

## Otras e-lecturas son posibles

## Other e-readings are possible

Amelia Sanz  
Universidad Complutense  
Madrid (España)  
amsanz@filol.ucm.es

### Resumo

Este trabajo recorre las posibilidades y obstáculos con los que se enfrenta la lectura de las literaturas en pantalla. Partiendo de un repaso histórico de los grandes cambios en los soportes para la escritura y los modelos de lectura, se señalan necesidades e hipótesis para la investigación sobre diferentes tipos y funciones de lecturas electrónicas. Finalmente, se ofrece un panorama de iniciativas desarrolladas en el campo de la enseñanza de las literaturas con herramientas electrónicas.

Palabras clave: literatura, lectura, lectura electrónica, e-learning

### Abstract

This paper presents some possibilities and some difficulties for literary readings on screen. Taking into account the historical transformations of writing supports and models of readings, the author proposes a bundle of hypothesis and social demands for developing research on electronic literary readings. Finally, some experiences on literary readings with electronic tools are presented and discussed.

**Key-words:** literature, reading, electronic reading, e-learning

### Porque la tecnología es deseo y miedo

Hacer tecnología es decir deseo. En cualquier sociedad, las tecnologías permiten soñar en el presente con una radical transformación que colme espacios vacíos, cuando no perdidos. Si el S. XIX desarrolló su retórica de la fascinación ante la electricidad o la locomoción, nuestro tiempo despliega la suya ante la electrónica, particularmente en torno a la lectura, la literatura y su (des)aparición en las pantallas<sup>1</sup>.

Efectivamente, cuando aún resuenan los ecos de una fiesta postmoderna por la muerte del autor y la entronización del lector, ya estamos llorando la muerte del lector de literatura. Tememos la

---

<sup>1</sup> Véase la reflexión de Damiel H. Cabrera, *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y como esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos, 2006.

sociedad de la imagen, sin embargo sorprenden cada día las iniciativas que comprometen a los usuarios en nuevas experiencias de lectura y de escritura en pantalla. De hecho, en la Red la mayor parte de la "materia" es textual, no gráfica. Como también nos asombran los usuarios de las nuevas generaciones, que procesan la información de forma más rápida, en paralelo, en código gráfico y textual, más aún, mediante recorridos aparentemente aleatorios. Y es que todo es humano, demasiado humano: desde el sílex a la escritura, el hombre siempre ha deseado (y temido) multiplicar su fuerza y su memoria hasta alcanzar a los dioses. Son actos de *hybris*.

El impacto de estos cambios sólo podrá ser valorado en la medida que esta joven generación alcance su mayoría de edad laboral y social en las diferentes sociedades. Estos ciber-lecto-escritores (nuestros estudiantes) están creciendo en espacios polidialógicos con formatos multimedia interconectados. Pero no sabemos qué memoria y qué procesos de identificación van a compartir, qué actividades cognitivas están creciendo por encima de otras, qué necesidades de ver y qué deseos de mirar se están desarrollando en los jóvenes de la cibercultura de las diferentes capas sociales en nuestro mundo. Mientras Europa se plantea llevar a la universidad, en torno a 2010, al 50% de la población comprendida en cada franja de edad<sup>2</sup>, nos parece urgente examinar y modelizar los procesos que permiten interactuar con los textos y producir lecturas literarias en pantalla, el espacio virtual de estos jóvenes. Porque lo cierto es que carecemos de datos y los muestreos son parciales. Necesitaríamos cruzar resultados según generaciones, capas sociales, nacionalidades y niveles.

Es hora pues de preguntarse por los lectores de la llamada "Generación Google"<sup>3</sup> y comprobar si las oposiciones que Marc Prensky anunciaba en 1998 para definir las competencias de la nueva generación frente a la suya, son reales y de verdad están

---

<sup>2</sup> Commission of the European Communities, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 21.11.2001, COM (2001)678 final, en [http://www.ntua.gr/dep/old/International/Europe/com2001\\_0678en01.pdf](http://www.ntua.gr/dep/old/International/Europe/com2001_0678en01.pdf)

<sup>3</sup> Para una discusión sobre la "Google Generation", véase CIBER, *Information Behaviour of the Researcher of the future*, in <http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf> Consultado en septiembre 2009.

generando nuevos modelos de lectura: procesamiento paralelo vs procesamiento lineal, acceso aleatorio vs pensamiento lineal, aproximación gráfica vs aproximación textual, en conexión vs soledad, activo vs pasivo, resultado inmediato vs paciencia, fantasía vs realidad, tecnofilia vs tecnofobia. Para ello contamos con un arsenal de conceptos creados en la década de los 90 con gran éxito, pero que deberíamos poner a prueba: la *ciberdemocracia* y la *inteligencia colectiva* (Lévy 1994, 2004), las *comunidades de escritura* (Castells 2001), la *brecha digital*<sup>4</sup>, la *alfabetización digital* (Gilster 1997), los *nativos digitales* (Prensky 2001).

Nos proponemos aquí explorar algunas hipótesis de trabajo de las que podrían extraerse líneas de investigación operativas. Partimos de una larga tradición de estudio de la escritura y de la lectura que llevó de considerar el libro como objeto de erudición a estudiarlo como mercancía<sup>5</sup> y como máquina<sup>6</sup>, para pasar a ser analizado desde los modelos de lectura. Esto es, hemos ido viendo cómo pasábamos del "giro cultural" al "giro tecnológico" y al "giro cognitivo". En un momento de virtualización masiva de los fondos literarios de nuestras bibliotecas en modo imagen mediante un simple escaneado, es más urgente que nunca para los profesores de literatura determinar qué textos vamos a dar a leer a nuestros estudiantes, cómo y para qué. Una vez más en la historia, un cambio de soporte en su primera etapa sólo reproduce los modelos anteriores (Vandendorpe 1999); por eso, más que de textualidades electrónicas, es tiempo de lecturas electrónicas posibles, porque sólo los deseos de los lectores nos harán pasar la página.

