obra en un determinado momento y así señalar la distancia y los cambios en la recepción de la literatura de manera objetiva; 5) la estética de la recepción “serializa” las obras literarias e historiza la experiencia de la literatura; 6) la distinción entre sincronía y diacronía permite una nueva forma de escribir la historia literaria que no sea exclusivamente diacrónica y teleológica y 7) la función social de la literatura supone que el horizonte de expectativas del lector determina su manera de ver y vivir en el mundo.

tesis de Jauss repite que la nueva hermenéutica de las explicaciones múltiples (de las distintas recepciones e interpretaciones) nace de la transformación de las funciones de la antigua polisemia del sentido. Este sesgo manifiestamente histórico no sólo permite recuperar el pasado, la memoria histórica, sino ser capaces de pensarla de forma crítica a partir de la consideración básica de que toda obra responde a una pregunta que no se resuelve en la intención del autor ni se recapitula por entero en el decurso lineal de la tradición. Esta perspectiva me parece relevante para afrontar los retos de la lectura hipertextual, no sólo de herramientas crítico-docentes, sino en especial para lidiar con las nuevas formas de textualidad electrónica que están sacudiendo el panorama literario de nuestros días.

Wolfgang Iser, también profesor en la universidad de Constanza, es el otro nombre obligado en este breve repaso de los fundamentos teóricos que nos lega la estética de la recepción orientados a nuestros propósitos de hoy. Su posición, sin embargo, no está tan marcada por la cuestión de la historia como es el caso de Jauss, sino que, más cercano a la semiótica —en este sentido, sus teorías son próximas a Umberto Eco— intenta formular el problema de la recepción desde la textualidad. Para Iser el acto de lectura se convierte en un eslabón en la historia de la recepción de una obra por parte del público. Su idea, por ejemplo, de “lector implícito” supone que el texto contiene en sí mismo la posibilidad de formación de un destinatario ideal. Porque según Iser, se puede suponer una “lectura ideal” proyectada por un “lector ideal” alejados ambos de la realidad o de la lectura empírica. Los procesos de lectura para este colega de Jauss tienen lugar precisamente en la encrucijada entre el lector implícito reclamado por el texto y el lector empírico o real. De esta tensión emana también una doctrina estética, puesto que solamente lo que Bajtin denominaba la lectura de largo recorrido, la literatura de “tiempo grande” consigue transgredir las expectativas del lector real. Iser y Jauss comparten, en cierto modo, una visión de ruptura y modernidad de la literatura. Para mis propósitos docentes, de Iser rescato la idea de que la indeterminación constituye al mismo tiempo la miseria y el esplendor del texto literario en tanto que espacio constitutivamente imperfecto y el concepto de “espacios vacíos” (*Leerstellen*) o lugares de indeterminación en los que se manifiesta plenamente la estructura de apelación del texto y en los que se reclama la integración del lector, que nos serán muy útiles en la teoría del hipertexto.

Resumiendo: la estética de la recepción supone una ruptura con la crítica tradicional desde el momento que introduce el papel del lector en sus postulados

teóricos. Sin embargo esta figura del lector nunca se concreta, ni se incluye en su razonamiento de qué manera la audiencia está formada por expectativas que pueden ser ya no diferentes sino contradictorias. Se apela al público como si fuera una realidad evidente. Pronto veremos que nosotros como docentes no podemos permitirnos el lujo de la indeterminación porque no se pueden dar clases sin prestar atención al alumno. De algún modo, el "acto docente" requiere por encima de todo "prestar atención". Son tareas inseparables. Este requisito básico puede ser visto como un elemento coercitivo, aunque debemos hacer de él una oportunidad para ajustar nuestro discurso y ser capaz de aprender de los alumnos, de sus inquietudes, sugerencias, también de sus carencias. Todo ello nos debe de servir para postular la estética de la interactividad hacia la cual queremos orientar este discurso.

