

LITERATURA E INTERNET

NUEVOS TEXTOS
NUEVOS LECTORES



XX congreso de literatura española contemporánea



LITERATURA E INTERNET
NUEVOS TEXTOS, NUEVOS LECTORES

Edición dirigida por Salvador Montesa

PUBLICACIONES DEL CONGRESO DE LITERATURA
ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea
Universidad de Málaga, 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre de 2010

Comité organizador del Congreso

Director: Salvador Montesa

Comisión científica: Hipólito Esteban Soler, Elena Garcés Molina, Ana Gómez Torres, Antonio A. Gómez Yebra, María Dolores Gutiérrez Navas, María Isabel Jiménez Morales, José Jiménez Ruiz, Amparo Quiles Faz y María Victoria Utrera Torremocha.

Han colaborado en la celebración de este congreso y en la edición de las presentes actas la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, la Dirección General del Libro del Ministerio de Cultura, la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, y los Vicerrectorados de Investigación, Estudiantes y Cultura de la Universidad de Málaga.

Primera edición: mayo de 2011

© Congreso de Literatura Española Contemporánea

Edita: AEDILE

ISBN: 978-84-937837-0-9

Depósito Legal: MA-1.048-2011

Impresión: Imagraf Impresores. Tel. 952 328 597

Impreso en España – *Printed in Spain*

EL COMENTARIO DE TEXTOS COMO MECANISMO EDUCATIVO EN LA ERA DIGITAL*

Vicent Salvador
Universitat Jaume I

La entrada en la era digital, con Internet como catalizador, constituye una fase diferente de la evolución histórica de la comunicación humana. Después de la revolución tecnológica que supuso la aparición de la escritura y de la segunda revolución propiciada por la imprenta, nuestra era alcanza un nuevo estadio de circulación de los saberes y de la palabra literaria con la aparición y difusión de Internet y otros medios tecnológicos novedosos. Los actos de cultura que son escribir y leer resultan modificados por las nuevas tecnologías en un grado considerable, como señala una abundante bibliografía que se ha ocupado del tema, y probablemente lo serán aún más en el futuro inmediato. Pero no vamos a jugar a profetas, sino que nos limitaremos a los cambios que ya se han producido y a los que se encuentran en ciernes ahora mismo.

Dicho sea todo ello desde la confianza en que los factores constitutivos de los actos humanos cambian mucho menos que las formas superficiales que adoptan los mecanismos sociales. Así lo formulaba hace años, en aforismo catalán que ahora traduzco, Joan Fuster: “Respiramos como en el paleolítico. No hemos progresado mucho,

* Trabajo realizado en el marco del Proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación FFI2010-18514.

por ese lado.” A pesar de los avances tecnológicos que se aplican en situaciones extraordinarias, la humanidad, el vulgo municipal y espeso, en las situaciones habituales de la vida, sigue respirando como hace milenios. Y sobre todo: aún es conveniente enseñarles a respirar –pienso, por ejemplo, en las sesiones de terapia anti-estrés– de la manera más provechosa para el organismo.

Ahora bien, cualquiera que pretenda enseñar lengua y cultura a las nuevas generaciones de escolares habrá de tomar en consideración inexcusablemente las transformaciones en el uso del lenguaje producidas por la práctica del correo electrónico, del *chat* en sus distintas modalidades, del *sms* o del *e-book*. Podríamos decir que estos cambios en los medios de producción, recepción y gestión interactiva del discurso han *desestabilizado* profundamente las rutinas de la enseñanza/aprendizaje de los usos verbales y en especial de la escritura y de la lectura¹. De una manera esquemática diremos que sus efectos pueden agruparse en estas tres principales categorías:

1. La *gestión de la linealidad* inherente al signo lingüístico, que se ve puesta en jaque por el *modus operandi* del hipertexto; aunque está claro que, paradójicamente, el discurso verbal no puede desprenderse de la linealidad.
2. Un incremento en la *autonomía del aprendizaje*, ya que los alumnos tienen a su disposición muchas fuentes de conocimiento lingüístico, literario y cultural, en la medida que se hace inmediato su acceso tecnológico a una vasta red de diccionarios y glosarios, traductores automáticos, enciclopedias, vídeos, corpus lingüísticos, ejercicios de aplicación o de autoevaluación, etc. Parte de este material es facilitado por el profesorado bajo el control de un aula virtual. Pero en muchos otros casos procederá de instancias externas (piénsese en el famoso “Rincón del vago”, por ilustrarlo de alguna manera) o será el resultado de una navegación del alumno o la alumna

1. Para la incidencia de Internet en la transformación de la escritura periodística, ver Ramón Salaverría, *Redacción periodística en Internet*, Pamplona, EUNSA, 2005.

sin control alguno por parte de los docentes. Por otro lado, si ello afecta al estudiante individualmente considerado, también modifica la interacción del grupo y además amplía las relaciones en red con el exogrupo a través de todo tipo de salones virtuales. Como resultado de ello, la interacción grupal, que antes se limitaba esencialmente al aula y a los horarios escolares, se amplía y tiende a invadir el espacio del estudio individual. Estos son efectos fáciles de constatar, independientemente de cualquier consideración valorativa.

3. Internet facilita –y hace inobviable– la *multimodalidad* de los discursos, y además tiende a anclarlos en *atractores de comercialidad* que los seleccionan, los asocian y los articulan en un grado u otro alrededor de un eje de *merchandising*. Por lo que respecta al ámbito de la literatura juvenil, Jay Lemke², en el marco de lo que él llama los *traversals*, ha insistido en el caso de Harry Potter y sus versiones en distintas modalidades semióticas (novelas, películas, música, juegos, venta de objetos relacionados con una *marca* comercial...), en una traslación donde a menudo se resquebraja la coherencia de algunos personajes, en el ámbito de esta articulación multimodal dominada por la lógica de la comercialidad.

En esta nueva fase, pues, el profesorado –y en concreto el de literatura– no puede ignorar los cambios producidos, sino que debe tenerlos en cuenta como parte sustancial del *background* cultural de los alumnos y además aprovecharlos para ampliar su perspectiva y mejorar su metodología. El profesorado del siglo XXI dispone de todas las potencialidades del discurso electrónico, pero con ello no se anulan muchos de los factores que determinaban la lectura tradicional –en particular la literaria–, como por ejemplo, la necesidad de atención intensa hacia el texto que se debe interpretar, entendido como aparato dispuesto para la *construcción del sentido* por parte de los lectores; la actitud crítica ante las argumentaciones explícitas

2. “Multimodal genres and transmedia traversals”, *Semiotica*, 173 (1-4) (2009), págs. 283-297.

y ante la ideología subyacente al discurso³; la capacidad de goce a partir de la percepción del juego verbal; o la disposición a educarse emocionalmente a través de la lectura literaria.

En el marco de esta consideración matizada de lo que es cambiante y lo que es permanente en los procesos de lectura, nuestra meta es contribuir a precisar los procedimientos mediante los cuales la lectura literaria puede convertirse en un objeto (parcialmente) *enseñable*, con incidencia en un método concreto que tiene larga historia en la enseñanza de la literatura española: el comentario intensivo de textos literarios breves. La estilística, la pragmática y la didáctica de la literatura han elaborado un instrumental útil para este propósito. La tecnología digital permite asimismo algunos avances estratégicos en el análisis de la semántica de los textos (consideración de frecuencias léxicas, perfil combinatorio de las palabras, localización de fuentes intertextuales verbales e icónicas, contextualización histórica...). Por otro lado, en *blogs* o en otras páginas de Internet encontramos copiosos materiales susceptibles de ser analizados y que, a su eventual interés literario, añaden muchas veces su rabiosa actualidad o el aroma de lo digital, que puede ser un aliciente inicial para los jóvenes. Sea como fuere, la utilización de la tecnología ha de estar al servicio de una educación eficaz en la lectura literaria, en los términos que se han insinuado más arriba⁴.