### **Porque recordamos**

Es cierto que el libro en papel ha sido el gran vehículo de experiencias estéticas, en Occidente y en particular para sus

---

<sup>4</sup> La expresión "Digital Divide" aparece por primera vez en un informe del Ministerio de Comercio de EE.UU: "Falling through the Net II: New Data on the Digital Divide"; un año después, en el tercer informe, encontramos una definición (ROSADO 1997: 8).

<sup>5</sup> Fue el trabajo de la llamada escuela de los *Annales* en Francia y particularmente de Lucien Febvre y Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre*, Paris: Albin Michel, 1958. Recuperamos también la herencia de obras tan fundamentales para la historia de la lectura como Certeau 1993, Cavallo y Chartier 1997 y Vandendorpe 1999.

<sup>6</sup> Georges Landow, "Comparative Literature From Text to Hypertext or What do Electronic Media have to offer the Discipline", en Romero y Sanz 2007, pp. 23-40.

élites; pero a lo largo del S. XX las pantallas (el cine primero, la televisión después, finalmente el ordenador) le han quitado esa primacía para beneficio de las masas. El libro en papel ha sido el gran soporte para el almacenamiento y el acceso a los saberes, pero en el último cuarto del S. XX se ha ido viendo desplazado por las bases de datos y la documentación electrónica. El libro ha sido el instrumento por excelencia de la alfabetización y la instrucción en las escuelas, pero en este siglo XXI nuestro puede que pierda esa primacía.

A pesar de ello, estamos tan apegados al libro y a las naciones que no sabemos pensar las literaturas ni leer sin esos dos patrones. En cierta medida, la caída del monopolio del libro y de la nación van ligados: no en vano, más que nunca, los soportes electrónicos hacen porosas las fronteras intelectuales y leemos fuera de un marco nacional exclusivo. Pero no debemos olvidar que hubo otros espacios para las literaturas, de las cuales sólo conservamos y consideramos aquellas que pudieron pasar del volumen o del codex al libro y al canon de las bibliotecas, porque las literaturas que no han saltado de un espacio a otro se han perdido, como ha desaparecido su comunidad de lectores y esa práctica social<sup>7</sup>.

Y es que, durante siglos, las instituciones educativas y los libros han tenido el monopolio del saber. Por una parte, si bien los monasterios, las escuelas y las universidades han sido los únicos capaces de acceder y dispensar conocimiento, hoy el conocimiento tiende a quedarse en manos de compañías privadas que lo distribuyen a precio de oro, siempre en línea, mientras las iniciativas públicas luchan por lograr acceso universal a la herencia cultural. Por otro lado, la lectura en el libro ha sido considerada el único medio de acceso a la cultura legítima y la escuela se ha apropiado de su enseñanza. Sin embargo, los espacios virtuales están quitando al libro ese privilegio y van

---

<sup>7</sup> No olvidemos que lo escrito, contrariamente a la oralidad, no elige a sus interlocutores, sino que asume el riesgo de una difusión incontrolada y ha de someterse a la diversidad de competencias y de funciones en las prácticas de lectura. Más precisamente "Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos", Cavallo y Chartier 1997, p. 16.

penetrando en su último bastión que es la escuela.

Además las instituciones enseñan la lengua a través de la lectura intensiva y metódica, sensibilizadora y reflexiva, crítica, según el humanismo más ilustrado, porque la consideramos instrumento esencial para cualquier construcción de conocimiento. Esta "lectura sabia", que se ha convertido en canónica (Bourdieu 1992), va unida a "lengua sabia" que no por casualidad es la lengua que se quiere institucional, cuando no nacional. Las instituciones escolares siempre han hablado *otra* lengua y la han impuesto en la escritura: sea el latín frente al romance, sea el *françois* frente al *patois* local, sea el castellano frente al *galego* de la aldea. No en vano el dominio de la escritura y de lectura siempre ha sido privilegio de sacerdotes, escribas y sabios que guardaban para sí la descodificación de interfaces muy difíciles por las destrezas cognitivas requeridas: hay un largo y lento recorrido histórico desde la *scriptio continua* a la adaptación a más lectores que hoy es exigida por las sociedades democráticas. Por mucho que nos preocupe el acceso universal a la lengua y a la lectura sabia, como aspiración democrática a la igualdad de oportunidades, estas prácticas siguen sin pertenecer a la inmensa mayoría, porque alejadas de la práctica cotidiana y abandonadas por los escolares a la salida del colegio. Mejor sería partir de realidades colingüísticas<sup>8</sup>, de diferentes modos de lectura que requieren diversas formas y grados de alfabetización y todas son posibles.

Se anuncia la muerte de la lectura reflexiva por su incompatibilidad con el soporte numérico, frente al triunfo de una lectura superficial, puramente de consulta<sup>9</sup>. Tal afirmación resulta discutible en un momento en el que la mayor parte de la literatura científica está en línea y a ella le debemos cualquier hallazgo. Por otro lado, aquello que parecía ir en contra de la lectura profunda y concentrada tiende a desaparecer gracias al

---

<sup>8</sup> Siguiendo, una vez más, las lecciones de la historia, por ejemplo con René Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*, Paris: PUF, 1985.