Los procesos de lectura no se realizan desde la neutralidad o la libertad, sino que son procesos que a priori pueden ya determinar, o al menos condicionar, sus resultados. ¿Por qué no aprovechar esta potencial pluralidad para generar diálogo, intercambio, riqueza en un aula, sobretodo en un aula virtual? Antes de precipitarnos a contestar, sin embargo, consideremos brevemente las nociones de "lector implícito" de W. Iser o "lector modelo" de U. Eco. En ambos casos se intentan postular las condiciones necesarias para la interpretación del texto. Estas teorías se oponen al subjetivismo absoluto que se desprende de las afirmaciones de Eric D. Hirsch alrededor de la validez y la objetividad de la interpretación en dos niveles, el de la defensa de la intención autorial como punto de referencia último de la interpretación de los textos literarios, y el de la crítica del subjetivismo hermenéutico como criterio epistemológico desorientador. En este sentido, desde la estética de la recepción se supone que las lecturas no tienen idéntico valor y que, en todo caso, del texto emana siempre una lectura a la que solamente el lector preparado puede llegar. Esta afirmación delicada presupone un retorno a algunos de los postulados de la crítica tradicional con los que, paradójicamente, querían romper la hermenéutica y la estética de la recepción; a saber, la noción de un significado propio del texto frente a otros con menos legitimidad. Así, cuando Eco afirma que el lector modelo lo constituye el "conjunto de *condiciones de felicidad establecidas textualmente* que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado" (1979: 122) presupone que, de hecho, existe un contenido potencial e ideal del texto frente a otros imperfectos. La cuestión reside, por un lado, en saber quién tiene potestad para establecer el mayor o menor grado de legitimidad de la lectura. En este sentido, el *New Criticism* centró la

operación hermenéutica en el texto, donde la intención del autor era considerada completamente irrelevante para el análisis, y transformó 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 (Navajas, 2002). Sobre este particular me permito también levantar una cuestión: ¿cabe la posibilidad de un acto de *close-reading* sobre el hipertexto y, en caso afirmativo, es posible que la legitimidad de la lectura provenga sólo del texto o del lector? ¿Qué papel juega el “autor” -en nuestro caso, el profesor-, en el establecimiento de este orden de cosas?

Por otro lado, el gran problema sigue siendo el de la polivalencia del texto literario y el vértigo que produce el abismo relativista. Otras formas de estudio intentarán abordar este debate a partir del reconocimiento que la interpretación tiene unos límites, pero que estos son producto de los mismos procesos de producción y de consumo que genera la literatura en tanto que institución. Stanley Fish, por su parte, también relaciona el problema de la validez de la interpretación con la autoridad de la comunidad interpretativa. Así, el valor literario de una obra, su propio estatuto de literariedad, y la eficacia de una interpretación, están estrechamente vinculados a la aprobación institucional.

HACIA UNA ESTÉTICA DE LA INTERACTIVIDAD.

Leer, comprender, dialogar. Son acciones que transcurren en el tiempo, son procesos activos que permiten reacciones proactivas. Heidegger entendía la interpretación como un proceso también temporal e intersubjetivo. Porque lo cierto es que la interpretación no supone solamente un “dominio del texto” sino que debe de ser el marco en el que se genere un diálogo fundamental para la formación del sujeto. Raffaele Pinto ha formulado muy sugerentemente la relación entre el ejercicio de la crítica literaria y la construcción del sujeto⁵ a partir del análisis de los comportamientos lectores en Internet. Afirma Pinto:

La revolución electrónica de las últimas décadas, finalmente, y la creación de una Red comunicativa global han reducido enormemente el tiempo y aumentado el radio de difusión de la palabra escrita, y han sentado las condiciones tecnológicas para que el individuo humano se relacione con la cultura conservada en los textos de manera radicalmente

⁵ Raffaele Pinto, “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 Castanyer (ed.), *Deseo, construcción y personaje*, Madrid, SGAE, 2002, pp. 173-190.