Veamos ahora qué puede ofrecer, para el desarrollo de esa lectura analítica y formativa, una de las técnicas más difundidas en la enseñanza de la literatura española desde la irrupción en la metodología literaria, hace más de medio siglo, de un célebre libro que ha tenido una larguísima y fecunda vida editorial⁵. Por descontado, no haré ahora la crónica de la fortuna y las transformaciones de esa propuesta

3. Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006, cap. 4 (“Definir la criticidad”).

4. Ver el trabajo del grupo POCIÓ (Poesia i Educació) sobre poesía castellana, catalana y universal: *viulapoesia.com*. Glòria Bordons *et al.*, “Poesía en Internet: conocer, disfrutar y crear”, [http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/Public/Poesia_Internet.pdf] (consultado 11/2010).

5. Fernando Lázaro y Evaristo Correa, *Cómo se comenta un texto literario*, Salamanca, Anaya, 1957.

metodológica a través de los años, desde la incidencia de la Poética y del postestructuralismo hasta la pragmática literaria y concretamente la llamada pragmaestilística⁶.

En todo caso, habría que precisar que la aplicación didáctica de los sucesivos modelos de comentario analítico no siempre ha sido satisfactoria, ya que a menudo, como ocurre con las aplicaciones manualísticas de tantas teorías, podía devenir en una práctica de moda, un aprovechamiento superficial y disperso, escasamente integrado en un aparato analítico congruente y eficaz. Sobre todo ha sido nociva, a mi entender, la necesidad que experimentaban muchos profesores de practicar el ejercicio analítico como la proyección de una plantilla pre-construida y exhaustiva sobre el texto, en lugar de dejar hablar a este y a los aprendices de lectores que son los alumnos para seleccionar las líneas más provechosas de análisis en cada caso concreto. Otro inconveniente de los modelos de comentario, aunque en este caso ha ido paliándose con el tiempo, es el de su excesivo textualismo, que marginaba los factores contextuales, los histórico-culturales o los correspondientes a la recepción y la interacción de los textos con sus usuarios y con las *tradiciones discursivas* de las que aquellos partían y a las cuales contribuían. Dicho brevemente: a menudo la práctica didáctica del comentario se ciñe demasiado al texto y no acaba de dar el paso a un análisis *del discurso* propiamente dicho, entendido como proceso comunicativo contextualmente determinado.

Otro de los aspectos controvertidos del llamado comentario de textos es precisamente su reducción a unidades breves, a *microtextos* que suelen circunscribirse al poema, al ensayo –fragmentario por naturaleza–, al aforismo o, como mucho, a cuentos cortos. En este sentido, hay que decir que las tendencias minimalistas de los últimos años (micro-relatos, eslóganes, etc.) han facilitado la tarea del comentarista.

Naturalmente, se puede extraer de *La Celestina*, de *La Regenta* o de una comedia de Lope, un fragmento textual autónomo susceptible de ser rentabilizado por el analista y que además invite a la lectura

6. Vid. Vicent Salvador, “Virtualidades educativas del análisis textual”, *Lenguaje y textos*, 30 (2009), págs. 19-33.

posterior de la obra entera. Y así conviene hacerlo, sin duda, para formar lectores. Pero la praxis del comentario de textos se ajusta con mucha mayor fluidez al análisis de textos breves y este parece ser un rasgo metodológico constitutivo.

De hecho, el análisis intensivo de un texto, en la línea de la metodología expuesta, no sería factible sin unos requisitos *perceptivos* muy elementales: la reducción del texto a una sola página o, en nuestros días, a un plano fijo en la pantalla del ordenador. Solo así el analista puede encararse con su objeto, focalizarlo como una percepción individualizada bajo la mirada total que permite aplicarle minuciosamente el microscopio y el escalpelo. Ello es garantía de una visión de conjunto, de una retención en la memoria operativa y, especialmente, de la viabilidad de reconstruir el sentido global del texto para su contemplación, después de haber realizado el correspondiente *despiece* analítico.