<sup>9</sup> Umberto Eco, "Vegetal and mineral memory: The future of books" in *Bibliotheca Alexandrina*, 2003  
<http://www.iterasi.net/openviewer.aspx?sqrilitid=0ely4ttr0acze9j-2o-g>

perfeccionamiento de las pantallas (planas, horizontales, ligeras y móviles) o a la tinta electrónica. No en vano el cansancio visual ha sido uno de los núcleos de trabajo de la ergonomía desde los años 80: con las primeras comparativas de lectura en papel o en pantalla, se constataba que la lectura en pantalla se ralentizaba entre un 25 y un 30% debido esencialmente al aumento del número de fijaciones oculares suplementarias en pantalla. El porcentaje se ha reducido cuando la calidad visual ha aumentado en términos de contraste, tipo de fuente y resolución gráfica: entonces los resultados de los lectores son los mismos. Hoy las características visuales mínimas para una lectura confortable están perfectamente fijadas<sup>10</sup>.

Tampoco es que en pantalla sólo se pueda buscar información en un barrido rápido y dinámico de exploración en busca de información; es más bien que la mayor parte de los documentos a los que el gran público accede a través de Internet tienen esa única función utilitaria. No olvidemos los orígenes de la escritura: los primeros trazos en piedra son cantidades de contabilidad, no poemas.

Haríamos mejor en diferenciar modos y funciones de la lectura: podemos distinguir entre contemplación pasiva, navegación activa y lectura reflexiva (Charlier y Peeters 1997); podemos oponer la lectura en diagonal, rápida y hasta frenética a la lectura inmersiva, intuitiva y lúdica influida por los juegos de vídeo y los blogs (Saemmer 2007: 46-47). Hay lecturas para la búsqueda de información, para la construcción de conocimiento, para la evasión, para el divertimento, para la identificación, para la transgresión.

Más aún, si razonamos en términos antropológicos a través de los cinco milenios de civilizaciones de la escritura, hemos de concluir que la lectura no es un acto estrictamente individual, sino que se inserta en un conjunto de usos sociales. La lectura es

---

<sup>10</sup> Las principales normas sobre la utilizabilidad de un interfaz son: ISO9241 (exigencias ergonómicas para el trabajo en pantalla), ISO13407 (concepción centrada en el operador humano para sistemas interactivos), ISO16982 (utilizabilidad para la concepción de interfaces centrada en el operador humano), ISO 14915 (concepción de interfaces multimedia).

una operación intelectual, pero también una relación con el cuerpo, una posición en el espacio<sup>11</sup>. Leer es inscribirse en una práctica cultural, en un mundo construido por los otros. El mundo del texto evolucina en un mundo del constituido por "comunidades de interpretación"<sup>12</sup>. Así pues una práctica de lectura estará ligada tanto a la historia de los objetos escritos, como a los gestos, espacios y rituales que constituyen la práctica de la lectura. Tenemos que estudiar la diferenciación cultural tanto a partir de un desglose social (lo popular frente a lo culto), como de comunidades que comparten un tipo de relación con lo escrito. Porque la lectura tiene, en cada época, sus leyes, sus riesgos y sus castigos<sup>13</sup> y nosotros tenemos que identificar las expectativas que se proyectan socialmente en el acto de leer y los significados y valores que se le dan.

Esto es, más que nunca resulta necesaria una etnografía de la lectura. Siguiendo la brecha abierta por Jonathan Boyarin (1993), el puente tendido entre literatura y antropología nos invita a contemplar diferentes parámetros de la lectura, considerada no sólo como una actividad privada y mental, sino social, cultural, observable: acto consciente de sí, con una función comunicativa, con resistencia al cambio, en un tiempo individual y social. El conjunto de las "Reader-response Theories"<sup>14</sup> ofrecen además instrumentos para analizar expectativas y rituales que el lector

---

<sup>11</sup> Para ello siempre es necesario volver a André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole: technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, 2 vol, como también a Maurice Merleau-Ponty, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960.

<sup>12</sup> Es el concepto creado por Stanley Fish, *Is there a text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge, 1980, pp. 1-17.

<sup>13</sup> Ya Dionisio de Tracia, en el S. II a J.C., aconsejaba un orden para la lectura hasta llegar a un juicio meditado. Su definición de gramática es más bien una manera de leer a los clásicos: La gramática es el conocimiento práctico de los usos generales de la lengua de los poetas y escritores de prosa. Tiene seis partes: la primera es la lectura esmerada en voz alta de acuerdo con la prosodia; la segunda, la explicación de las expresiones poéticas existentes; la tercera, la provisión de notas lingüísticas e históricas; la cuarta, el descubrimiento de las etimologías; la quinta, la exposición de las analogías; la sexta, el juicio de los poemas, que es el objetivo más noble de esta disciplina. Dionisio Tracio, *Arte gramática*, I, 1 La edición más completa es francesa: Jean Lallot, *La grammaire de Denys le Thrace*, 2003, París, cap. 1, pp. 42-43. La traducción al español es la realizada por Vicente Bécares Botas, *Gramática. Comentarios antiguos*. Madrid: Gredos. 2002.