autónoma: desaparecido cualquier principio de autoridad que imponga determinados cánones o ciertas interpretaciones, la libre navegación, como lector y como escritor, por el corpus indefinido del saber escrito (la Red) hace que el usuario de Internet se relacione con este saber a través de interrogaciones sucesivas que van diseñando recorridos sumamente aleatorios, cuyo único principio orientador parece ser el impulso azaroso de la curiosidad y el deseo. La interacción cultural del individuo con la sociedad deja de ser, así, el producto previsible de condicionamientos externos a esta relación (económicos, religiosos, ideológicos, etc.), y se convierte en el efecto impredecible de esta misma relación interactiva con la Red, que tiene en la palabra escrita electrónicamente su condición de posibilidad.

La conclusión de la que extraigo mayor provecho es que la crítica es, hoy en día, un derecho que cada lector siente como vitalmente propio. Esta “democratización de la crítica” se ve promovida e intensificada por la informatización de los textos y la interrogación automática de un repertorio⁶ en tanto que permite al lector-crítico la creación de múltiples nexos intertextuales y recorridos historiográficos, todos densamente personalizados. Por otra parte, merecen ser destacadas las opciones que proporciona el enlazamiento electrónico que, como afirmó Landow, vincula la idiosincrasia y la asociación personal de maneras particularmente liberadoras (Landow, 1994, 1997:51)⁷. En este sentido, recupero el juicio de Iser que sostiene que la lectura transforma a los receptores. En sus propias palabras:

El sentido pragmático sitúa al lector en una determinada relación de reacción ante la supuesta “realidad” del texto con el fin de entregarlo a su reelaboración.

⁶ El término “repertorio” designa aquí las condiciones que son necesarias para que pueda tener lugar la lectura con un mínimo de éxito. Lógicamente, entre el texto y el lector tiene que darse un repertorio común aunque al final del proceso de lectura se transformen las circunstancias iniciales.

⁷ 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. 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. Sobre la centralidad del concepto de enlace véase mi artículo del ICTE 2002: Enseñar literatura en la red. Nuevos recursos digitales en Antonio Méndez Vilas, J.A. Mesa González, Inés Solo de Zaldívar (coord.), *Educational Technology. International conference on ICT's in Education*, vol. II, pp. 596-600, Badajoz, 2002.

Así se llegará tanto a la reestructuración de los estratos de la experiencia sedimentada en los hábitos del lector como a la interpretación pragmática del contexto de referencias ofrecido en el repertorio. (1976, 1987: 142).

En efecto, la lectura hipertextual supone una transformación que se explica elocuentemente a partir de la noción fundamental de interactividad. La formulación de Iser sobre la habilidad que tienen los textos de activar todos nuestros saberes, habilidades y capacidades lingüístico-comprensivas, haciendo que la *percepción no sea una actividad pasiva* se ve exponencialmente potenciada en la práctica lectora hipertextual, que debe ser necesariamente interactiva para que tenga lugar el acto de lectura. Podríamos formular de manera grotesca un símil con la divisa racionalista por excelencia: no osaré pronunciar el blasfemo *clico ergo sum*, pero sí estaría en condiciones de sostener hasta un cierto punto un: *clico ergo lego*⁸. Porque el acto de lectura pasa necesariamente por la actividad del lector, por su afán de curiosear hasta los más internos pliegues del ejercicio de papiroflexia digital que es un hipertexto, donde el prefijo *hiper* ya proviene de la misma noción de “exceso”, de “abundancia”, un exceso y abundancia de saberes, de informaciones ofrecidas cuya gestión y digestión pasa por la lógica de la indiscreción y el deseo. Pero además, el principio de deseo en la exploración del *corpus* objeto de lectura, un principio que nosotros como profesores virtuales debemos explotar y potenciar al máximo, reemplaza al principio de autoridad en la fijación del canon. De hecho se puede afirmar que este *modus operandi* subvierte en sí mismo la propia idea de canon –que idealmente es uno que se quiere sancionado por una comunidad equis: literaria, universitaria, crítica...- en la medida que se constata el ejercicio de diseminación de los cánones surgidos de una experiencia “deseante” de lectura, y la constante evolución de los mismos por parte de cada lector-crítico. El profesor Pinto lo formula mejor que yo: “el sujeto acoge en su biblioteca ideal sólo lo que considera pertinente, en un momento dado, como estímulo o modelo para su propio proyecto vital”. No puedo sino considerar que el umbral del deseo sea un favorecedor espacio para fomentar la lectura desde una perspectiva no normativa, no impositiva, sino libre y sugerente, basada en el nombre de “clics” que queramos realizar y hasta que se nos agoten las ganas de seguir descubriendo qué sorpresas nos depara el espacio digital.

