

La escritura como diálogo procognitivo en la educación virtual. Un caso de la enseñanza de la literatura en línea

Jorge Olvera Vázquez

Maestría en Estudios Humanísticos ITESM

Han sido diferentes y en su momento necesarios los diferentes paradigmas en los que se han sustentado los esquemas educativos a lo largo de la historia. Hoy, en los inicios de la segunda década del siglo XXI, estamos precisamente a las puertas de nuevas formas y herramientas que los procesos de enseñanza-aprendizaje están cada vez más obligados a instrumentar en aras siempre de un aprendizaje significativo, que dé realmente formación e información trascendente a los estudiantes, incluyendo por supuesto a los de educación superior y posgrado.

Así lo muestran, de hecho, las cada vez más numerosas universidades que abren la modalidad de educación a distancia; el empleo de plataformas en línea, las redes universitarias, en fin, todo el sistema de las universidades virtuales es prueba de que algo está sucediendo en la educación del siglo XXI que está renovando los procedimientos educativos.

Justamente, una de las cuestiones, entre tantas otras, que se desprenden de aquí es lo relacionado a la interacción entre las humanidades y la tecnología. Resulta claro que ambos son rubros que no se pueden vincular sin cierto escepticismo, sin prejuicios.

No debe asombrarnos la existencia de posiciones según las cuales se trata de dos áreas del conocimiento que no pueden armonizarse. Basta con recordar un caso similar estipulado por el positivismo a finales del siglo XIX, cuando en un intento –muy pertinente en ese contexto- de esclarecer los criterios con los cuales se canonizaba el conocimiento para apuntalar el paradigma epistémico de la época, se cayó en el extremo –equivocado- de marginar la filosofía por no poder “comprobar” sus postulados, lo cual, según la idea positivista dejaba en condición precientífica el área

filosófica y, por extensión, al campo de la humanidades ciencia de segunda al área humanística.

Tuvo que venir Husserl, en el año de 1900, en sus “Prolegómenos” a las *Investigaciones lógicas* a argumentar que, ciertamente, no se le podía exigir a la filosofía la comprobación privilegiada por el método científico experimental, ya que ésta –y reitero, las humanidades en su conjunto- estudian el ser y, por lo tanto, su materia de trabajo no resultaba “cuantificable” o “medible”. Así, la propia filosofía no sería científica ni acientífica, sino que “se ocuparía de las bases puras de todo pensamiento, constituyendo en sí misma un método o <un modo de ver>”.¹

En nuestros días, a final de cuentas, se actualiza un cuestionamiento en el sentido de que la naturaleza humanística es incompatible con los avances tecnológicos, incluyendo aquí el caso de los métodos de enseñanza. Así, la formación humanística, de manera más señalada que otras, se hallaría contaminada de una *tecnofobia* de origen renacentista “constituida por la actitud del humanista frente a la tecnología, por la disposición de rechazo que el intelectual y el humanista sienten por la máquina y por la técnica”.² Pero, ¿podemos estar seguros de eso?

El ya mencionado creciente número de universidades que se están afiliando a la modalidad virtual parece responder que no sólo no hay incompatibilidad, sino que es del todo factible un diálogo entre las humanidades y la enseñanza basada en la tecnología. No podemos soslayar, sin embargo, que este criterio para responder afirmativamente esta cuestión no deja de ser puramente cuantitativo y, por lo tanto, incompleto.

¿Qué es lo que está sucediendo con la enseñanza de las humanidades en las universidades virtuales. Sin duda muchas y variadas experiencias que no intento sintetizar aquí; seguramente el horizonte de vicios y virtudes es muy amplio; podemos

¹ Vid. José Manuel Cuesta Abad, *Teoría hermenéutica y literaria (el sujeto del texto)*, Editorial Visor Distribuciones, Madrid, 1991, p. 20.

² José Marques de Melo, *Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder*, Editorial Comunicación Social, Sevilla, 2009, p. 222.

incluso suponer con muchas bases que hay motivos para esperar que dichas experiencias vayan siendo cada vez más positivas y fructíferas en tanto se vayan también instrumentando plataformas educativas más eficientes y avanzadas.