A fin de cuentas, si el comentario de textos ha de fomentar el placer de la lectura, los análisis practicados, aunque sean selectivos y no machaconamente exhaustivos, deberán regresar a la contemplación de la globalidad para dar vida al objeto diseccionado. Todo esto responde a un proceso que recorre varias etapas:

1. *Lectura* comprensiva, paciente, minuciosa y atenta del texto. Para la interpretación de este en los niveles lingüístico, literario e histórico-cultural, la nueva frontera abierta por Internet y en general las tecnologías actuales serán de utilidad indiscutible (comprensión léxica, rastreo de influencias y concomitancias temáticas, restitución del contexto histórico de la obra de donde el texto se ha extraído, etc.). No es una nadería –para los adolescentes actuales, acostumbrados a la fugacidad de las imágenes, la multimodalidad, el *zapping* y en general los procedimientos hipertextuales– estimular y educar esa capacidad de concentrar la atención en un objeto específico de base verbal⁷. Con ello se recupera la sensación de linealidad del discurso (el análisis ha de seguir el hilo de la secuencialidad) y al mismo tiempo

7. Francisco Yus habla de “la creciente desgana de los usuarios hacia la forma tradicional de procesamiento de la información en forma lineal y codificada solo como texto.” (*Ciberpragmática 2.0*, Barcelona, Ariel, 2010, pág. 81).

se alcanza la fijación receptiva. En última instancia, se trataría de practicar las máximas que corresponden a un particular *elogio de la lentitud* e imbuir esa filosofía en los aprendices de lectores.

2. Otra fase del comentario consiste en la *selección y focalización* de algunos aspectos considerados esenciales en el texto: rasgos llamativos del estilo, estrategias expresivas, metáforas y otras figuras, despliegue del contenido temático, puntos de vista insinuados, ironías o paradojas, etc. E incluso intentar, sin ningún exceso de funambulismo preciosista, una síntesis temática útil para construir un sentido coherente. Para estas prácticas analíticas no hay ninguna receta ni hoja de ruta exhaustiva, sino un juego interpretativo y glosador a partir de las intuiciones más productivas y más placenteras para los analistas (profesor y alumnos, tomados estos individualmente o como grupo interactivo). Esta etapa ha de incorporar una *dimensión crítica* respecto a los valores estéticos e ideológicos. Los factores estilísticos, que tan a menudo se consideran superficiales, deben inscribirse en el marco de su operatividad respecto a la constitución de un género discursivo y a la expresión consciente o inconsciente de unas posturas ideológicas. En efecto, la reflexión sobre el estilo —a partir de las posibilidades de elección que una lengua ofrece para cada variable— ha de contribuir a identificar la configuración de cada género o subgénero discursivo, y poner de relieve la visión de las cosas que el texto presenta⁸. De todas formas, huelga decir que el desarrollo de esta fase tendrá que ajustarse a las capacidades reales de los alumnos en cada nivel educativo y en cada contexto escolar concreto, sin un exceso de pretensiones académicas.

3. La última fase debe restituir el *goce de la lectura*, acrecentado por los descubrimientos que el análisis ha debido producir en sus practicantes, y así mismo la destilación de una *postura valorativa* respecto al texto.

Otra cuestión que plantea el comentario es la selección de los textos en función de su mayor proximidad al *canon* de calidad o, en cambio, a los distritos *paraliterarios* de la cultura social —que tanto

8. Vid. Inés Signorini (ed.), *(Re)Discutir texto, género e discurso*, São Paulo, Parábola, 2008.

abundan, además, en el panorama de Internet y en la subcultura juvenil del alumnado. Por un lado, es evidente que los textos paraliterarios son a menudo motivadores y dóciles al análisis y a la crítica a causa de su tendencia al esquematismo y al epigonismo. Sin duda es útil buscar materiales de análisis en la canción, la publicidad, la novela negra, las autobiografías de personajes célebres... Además, estos materiales se prestan a menudo a aplicar las capacidades críticas de los nuevos analistas. En suma, se suele tratar de textos con alta rentabilidad metodológica en una primera etapa del aprendizaje analítico⁹. Sin embargo, hay un factor irrenunciable en todo intento de fomentar la lectura literaria: la tendencia a la originalidad estética que es constitutiva de la literatura y de las otras artes y que ha medirse a partir del examen de la evolución histórica de los movimientos, las propuestas culturales y los mecanismos estilísticos en el marco de los *campos culturales*¹⁰.