⁸ Téngase en cuenta de que presupongo que tiene lugar el acto de lectura, excluyendo a sabiendas la posibilidad de que una simple mirada reemplace la operación de lectura.

“LEED, LEED, MALDITOS”.

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 como se han encargado de demostrar críticos como Landow, Moulthrop o Yellowlees Douglas, no es evidente. 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. Así pues, nuestra voluntad a la hora de pensar, por ejemplo, los materiales didácticos de una práctica de literatura comparada ha sido la de dar a luz un producto hipertextual *ergódico* para el estudio de las redes que enlazan temáticamente la literatura universal.

En este sentido y quizás en una no tan extraña tergiversación del título español de la película de Sydney Pollack (el título original de película y novela era *They shoot horses, don't they?*), hago uso de la expresión “leed, leed malditos” para hacer frente a la reacción siempre pesimista y claustrofóbica de los que culpabilizan directamente a Internet, cuando no a la televisión y otras formas de tecnología de amplia expansión social, del fracaso de la lectura en el mundo actual. El tema de las extenuantes competiciones de danza para ganar algún dinero en épocas de crisis actúa en mí de referente y me proporciona además la técnica del *flash-forward*, que consiste en interrumpir el tiempo presente para presentarnos las imágenes de un suceso que puede ocurrir mañana. Pues bien, ambos referentes los traslado yo a mi ámbito de intereses para mostrar de qué manera la lectura que se desprende de un hipertexto crítico como los que hemos diseñado en la asignatura *Temas de literatura universal* (Borràs, 2001) tiene que ver *mutatis mutandis* con aquellos concursos de baile que se dieron entreguerras y en los que se premiaba a la pareja que más tiempo resistía bailando. Análogamente, podemos considerar que el estudiante que más resiste leyendo, el que es capaz de recorrer un mayor número de *lexías*, de núcleos de información que se han extendido a lo largo y ancho del texto, es el estudiante que está mejor preparado para obtener una visión caleidoscópica y plural de los textos propuestos. Lejos de presentarlo con el dramatismo circular que quedó recogido de manera especialmente sobrecogedora en la película *Danzad, danzad, malditos*, los itinerarios de lectura generados por los estudiantes pueden llegar a ser

también circulares y, por tanto, pueden comportar, también, una sensación de extenuación y pérdida considerables. ¿De qué manera podemos salvar semejantes escollos?

LA NAVEGACIÓN COMO METÁFORA: A LA CONQUISTA DE LA AVENTURA.

La disposición espacial del hipertexto despierta un conjunto de metáforas que hacen posible la lectura bajo un nuevo prisma, el de la navegación. Es ésta una idea peculiar que tiene que ver con la idea del viaje, de la conquista, pero también del naufragio, es decir del fracaso. Algunos autores consideran que la exploración de un hipertexto es, en cierta medida, el diario de un relato de conquista donde el lector se mueve de un nodo a otro, compulsivamente, siguiendo los enlaces hasta conseguir la prometida plenitud en el otro extremo, una especie de versión ciberespacial del colonialismo como lo enuncia Johnson-Eiola. Se ha indicado repetidamente que el lenguaje de la navegación es negativo en la medida que comporta la posibilidad de desplazamiento, cierto, pero también de pérdida. En este sentido, cada vez estoy más convencida de que los “accidentes” que ocurren leyendo hipertextos forman parte de la condición del hipertexto como texto y hay que aceptarlos como parte esencialmente constitutiva del mismo. “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 sentido⁹. De algún modo, liberándonos del lastre cultural que cinco siglos de lectura lineal (o con escasas concesiones a la no-linealidad) nos han cedido como herencia, deberíamos actuar como caballeros medievales y enfrentarnos con la textualidad electrónica a la búsqueda de sentido. La salida del caballero en los *romans* de Chrétien de Troyes tiene la función de restablecer el orden perdido y ello siempre ocurre a partir de la *aventure*. Una aventura que, en su acepción etimológica, de “*adventus*” (lo que adviene), nos hablará de lo que le ocurre al caballero, de las dificultades y pruebas que tendrá que sufrir para conseguir el restablecimiento del orden inicial, léase del orden lineal.