<sup>14</sup> Desde el clásico de Jane P. Tompkins, *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1980 hasta el más reciente de Patrocínio P. Schweickart y Elisabeth A. Flynn, *Reading sites: social difference and reader response*. New York: Modern Language Association of America, 2004, pasando por un texto muy revelador para nosotros: Gabrielle Schwab, "Reader-Response and the Aesthetic Experience of Otherness", *Stanford Literature Review*, 1986, 3, n°1, pp. 107-36.

ejecuta cada vez que se encuentra con un texto, siempre otro.

Tal etnografía de la lectura debería partir en buena parte de nosotros mismos en tanto que profesores de lectura literaria en nuestras instituciones. Expertos de la lectura sabia, deberíamos ser capaces de identificar qué valores le estamos concediendo y, por extensión, qué estamos exigiendo a las lecturas literarias en pantalla. Pero sabemos que no es posible ser objeto y sujeto de una investigación.

### **Porque hay grandes revoluciones**

Si seguimos a los historiadores, la primera revolución de la lectura es medieval, cuando al modelo monástico, que asignaba como cometido a lo escrito la conservación y la memorización, le sucedió el modelo escolástico de la escritura que transformó el libro en instrumento de una labor intelectual. Ese código para la lectura, la predicación, el comentario y el estudio, fracciona la página escrita, facilitando las relecturas y las localizaciones, invitando a una lectura meditada, porque la lectura ya no implica la totalidad del texto, sino secciones y secuencias en dos estrechas columnas, de modo que cada renglón entre en un campo visual unitario. Efectivamente, "una lectura total, concentrada, y repetitiva de pocos libros, vino a sustituirla una lectura a bocados de muchos libros, en una época - la de la escolástica - caracterizada por una inmensa multiplicación de los escritos y por la demanda de un saber extenso aunque fragmentario."<sup>15</sup> Y es que cuando la producción literaria no cesa de aumentar, se hacen necesarios métodos de lectura más rápidos: el estudio visual del texto substituye a la audición. Para poder encontrar citas con facilidad, se establecen divisiones, se marcan los párrafos, se dan títulos a los capítulos, se establecen concordancias, se crean florilegios y compilaciones. La lectura se convierte entonces en un ejercicio escolar dentro de la escuela y de la universidad,

---

<sup>15</sup> Cavallo y Chartier 1997, p. 33, y, en adelante, Jacqueline Hamesse, "El modelo escolástico de la lectura" en Cavallo y Chartier 1997, pp. 157-185. No es casual que el primer tratado sobre el arte de leer redactado por Hugo de San Víctor esté fechado en el siglo XII y se titule *Didascalion*, dando por sentado el cometido fundamental que la lectura iba a desempeñar en la enseñanza.

regido por leyes dictadas.

No cambian tanto las cosas con el Humanismo<sup>16</sup>. Es cierto que la materia y los autores de las compilaciones se diversifican, pero tampoco el lector humanista esperaba encontrarse un texto clásico a secas, sino que las glosas rodeaban, acotaban y condicionaban los textos de los antiguos, en una versión para la imprenta de lo que se hacía en las aulas; más aún, el lector humanista también leía pluma en mano, como si el libro pudiera ser registro único de su propio desarrollo intelectual.

Los filólogos de hoy tenemos mucho de escolásticos y mucho de humanistas: queremos trasladar la rueda de libros y el cuaderno de tópicos al instrumental crítico que nos permita anotar y comentar *ad infinitum* ediciones electrónicas; soñamos con hacer al fin del intertexto un hipertexto. Nos preocupa mantenernos al corriente de todo y recurrimos sin cesar a buscadores, tesauros, sistemas RSS. Necesitamos ofrecer argumentos rápidos, sacados de compendios que llamamos *wikipedias*, que exhibimos en las *disputationes* de los blogs y foros y redes sociales múltiples. Notamos que, de la misma manera que el espíritu enciclopédico fue substituyendo a la lectura y la meditación en tiempos de la escolástica, también nuestros estudiantes tienden a adoptar las soluciones de facilidad para huir del texto y la reflexión. Quizás nuestra lectura "sabia" se encuentre en algún punto entre el modelo escolástico, con su gusto por la fragmentación y la relación, y el lector humanista que busca el acceso directo al texto.

La segunda "revolución de la lectura", ya en la edad moderna, añade a la lectura "intensiva" otra calificada de "extensiva". El lector "extensivo" consumía numerosos, diversos y efímeros impresos; los leía con rapidez y avidez<sup>17</sup>. Para que fuera posible esta lectura silenciosa, hubo que separar las palabras en la línea, hacer desaparecer los textos marginales en favor de un texto centrado con párrafos y caracteres bien definidos. La revolución de Gutenberg no supondría pues un cambio en el modo de lectura respecto al códice, aunque sí de los modos de control del

---

<sup>16</sup> Anthony Grafton, "El lector humanista" en Cavallo y Chartier 1997, pp. 281-328.

<sup>17</sup> Son afirmaciones de Cavallo y Chartier 1997, pp. 40-41.

saber y la utilidad misma de la lectura<sup>18</sup>; la verdadera transformación habría venido con la lectura extensiva de las novelas sentimentales de Richardson, Goethe o Rousseau<sup>19</sup>. Nosotros ya la vemos en la lectura de las novelas de caballerías en el S. XV y XVI o de los *romans héroïques* en el S. XVII.