Pero al margen de lo que todo lo anterior suponga, hoy puedo hablar de mi propia experiencia en torno a cosas muy específicas. Intento, pues, aprovechar aquí mi primera mirada –y experiencia- al ámbito virtual en la enseñanza de la literatura, dentro del contexto de la Maestría en Estudios Humanísticos (Especialidad en Literatura) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Esta primera aproximación para alguien que, como yo, ha estado acostumbrado desde siempre a las clases presenciales, ayuda a establecer un contraste entre ambos modelos. En principio, quiero limitar –por motivos de orden- esta experiencia a las formas en las que opera el discurso académico en el modelo virtual, pues creo que es ahí, en la concepción y recepción de la palabra tramada en discurso, donde puede verse uno de los cambios notorios de este nuevo modelo con respecto al tradicional; todo ello en función de establecer cómo se *intencionan* tanto la palabra como la comunicación a través de los foros de discusión, elementos esenciales de la dinámica valorativa y crítica en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Evidentemente, las formas operativas de los cursos virtuales son variadas para el estudiante y para el profesor. Se debe interactuar, por ejemplo, tanto con las herramientas del curso como con los diferentes materiales de lectura, pero en este caso haré únicamente referencia a los foros de discusión, que son el espacio donde de manera más directa puede darse una relación dialógica en la que el discurso se torna esencial.

La materia en la que he tenido mi primera experiencia virtual fue *La novela y sus discursos: aproximación a las teorías literarias*. En ésta se tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Caracterizar las especificidades de la novela, en tanto género proteico y multidiscursivo, así como de emplear algunas posturas teóricas para establecer una relación dialógica con los textos novelísticos.
2. Intercambiar ideas y reflexiones críticas que sean debidamente argumentadas y que, a la vez, completen el proceso de construcción de sentidos interpretativos de los textos literarios.
3. Emplear el conocimiento literario como base de una postura humanística con la cual valorar la cultura propia, su difusión, su valoración y su enriquecimiento.

En el curso se parte, en el primero de cuatro módulos, del carácter fundacional de una estética de *Pedro Páramo*, novela por antonomasia en México, para de ahí, hacer referencia al realismo mágico y sus variantes, así como a la Nueva Novela Histórica.

En el segundo módulo se establecen algunas bases hermenéuticas y de la teoría de la recepción para intentar en el estudiante el logro de una relación dialógica con la novela.

Se revisa, en el tercer módulo, el carácter de la estética de lo fantástico, como modo narrativo, en la configuración de una estética novelística en América Latina

Finalmente, en el último módulo, se hace la revisión de la novela dentro de sus posibilidades genéricas y en relación con los elementos textuales y extratextuales que le dan sentido.

Las intenciones educativas del curso se orientan a la formación de personas que:

1. Consoliden su formación humanística a partir de la experiencia literaria.
2. Interpreten mejor su cultura, a partir de su representación literaria, para fomentar su difusión y desarrollo.
3. Desarrollen habilidades como:
 - a) capacidad para construir su propio aprendizaje;
 - b) análisis, síntesis, argumentación y solución de conflictos;

- c) capacidad de organización, autoevaluación y cooperación;
- d) empleo eficiente de las herramientas tecnológicas e informáticas que apoyen su aprendizaje.

4. Desarrollen valores y actitudes como:

- a) Establecimientos de relaciones interpersonales respetuosas y solidarias;
- b) desarrollo de la confianza en sí mismo y en los demás;
- c) aumento de la seguridad y la autoestima;
- d) honestidad, flexibilidad y responsabilidad;
- e) compañerismo y compromiso.

Así, en cada módulo la forma de operar es muy similar. La parte final de cada módulo se lleva a cabo con tres actividades fundamentales -posteriores a las lecturas teórico-críticas pertinentes para cada tema-: el foro de discusión, al interior de equipos (en este caso fueron seis), sobre la novela asignada (generalmente a dos equipos les toca una misma novela); luego se realiza una discusión plenaria, en donde los equipos que compartieron lectura intercambian sus puntos de vista; finalmente, cada equipo redacta sus conclusiones. Mas, como ya he señalado, aquí me basaré en los foros, por ser éstos donde creo que mayormente puede observarse el impacto de la escritura y su utilidad como mecanismo para favorecer el conocimiento.