La idea central de esta propuesta metodológica que formulo será, pues, la de concebir la lectura como una “*queste*”, como una búsqueda. Así, del mismo modo que

⁹ He tratado de estas cuestiones en “Apprendre littérature en ligne: transformer les techniques communicatives du discours savant”, de próxima aparición *Écritures en ligne*, Rennes, Francia.

en los *romans* medievales la búsqueda es la organizadora del relato y la *queste* es, por lo tanto, el esquema narrativo a seguir, podemos llegar a establecer una identificación absoluta ente búsqueda y organización de los contenidos en el espacio digital. Si me permiten una última prolongación de esta analogía, creo que al bosque medieval, que es el espacio de la aventura, una suerte de laberinto, y a la escritura en tanto que búsqueda de cómo hallar la salida podemos equiparar el hipertexto como el “laberinto-en-red” del sentido, que no de la construcción, puesto que en una lectura auténticamente hipertextual no existiría la pérdida porque no hay ningún lugar hacia el que dirigirse, no hay una clara destinación hacia la cual encaminarse, excepto la pantalla en la que uno se encuentra en cada momento. Y sin embargo, estamos condenados a la búsqueda porque nos aterra la idea que Aarseth ha bautizado como “el texto sin lector”. Me permito apuntar en voz baja que para la institución crítica esta “molestia”, por llamarlo de algún modo, se ha convertido en una molestia ética. Resulta inevitable formularse la pregunta crucial: ¿Cómo podemos seguir siendo críticos si ya no podemos leer? Cierro aquí el apunte, porque estoy lo explorando en el estudio de hipertextos narrativos. Sea como fuere, en este contexto, buscar equivale a errar del mismo modo que los verbos franceses juegan con la rima “*cerquer*” y “*chercher*”. 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. El acto fundamental, por lo tanto, es el de salir a la aventura, y esta es la acción a realizar por los estudiantes. Sin embargo, el proceso de escritura de quien crea los materiales hipertextuales es un proceso de investigación, de búsqueda teleológica, porque siempre se busca un final: la obtención de sentido a partir del ejercicio de la interactividad pedagógica¹⁰.

VOYEURISMO E INTERACTIVIDAD.

Cualquier actuación en el ámbito digital es vehiculizada por la mirada. Este dato sumado a la cantidad de información “por revelar” que se ofrece en un hipertexto – especialmente en un hipertexto como el de *Temas de literatura universal*¹¹ donde nos

¹⁰ Tomo el concepto prestado de Beatriz Fainholc y su libro *La interactividad en la educación a distancia*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

¹¹ 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

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) convierte a nuestros estudiantes en potenciales *voyeurs*. La construcción de la mirada en el entorno digital es un proceso que todavía no ha concluido. Si como he sostenido en otro lugar, 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 es la herramienta que permite la emancipación de la mirada para construir el espacio. En nuestros materiales hipermedia, 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, para reclamar una salida de la pasividad habitual del “mirón”, que es en lo que se han convertido la mayoría de nuestros estudiantes en las masificadas aulas presenciales.