Por un lado, en la medida en que el objeto impreso se hace más común y recorre hasta los extremos de la escala social con productos especializados (y llegan en masa hasta la casa de un oscuro hidalgo de la Mancha), correlativamente tiene lugar una diferenciación más marcada de las maneras de leer<sup>20</sup>. Esta lectura extensiva acabará cubriendo todos los asuntos prácticos (la descripción de viajes, las obras de ciencias naturales, los periódicos, las novelas) que convierte al lector en un miembro útil de la sociedad, por cuanto que le permitirá perfeccionar el dominio de las tareas que se le asignaban y servirá para el ascenso social. Ello nos recuerda en punto y hora la capacidad que a la lectura de texto electrónico se le está asignando como motor de cambio social, precisamente porque este texto (el impreso entonces, el digital ahora) puede ser leído con mayor automatismo (y rapidez) cuando se dispone de la alfabetización informacional necesaria.

Por otro lado, en literatura, esta lectura extensiva tenderá a ser "inmersiva", esto es aquella mediante la cual la novela se apodera de su lector, le vincula a su lectura y le gobierna como anteriormente lo hacía el texto religioso. El horror ante el exceso de libros, leídos de prisa y mal, ante una pérdida de la necesaria gravedad atenta del desciframiento, alienta al mito de la modernidad que es Don Quijote, como a tantas voces, ya en el S. XVIII, que expresan su nostalgia por un tipo de lectura que creen perdida y desaprueban ésta otra, frívola y fútil, desorientada por

---

<sup>18</sup> La tesis tradicional de Elisabeth L. Eisenstein, *The Printing Revolution in Early Modern Europe*, Cambridge, Cambridge University press, 1983, está siendo rebatida por otros como J.Y. Mollier (dir.), *Où va le livre?*, Paris, La Dispute, 2002.

<sup>19</sup> Es la tesis de R. Wittman, "Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle", en Cavallo et Chartier, 1997, pp. 331-364

<sup>20</sup> Henry-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française. T. II, Le Livre triomphant*, Paris, Promodis, 1982, especialmente pp. 380-445, y Reinhard Wittmann, "Hubo una revolución en la lectura a finales del S. XVIII?", en Cavallo y Chartier 197, pp. 435-472.

la abundancia de tanto impreso. Fijémonos que las palabras de la sobrina de Don Quijote podrían hoy estar en boca de cualquier madre preocupada por el exceso de horas que su hijo pasa en su cuarto delante de su ordenador:

“que muchas veces le aconteció a mi señor tío estarse leyendo en esos desalmados libros de desventuras dos días con sus noches, al cabo de los cuales arrojaba el libro de las manos, y ponía mano a la espada, y andaba a cuchilladas con las paredes,” (I,5).

Continuando la búsqueda de paralelismos, el juego empático de las comunidades de lectores que se crean por toda Europa en el S. XVIII, en forma de bibliotecas de préstamo y sociedades literarias, encuentra su eco en la multitud de redes sociales de nuestros jóvenes cibernautas, nuevas comunidades de interpretación.

En definitiva, la autoridad escolar siempre ha temido tanto la lectura meramente informativa, como la lectura inmersiva, que ha considerado huida a otro mundo posible y no forma de conocimiento, mientras ha defendido a ultranza la lectura reflexiva y alegórica. Baste señalar que sólo con las repúblicas nacionales entra la literatura en lenguas modernas en el espacio de la formación del ciudadano y sólo con el S. XX la llamada “lectura escapista”, la gran ficción en muchas ocasiones escrita por mujeres y para mujeres, empieza a ser considerada objeto digno de estudio.

En definitiva, hoy nos preocupa todo: la dificultad de una lectura intensiva, el fin de la lectura extensiva... en libros de papel. Según hemos ido sugiriendo, la tercera revolución de la lectura es ésta que estamos viviendo y hemos ido perfilando aquí como una superposición de lógicas tanto en la transmisión electrónica de los textos, como en las maneras de leer. Efectivamente, por una parte el texto electrónico se despliega en vertical y se lineariza como en los antiguos volúmenes, pero comparte características del código (paginación, tablas, índices, cajas, secciones). Por otra parte, la lectura exige competencias gráficas y visuales que rivalizan y juegan con la textual hasta el punto de preguntarnos si hemos de definir nuestra época como

cultura de la imagen (como barroca) o como cultura de la información (Elkins 2003:129-136).

Nos faltan datos sobre la etnografía de esta tercera revolución de la *hiperlectura*. Sin embargo sabemos mucho sobre hipertextualidades. Efectivamente, cuando Ted Nelson creó la palabra *hypertext*, soñaba con un gigantesco proyecto intertextual que abarcara todo lo escrito, aprovechando la multiplicación de recorridos, la interacción entre imágenes y palabras, la apertura semántica, la acción temporal de cada salto. Los hiperenlaces construirían arquitecturas lógicas, relaciones semánticas, contextos, de forma que fuera posible pasar de la disociación a la asociación con un clic. Es cierto que, en el texto, el valor de la palabra se expande con la adición de la palabra en la frase, un tiempo que espacializamos en la línea horizontal de la escritura, mientras que, en el hipertexto, la palabra puede además progresar en otro tiempo que no es lineal, sino que quiebra y vuelve, en otra serie, con otra sintaxis que representamos mediante el signo ">". Nos fascina este tipo de hiperlectura amplifica y subvierte así el engañoso desarrollo temporal-lógico de la lectura lineal y su falaz *post hoc, ergo propter hoc*.