Es hasta cierto punto obvio –y aun así hay que subrayarlo- que en una clase tradicional, presencial, el diálogo crítico en torno al texto literario tiene un carácter casi espontáneo; al menos en relación directamente proporcional a las notas que el alumno haya tomado al realizar su lectura en casa.

De cualquier manera –y sigo siempre mi experiencia- no son muchos los alumnos que tomen notas de una discusión en clase y, entonces, lo dicho –pertinente o no- se pierde apenas sale el grupo del salón, si bien hay casos en que, por efecto de la motivación dejada por lectura, haya quienes aún se vayan comentado su propia experiencia lectora.

De todas formas, el diálogo configurado en el salón de clases puede fácilmente caer en algo cercano al caos, especialmente si el grupo es numeroso, pues a fuerzas de “ordenar” las participaciones, comentarios que podían tener más sentido por dar una respuesta a algo anteriormente dicho, pierden mucho de su pertinencia si llegan cinco o seis turnos después de la opinión a la que están aludiendo y ya cuando, de hecho, se han incorporado otros elementos, temas, líneas de reflexión a la dinámica.

No es difícil que cosas como ésta sucedan y, en estos casos, la función docente también incluye volver a equilibrar la discusión, retomar varios lineamientos para sintetizarlos y encauzarlos con pertinencia dentro del horizonte dialógico de la sesión. Pero, por supuesto, siempre hay el riesgo de que esto no se logre; en mucho tiene que ver la concentración, la capacidad y la experiencia de quien coordina la dinámica para favorecer el verdadero diálogo.

La experiencia, en cambio de los foros de discusión en un curso en línea, es muy distinta en este aspecto, pues alcanza dimensiones prácticamente imposibles en el comentario áulico. La gran diferencia es la escritura en oposición al habla,³ si aceptamos que la primera margina toda espontaneidad y se acerca, por lo tanto, a una construcción mediada necesariamente por la reflexión previa.

En efecto, a los foros de discusión se llega con una preparación de facto: no sólo haber hecho la lectura literaria, sino las teóricas que ayudan al estudiante a darle sentido al texto literario al focalizar su mirada en función de planteamientos específicos que actualizan sus competencias lectoras.⁴

³ Me refiero aquí, claro, a uno de los elementos de oposición señalados por Ferdinand de Saussure cuando diferencia entre lengua –el sistema, la potencia- y el habla –la realización concreta en acto lingüístico, es decir, la actualización-, lo que, en otras palabras confronta “lo que puede ser” de “lo que en efecto es”. Cfr. *Curso de lingüística general*, Akal, Madrid, 1980, pp. 116

⁴ Esto resulta determinante si seguimos a Umberto Eco, pues así se sitúan consistentemente los factores que enarbolan la *intentio lectoris*; por supuesto, mientras más competencias tenga un receptor (genéricas, estéticas, estilísticas, enciclopédicas, etc.) tendrá más posibilidades de alcanzar una interpretación *legitimable* del texto. Sobre las tres intenciones que Eco relaciona con las instancias pretextuales, textuales y posttextuales, Vid. *Los límites de la interpretación*, 2ª ed., Ed. Lumen, Barcelona, 1998, p. 29.

Por otro lado, se evidencia la actitud de prepararse para escribir por parte de los estudiantes, quienes con toda seguridad tienen a la mano tanto sus anotaciones como las lecturas teóricas ya trabajadas, con las cuales fundamentan opiniones.

Como ejemplo veamos el caso de uno de los foros. Aquí nos encontramos en la fase posterior a la discusión al interior de cada equipo, cuando se inicia la plenaria, rica en su naturaleza contrastiva y donde la argumentación será más y mejor, en dependencia de las competencias lectoras y de escritura de cada equipo.