Pero la mirada se proyecta sobre la pantalla, sobre la superficie de contacto que denominamos interfaz (del inglés *interface*) y que, no podía ser de otro modo, se construye a partir de metáforas visuales. La interfaz es el espacio virtual de la aventura – observemos que muy a menudo se nos ofrecen mapas, árboles, panorámicas de los espacios digitales- en el que tienen lugar las operaciones del ordenador y el usuario y, de algún modo, se trata de un elemento que debe invitar a la actuación, a la respuesta, a la interactividad. La avalancha de nuevos conceptos suscitada por el auge de las tecnologías digitales en nuestro tiempo nos sitúa ante un panorama terminológico en el que los neologismos son frecuentes, pero también el recurso a antiguas metáforas y a un cierto desliz semántico que en numerosas ocasiones sólo contribuyen a volver más opaca esta realidad. “Interactividad” es uno de los conceptos que se ven afectados por este fenómeno que he descrito sucintamente. En realidad, el propio DRAE dice que interactividad es cualidad de interactivo, es decir, que procede por interacción. En una segunda acepción y bajo la previsión de que se trata de un concepto de uso informático, informa de que se

interpretaciones de obras clave de la literatura universal a través de un trayecto intertextual doble, genético y analógico, que pone en relación varios textos literarios, pictóricos o cinematográficos.

dice de un programa que es interactivo cuando permite una interacción, a modo de diálogo, entre el ordenador y el usuario.

Si nos centramos en el concepto que parece revelarse como preponderante, esto es, el de interacción, entramos en el espacio de la influencia recíproca (DRAE: “Acción que se ejerce recíprocamente”) y, sin embargo, la interactividad de la que me propongo hablar aquí y que tiene que ver con la enseñanza a distancia de teoría de la literatura y literatura comparada a través de Internet y con un soporte hipermedia (me remito, por ejemplo, de manera concreta a las asignaturas *Temas de literatura universal* –BCN, Ediuoc, 2001- y a *Teoría literaria II* o *Literatura comparada*, BCN, Ediuoc 2002-) tiene poco que ver con este planteamiento. En primer lugar es necesario aclarar que cuando hablamos de reciprocidad estamos aludiendo a la correspondencia y, en este sentido, en la docencia virtual que yo practico no es cierto que se produzca una operación de esta naturaleza, o al menos no al cien por cien. Debemos considerar que se trata de una comunicación a distancia, asincrónica, que no permite al receptor, por ejemplo, convertirse en emisor, como sí ocurre con otro tipo de hipertextos críticos.

En un alarde de temeridad por mi parte, me dispongo a esbozar una propuesta de definición en dos tiempos del concepto de interactividad en nuestro entorno virtual. En un primer acercamiento, entiendo el concepto de interactividad como la oferta de exploración, guiada por el principio de placer, de los contenidos diseñados y transmitidos en un formato hipertextual por un emisor –en nuestro caso el autor/profesor. Sin embargo, en un segundo nivel es necesario incorporar al concepto la capacidad del usuario –en nuestro caso el estudiante/lector– para controlar el material hipermedia objeto de reflexión desde sus propias reglas internas, a saber, la fragmentación y la no-linealidad, en un medio de comunicación asincrónico.

Hoy por hoy, cuando enseñamos a leer a nuestros estudiantes/lectores generando hipertextos críticos en los que les ofrecemos nuestras relecturas y las confrontamos con los “textos” (palabras, imágenes, sonidos...) aducidos para nuestra propuesta interpretativa estamos en condiciones de compartir nuestros puntos de vista del modo más convincente posible y además disponemos de numerosas herramientas a nuestro alcance (foros para incitar al diálogo, moderación de debates virtuales entre la comunidad virtual que se genera en el aula, etc.). En este sentido, y pese al camino ya recorrido, todavía estamos lejos de conseguir una interactividad como la que plantea Xavier Berenguer (en su ponencia “Virtuts virtuals”), que permita graduar el ritmo del intercambio de la información para adecuarlo a cada contenido y a cada usuario de manera personalizada. Y