Pero la práctica está revelando otras tendencias: desde los periódicos electrónicos hasta plataformas educativas como Moodle, la información tiende a estructurarse en columnas, lineales y verticales, que se deslizan en vertical o en horizontal y menos en recorridos hipertextuales. La dificultad para situarse dentro de un documento electrónico produce siempre una desorientación cognitiva que puede llevar a perder hasta un 30% de nuestra eficacia lectora y generar gran número de errores (Baccino 2004: 196). Por un lado, estos textos dinámicos producen una inestabilidad espacial que dificulta la lectura por cuanto que el cambio en la posición de la información por desplazamiento produce una sobrecarga y agota la memoria de trabajo, por lo que se aconseja una presentación página a página que facilite la localización de la información buscada gracias a la estabilidad espacial (Baccino 2004: 154-165). Por su parte, la lectura hipertextual obliga también a conservar en la memoria de trabajo

una gran cantidad de información, lo cual tampoco es fácil para el lector novicio y puede convertirse en una dificultad para la lectura. En realidad, los hipertextos resultan más útiles para aquellos usuarios que ya poseen un conocimiento amplio del campo<sup>21</sup>. Aunque nos ayudemos de un mapa, de un menú o de marcas permanentes en pantalla, una presentación hipertextual tendrá que adaptarse a los conocimientos previos de nuestros lectores; sobre todo porque, siendo como es una estructura relacional, compleja y rica, mucho más que la lineal a la manera del volumen, podemos aprovechar esa construcción suplementaria que obliga a construir una trama textual para crear un conocimiento de experto en el campo. Es necesario favorecer el regreso en la lectura, porque más del 20% de nuestros movimientos oculares son regresivos, esto es, para recuperar una información ya leída con el fin de verificar o añadir. También hay tipos de discurso favorecidos por la estructura hipertextual, como es la enciclopedia, dada su tendencia al aislamiento físico de sus secuencias, como por el establecimiento de enlaces sin una jerarquía precisa. No en vano la lectura para la consulta de documentos siempre ha sido rápida y fragmentaria, incluso en el modo de lectura sabia, donde el azar nómada y el encuentro fortuito también crean sentido: la disociación es un peligro y una promesa, la lectura es una caza furtiva<sup>22</sup>.

Pero nos faltan aún demasiados datos para que sea posible concluir. Esto es, carecemos de tipologías textuales a partir de modelos de lectura capaces de establecer una gradación que vaya desde el documento pdf común hasta el último poema visual en pantalla. Necesitamos estudios detallados de actos de lectura singulares que nos permitan proponer diferentes modelos funcionales de lectura y, particularmente, para las lecturas literarias, diversas, distintas, quizás nuevas. Hay que identificar las prácticas intelectuales que están surgiendo. Quizás así podremos recuperar *hiper-* como formante que indica

---

<sup>21</sup> A. Balcytiene, "Exploring individual processes of knowledge construction with hypertext", *Instructional Science*, 27 (3-4), 1999, pp. 303-328.

<sup>22</sup> Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. Vol.1, Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990, p. 251.

intensidad o superioridad, no simplemente exceso<sup>23</sup>.

No es tiempo de hipertextos sino de hiperlecturas.

### Porque proponemos

Puesto que el espacio visual de la pantalla es un espacio cultural y, por ende, social, habremos de lanzarnos a su estudio con todos los instrumentos de los que disponemos: desde los estudios intermediales a los culturales, de la semiótica a las ciencias cognitivas, de la observación y la experimentación a la reflexión.

Cuando de lo que se trata es de enseñar a leer las literaturas con TICC's (Tecnologías de la Información y de la Cultura) (Romero 2007: 329), hay que tomar decisiones. En primer lugar, los valores en los que se van a asentar esas decisiones. En efecto, puesto que las instituciones educativas han servido siempre a fines económicos y políticos, desde la escuela republicana de Jules Ferry a la universidad de Humboldt al servicio del nacionalismo más feroz, cabe preguntarse: ¿educamos a los ciudadanos del planeta, construimos excelencia, o preparamos para una vida profesional concreta? Necesitamos dar una dirección, un sentido, a la innovación tecnológica que queremos utilizar para las lecturas literarias. Así, nuestro equipo de investigación<sup>24</sup> ha optado por herramientas electrónicas que permitan desarrollar lecturas y escrituras interculturales, transliterarias, en un entorno mixto (presencial y virtual)<sup>25</sup>.

En segundo lugar, puesto que un espacio virtual no es ni un

---

<sup>23</sup> Así en español según la Real Academia Española, Diccionario Panhispánico de Dudas, <<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=hiper>> , como en el *Trésor de la Langue Française*, <<http://atilf.atilf.fr/tif.htm>>. Es también la línea de reflexión de Alckmar Luiz Dos Santos, *Leituras de nós. Ciberespaço literatura*, Sao Paulo, Itaú Cultural, 2003.

<sup>24</sup> Grupo de investigación de la UCM, LEETHI (*Literaturas españolas y europeas del Texto al Hipermedia*) en <<http://www.ucm.es/info/leethi>> y la herramienta *Guías de lectura* en <<http://www.ucm.es/info/guias>>