Habrá que subrayar, pues, la importancia de esa vocación de originalidad que la literatura posee. Esa tensión innovadora que busca lo sorpresivo para ampliar el límite de *lo decible* es particularmente perceptible en la poesía, pero también en los demás géneros del discurso literario. Mostrarlo y comentarlo a la vista de un texto es seguramente una buena manera de ampliar la capacidad imaginativa del alumno.

Querría ahora, para finalizar el itinerario de estas reflexiones, exponer de manera sintética las funciones que a mi entender deberían cumplir los diversos planteamientos del comentario de textos/discursos en el ámbito de la educación literaria de los lectores:

1. El fomento de una capacidad de *concentración lectora*, atenta e intensa, hacia los textos comentados, que permitirá percibir los *recursos* de la lengua que se activan en el texto y los procedimientos expresivos y constructivos usados por su autor.

9. Los *blogs* literarios de autor no garantizan el nivel de calidad literaria pero generan una sensación de proximidad de los nuevos lectores con los autores actuales que recorren a este medio, y establecen así una interacción lector/autor (Giovanni Parodi *et al.*, *Saber leer*, Madrid, Santillana, 2010, págs. 168-169).

10. Pierre Bourdieu, *Las Reglas del Arte*, Barcelona, Anagrama, 1995.

2. El doble movimiento de *ilustrar y al mismo tiempo retroalimentar* el conocimiento de la *historia de la literatura* (y, por extensión, de la cultura), poniendo en relación los datos explícitos del texto con la tradición literaria y los distintos contextos socio-históricos en los que esta se desarrolla.

3. La consideración de los textos como mecanismos dispuestos para la *construcción de sentidos coherentes* por parte de los lectores/analistas, que tendrán que aprender a interpretarlos después de examinarlos con un rigor académico ajustado a su nivel, y asimismo deberán saber ponderar la pertinencia de las opciones interpretativas personales (y consensuarla, cuando proceda, por medio de un planteamiento *intersubjetivo* en el seno del grupo presencial o virtual). En efecto, es decisivo el propósito de enseñar a controlar la producción de sentidos textuales, huyendo tanto de la simplicidad poco cultivada como de la *sobreinterpretación* subjetiva, y todo ello en el contexto cooperativo, interactivo que los nuevos medios facilitan, pero sin dimitir de la responsabilidad personal en la tarea¹¹.

4. La incentivación de una *actitud crítica*: una actitud que posibilite, más allá de la lectura ingenua y de la fascinación que legítimamente puede producir un texto artístico de calidad, el examen racional de las argumentaciones presentadas, del contexto socio-histórico donde el texto se inscribe y de las opciones ideológicas subyacentes o implícitas en el texto (ideologías de todo tipo, no solo la política). En este sentido, también la propia incidencia de las nuevas tecnologías debería ser desmitificada, mediante su situación en un contexto histórico: es útil recordar las interacciones de la literatura con otras artes (pintura, música, o el espectáculo artístico integral de la ópera), ciertos experimentos de las vanguardias como por ejemplo el caligrama, los juegos (paleo-)hipertextuales de obras como *Rayuela* y sus itinerarios de lectura alternativos, o la genial anticipación de la Red virtual que fue la Biblioteca de Babel imaginada por Borges. Convendría enseñar a discernir las consecuencias radicalmente innovadoras de las meramente super-

11. Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge, CUP, 1997².

ficiales, aunque sin duda la gran mayoría de estas tendrá al menos una incidencia sociológica difícil de obviar.

5. El estímulo y la educación del *goce estético* ante las obras de arte verbal.

6. La disposición a *educar las propias emociones* a través de la lectura reflexiva de las obras literarias.

7. No se puede olvidar, finalmente, que el análisis textual a menudo dará lugar a la *producción de un texto escrito*, un metatexto que habrá que saber planificar y realizar. En este punto la lectura reflexiva del texto literario se convierte en ocasión y acicate para una nueva actividad de escritura, ahora de tipo académico.