todavía, en un sentido más evolucionado del concepto, estamos a la espera de un usuario/estudiante/lector/interactor (perdón por la palabreja) que pueda hacer contribuciones en la misma estructura hipertextual que se les ofrece como punto de partida, para que se pueda construir el conocimiento de una manera auténticamente coral y dialógica, con intercambio mutuo y recíproco. Un lugar donde la interacción sea posible y ya no suponga una tensión entre la necesidad de controlar el despliegue de la obra por parte del autor, y la libertad del espectador/interactor de explorarla como le plazca, incluso de modificarla. Un lugar donde los hipertextos críticos docentes sean cibertextos inteligentes, esto es, textos generados a petición del lector.

En el *Górgias* platónico (380 AC), en el debate entre Sócrates y Calicles se filtra el término que XXIII siglos después habría de revolucionar las ciencias de la conducta y que tal vez cambiará nuestro futuro profesional y personal. Dice Sócrates en el diálogo anteriormente aludido: “Más importante que la natación es el arte del timonel (*kybernetes*) ya que salva de los mayores peligros, no sólo a las almas sino también a los cuerpos y las fortunas, como la retórica”. De algún modo Sócrates equipara la cibernética con el arte de persuadir y conmover. Y esto sólo puede hacerse desde el diálogo, la argumentación y el criterio, tres de los pilares de la propuesta formativa que propugnamos en la Universitat Oberta de Catalunya sumados a una voluntad “cibernética” en el sentido más original del término, es decir, mediante una actuación *paidagogica*. En esta misma línea, si primero tomamos en consideración el concepto *ciber* desde su etimología griega *kybernetes*, y su significado original de “guía”, “piloto” o “timonel”, y luego le sumamos la carga semántica derivada de la ciencia o disciplina a la que el libro de Norbert Wiener *Cybernetics* dio origen y que se ocupa –después de haber revisado los mecanismos de control y de comunicación en los seres vivos y en las máquinas- de hacer eficaz la acción; entonces tal vez podamos llegar a desarrollar una acción docente virtual, asincrónica, interactiva enteramente cibernética, donde la eficacia de la acción se fundamente en el diálogo, en la lectura y en la reconstrucción e integración como tareas hermenéuticas. Todo un reto, ¿no les parece?

Referencias bibliográficas

- BERENGUER, X., «Virtuts virtuals»
(<http://www.iaa.upf.es/~berenguer/textos/principal.html> last consulted 10/09/02))
- BORRÀS CASTANYER, L. ed. (2001). *Temas de literatura universal*. Barcelona: EDIUOC.
- ___ (2002). «Enseñar literatura en la red. Nuevos recursos digitales». En *Educational Technology. International conference on ICT's in Education*, vol. II, pp. 596-600, Antonio Méndez Vilas, J.A. Mesa González, Inés Solo de Zaldívar (coord.), Badajoz.
- ___ «Apprendre littérature en ligne: transformer les techniques communicatives du discours savant», *Écritures en ligne*, Rennes, Francia (en prensa).
- GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- ISER, W. (1971). «The Reading Process: A Phenomenological Approach», *New Literary History* 3, 279-99. [Trad. esp. “El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico” en J. A. Mayoral 1987. 215-43].
- JAUSS, H.-R. (1977). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Munich: Fink, 1977. [Trad. Esp. *Experiencia estética y hermenéutica literaria: Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus, 1986].
- LANDOW, G. P. (1994). «What's A Critic to Do?: Critical Theory in the Age of Hypertext». En *Hyper/Text/Theory*, 1-50, ed. George P. Landow. Baltimore: Johns Hopkins UP. [Trad. Esp. *Teoría del hipertexto*, George P. Landow (comp.), Barcelona, Paidós, 1997, pp. 17-68].
- NAVAJAS, G., «El futuro como estética. ¿Es posible la literatura en el siglo XXI?»
(<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v03/Navajas.html> last consulted 19/09/02)
- PINTO, R. (2002). «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 *Deseo, construcción y personaje*, 173-190, Laura Borràs (ed.), Madrid, SGAE.