<sup>25</sup> Remito a nuestro desarrollo en García Carcedo 2008; Asunción López-Varela and Amelia Sanz, "B-learning for literatures in the European Space of Higher Education: a case study at Universidad Complutense Madrid", *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol 6 No. 2, June 2007, pp. 209-218; Amelia Sanz y Grupo LEETHI "Camino de la lectura literaria en hipertexto: experiencias", en Miguel Angel Muro Murilla (coord.), *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*, Logroño, Fundación San Millán de la Cogolla, 2004, pp. 595-607, en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4395>>

libro ni una página, deberemos observar y tener en cuenta lo que están siendo buenas prácticas en lo que a visibilidad y legibilidad se refiere, modelos de presentación y de comprensión, ergonomía de los interfaces, tal como apuntamos más arriba. Efectivamente, el paso de la caligrafía individual a la impresión estándar ya implicó una lentísima innovación tipográfica en favor del aislamiento de los caracteres, la horizontalidad visual de la línea mediante el enlazamiento de las letras, la página aireada, la distribución del negro sobre el blanco, las columnas de texto en cada página ligeramente centradas; como las prácticas sociales son más lentas que los cambios tecnológicos y las nuevas maneras de leer no nacen inmediatamente de una invención tecnológica, aún estamos asistiendo a una revolución. No podemos dejar que sigan arrastrándonos los modelos del libro: un documento pdf está pensado para leer en papel y no en pantalla, la letra Times (diseñada en los años 30 para el periódico *The Times*) cansa porque la lectura electrónica prefiere la mayor separación entre letras y en interlineado de Arial o Verdana.

Además, si lo que queremos es una "lectura aumentada" gracias al uso de herramientas de búsqueda, diccionarios integrados, instrumentos de análisis o enlaces relacionales, vamos a tener que cuidar mucho la alfabetización informática e informacional de nuestros estudiantes<sup>26</sup>, así como sus modos de lectura. Vamos a tener que estar muy atentos a los resultados de experimentos que se han llevado a cabo, como puede ser *Eye Tracking Analysis in the Evaluation of e-learning Systems*<sup>27</sup>, LIRE sobre el uso de las

---

<sup>26</sup> Disponemos de los modelos propuestos por la *International Society for Technology in Education* (<http://www.iste.org/>), el *National Curriculum for Britain* sobre Tecnologías de la Información (<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/ict/index.aspx>) o el Ministerio de Educación de Chile (<http://www.oei.es/tic/Estandares.pdf>), así como de los resultados del proyecto *DigEuLit* (<http://www.digeulit.ec/default.asp>) o de las iniciativas de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense en las que hemos trabajado: María Goicoechea, *La entrada en la Filología hoy: la escritura, la información, la informática* (2008) Madrid, Editorial Complutense, en <<http://eprints.ucm.es/9194>>

<sup>27</sup> Es un proyecto IST coordinado por el Eye Movement Laboratory in University of Pavia (<http://e-tracking.unipv.it/guideline%20List.html>). Los resultados de estos seguimientos del movimiento de los ojos han dado lugar a una serie de recomendaciones aplicables a los sistemas de aprendizaje: *Guidelines on browsing and layout are structured for e-learning* (<http://e-tracking.unipv.it/guideline%20List.html>).

enciclopedias electrónicas (Allusse 2006) *Aurora* sobre las ediciones críticas electrónicas<sup>28</sup> o las últimas experiencias de la enseñanza en línea<sup>29</sup>. Por otro lado, tampoco podemos olvidar la importancia de la comunicación y el diálogo en cualquier tipo de aprendizaje, una premisa aceptada tanto por el socioconstructivismo de Piaget, como por las perspectivas socioculturales de Vygotski o el cognitivismo situacional. Dado que ya existen herramientas electrónicas de aprendizaje colaborativo muy eficaces (López Alonso 2009), nos hace falta modelizar los aspectos cognitivos y contextuales que están implicados en la lectura literaria (intensiva y extensiva) en una situación de aprendizaje colaborativo en la que varios individuos interactúan entre ellos en un espacio virtual con un objetivo común (o no). Tenemos que estudiar, fomentar, crear esos espacios referenciales comunes que pueden servir de marco de una negociación para la lectura.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que las herramientas tecnológicas siempre han servido para organizar grandes cantidades de información en modelos comprensibles que la mente humana pueda seleccionar y sintetizar, interpretar y utilizar en diferentes contextos, tendremos que seleccionar aquellos procesos cognitivos que queremos activar gracias a las TICCs. Efectivamente, estas tecnologías no sólo intervienen en el tratamiento que damos a la información, sino que pueden movilizar habilidades cognitivas como el pensamiento complejo o el metacognoscimiento. Nosotros pensamos que debemos utilizar los entornos virtuales precisamente para desarrollar estas capacidades. Nos basamos en la definición de pensamiento complejo y de complejidad organizada que desarrolla Edgar Morin (Morin 1999): "Un pensamiento que aísla y separa necesita ser substituido por un pensamiento que diferencia y conecta. Un pensamiento disyuntivo y reductivo necesita ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido del término

---

<sup>28</sup> Lire <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?article254>

Consultado en junio 2009.

<sup>29</sup> Norm Friesen, *Re-Thinking E-learning Research. Foundations, Methods and Practices*, Bern, Peter Lang, 2009.

*complexus*: el que se entrelaza.”<sup>30</sup>

Su definición de complejidad nos conviene por cuanto que se aleja de una progresión lineal e irreversible para el pensamiento, en favor de una recursividad y una polidimensionalidad que invita a construir nuevas relaciones en nuevos contextos, gracias a un metaconocimiento de sus propios usos e instrumentos, más adaptativo, más modelizado, más controlado, más productivo. Nuestras herramientas electrónicas para las lecturas literarias habrán de buscar esa complejidad que abra los textos a la comunicación y a la relación.

Desde luego, la simple utilización del soporte electrónico no resuelve las dificultades cognitivas que plantea el proceso de comprensión de textos electrónicos. Un ordenador no es garantía de innovación ni de calidad.

Tenemos que aprender de las buenas prácticas en iniciativas pioneras como la *Victorian Web* de George Landow (<http://www.victorianweb.org/>) o el proyecto *Perseus* (<http://www.perseus.tufts.edu/>) dirigido por Greg Crane y Elli Mylonas en Brown University, como de las más recientes<sup>31</sup>. El desarrollo de software es aún limitado pero interesante: Collex puede ser muy útil cuando trabaja con bases de datos como *N I N E S* (*Networked Infrastructure for Nineteenth-century Electronic Scholarship*: <http://www.nines.org/>), desarrollada por Jerome McGann (Universidad de Virginia), *Textmachina* (<http://www.textmachina.uzh.ch/project>) una iniciativa coordinada por Stefan Hofer (Universidad de Zurich) o CULTOS en la Universidad de Tel-Aviv (<http://www.cultos.org>).

### **Para proseguir (y no concluir)**

---

<sup>30</sup> Morin, 2000, p.117. Suscribiríamos así los principios en los que Morin basa su pensamiento complejo: (1) el principio sistémico y organizador según el cual el todo es más que la suma de las partes, (2) el principio hologramático por el cual no sólo la parte se encuentra en el todo, sino que es todo está inscrito en cada parte, (3) el principio de recursividad por el cual los productos y efectos son así mismo productores y agentes de lo que producen, (4) el principio de autonomía y dependencia con respecto al contexto, (5) el principio dialógico que conecta nociones que deberían excluirse unas a otras, pero no pueden ser disociadas de la misma realidad, (6) el principio de reinserción de un conocimiento en cualquier campo del conocimiento.

<sup>31</sup> Por ejemplo, Jeffrey C. Robinson (ed.), *Experimental Literary Education*, in *English Language Notes*, summer 2009.

Mientras tiene lugar una virtualización masiva de los fondos de nuestras bibliotecas, lo cierto es que los profesores de literatura no sabemos cómo dar a leer estos nuevos textos. Porque son "nuevos": espacios semánticos pluridimensionales, son también objetos espaciales inscritos físicamente en la pantalla, capaces de movilizar operaciones cognitivas que permiten construir la coherencia textual. Y no tenemos claro aún cuál ha de ser la codificación espacial específica que irá ligada al desarrollo de cada tipo de lectura literaria, sea o no en modo experto. Sí sabemos que no sirve el modo imagen ni basta el formato txt. Mejor haremos si acudimos a los maestros de la caligrafía china (cuyos principios armónicos no distan tanto de los nuestros ergonómicos) y a toda la tradición literaria que lleva de la miniatura y su mayúscula al caligrama, del *ut pictura poesis* al último poema digital.

Mal que nos pese, la lectura "sabia" no es la única, ni siquiera es "la" lectura. Frente a los riesgos de la lectura intensiva, analítica, excesivamente intertextual o enciclopédica, ofrezcamos una escritura creativa y colaborativa con medios electrónicos. Frente al solipsismo de la lectura extensiva, ofrezcamos el placer de una inmersión en la ficción como medio de conocer por relatos.

Muchas lecturas electrónicas son posibles. Queda por determinar qué nuevas experiencias estéticas y qué operaciones intelectuales aporta el nuevo soporte a las lecturas literarias: qué comparación de textos, qué jerarquización de ideas, qué transferencia conceptual. Pero cada una para qué exige un cómo: una movilización de recursos cognitivos, una relación diferente entre el espacio y el tiempo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALLUSSE, A. (2006), *Encyclopédies en ligne et lectures numériques* <<http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/IMG/pdf/RapportEllenenligne.pdf>>
- BACCINO, T. (2004), *La lecture électronique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- BELISLE, Claire (2004), *La lecture numérique: réalité, enjeux et perspectives*. Lyon, Presses de l'ENSSIB.
- BOYARIN, J. (1993) *The Ethnography of Reading*. Berkeley, University of California Press.
- BOURDIEU, Pierre (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil.
- CASTELLS, M. (2001), *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- CAVALLO, G. y Roger CHARTIER. R. (dir. ) (1997), *Histoire de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- CERTEAU, M. de (1990), *La culture au pluriel*, Paris: Seuil.
- CHARLIER, P. y PEETERS H. (1997), *L'appropriation sociale du multimédia. Rapport scientifique de la recherche en communication*. Bruxelles: SFASTC.
- ELKINS, J. (2003), *Visual Studies. A skeptical introduction*. New York: Routledge.
- GARCÍA CARCEDO, P. (2008), *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GILSTER, P. (1997), *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- LÉVY, P. (1994), *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : Éd. la Découverte.
- LÉVY, P. (2001), *Cyberdémocratie: essai de philosophie politique*. Paris: O. Jacob.
- LÓPEZ ALONSO, C. y MATESANZ DEL BARRIO, M. (2009), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MORIN, E. (1999), *L'intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- MORIN, E. (2000), *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- PRENSKY, M. (1998), *Twitch Speed: Keeping up with young workers* in <http://www.twitchspeed.com/site/article.html>
- PRENSKY, Marc (2001), *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October
- ROSADO, E. y BELISLE, C. (2007), *Analysing Digital Literacy Frameworks* <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/77/79/PDF/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>

- ROMERO, D. y SANZ, A. (2007), *Literatures in the Digital Era. Theory and praxis*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- SAEMMER, Alexandra (2007), *Matières textuelles sur support numérique*. Saint Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- VANDENDORPE, C.(1999), *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: La Découverte.