La imagen de la mariposa que es un *leitmotiv* en *Santa Evita*, es explicado en esas páginas como la iniciación de Evita, la del mito. La mariposa es un elemento que proviene directamente de García Márquez, basta recordar a Mauricio Babilonia, personaje de *Cien años de soledad*, para relacionarlo. En *Santa Evita*, sirve para diferenciar a la Eva Duarte pobre, sin gracias, oruga, que se transfigura en Eva Perón, crisálida y en Evita, mariposa, “Santa”, cuerpo errante. Si Perón decía que Evita era un producto suyo, la madre podría decir que es producto de un milagro: el de sus santos particulares y vírgenes. La realidad, contra lo mágico. Es aquí donde el realismo-mágico influye; por un lado, se mantiene el mito existente, colectivo y, por el otro, se entregan explicaciones racionales a los hechos.

Puede apreciarse aquí, amén de la claridad expositiva, la intención discursiva de dar valor de juicio a algunas oraciones, con lo cual se intenciona ya la interpretación textual, si bien la argumentación no se halla tan acabada. La frase “La realidad, contra lo mágico” deja ver una evidente falta, mas no un error.⁵ Pues la puntuación del discurso, y particularmente del uso de la coma, no presenta problemas. El discurso, pues, posee una marcada corrección y muestra una clara competencia *escritural*, todo lo cual le confiere al texto una cierta naturaleza ensayística.

⁵ De acuerdo con Harmer y Johnson, quienes hablan de error cuando hay desconocimiento (competencia lingüística) y de falta cuando hay distracción (actuación lingüística). *Apud*, Daniel Cassany, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 10ª ed., Graó, Barcelona, 2004, p. 49.

La réplica es interesante y complementa adecuadamente un diálogo académico pertinente:

Sobre su análisis de las influencias del realismo mágico, nos parecen muy acertados los ejemplos que mencionaron a excepción de las últimas líneas del siguiente párrafo: “El despertar de los sentidos es decisivo en la verosimilitud de la historia: sentimos la angustia del escritor porque se le resisten algunos personajes; sentimos la zozobra del coronel Moori ante sus deseos de tocar el cuerpo para confirmar si es la muerta, en lugar de una copia.” No consideramos que los sentidos sean un elemento que tenga un peso *decisivo* en la verosimilitud del texto; la verosimilitud le viene al texto con otras estrategias como la intertextualidad, la heteroglosia, lo dialógico, la metaficción, etc. Valoramos la imagen de la metamorfosis, pues de esta manera los demás empiezan a notar su existencia. Sin embargo, también nos parece que se desaprovecharon ciertas imágenes (como la levitación de Evita) y el propósito general de la aproximación mágico-realista al personaje de Eva Perón; así como también se extraña la mención de lo real maravilloso, que es diferenciado por Seymour Menton.

Se contraponen, pues, los diferentes puntos de vista y, si bien aquí también falta apuntalar la argumentación, encontramos un texto bien cohesionado, con referencias a conceptos teóricos bien identificados –que no se explican por resultar innecesario en ese contexto, pues el objetivo era otro- y empleados con oportunidad y conocimiento.

Encontramos igualmente un uso muy consciente del código escrito, ya que se emplea una marca tipográfica de énfasis en la oración: “...un peso *decisivo* en la verosimilitud del texto...”; se evidencia así, que la actitud con la cual se codifica es distinta a la del habla y se basa mayormente en la trascendencia. Se trata de un discurso pensado, intencionado, para fijar textos que representen posiciones. Se afianza la naturaleza ensayística y se configura un diálogo intergrupar que aún puede ser discutido en las conclusiones de cada grupo. Veamos:

Otro punto esencial para entender la Nueva Novela Hispanoamericana, soslayado en la discusión plenaria, es el relativo a la influencia de la de Borges, sobre todo en lo respectivo a la fusión de varios géneros literarios en la novela, apuntalando su interdiscursividad y la propia naturaleza proteica de la novela, lo cual se materializa al combinar el lenguaje epistolar, el guión cinematográfico, la novela detectivesca y la investigación periodística. Por otro lado, también resulta pertinente señalar el papel de la metaficción posmoderna, volcada en esa autoconciencia de creación mostrada por el narrador de modo intermitente a lo largo de la novela. Así *Santa Evita* se convierte en una muestra real de la hibridación genérica propia de la estética posmoderna.

Creo notar aquí un discurso todavía más consistente que en las muestras anteriores, pues se trata ya un fragmento de las conclusiones de un equipo. En esta fase, por supuesto, se han agotado ya las instancias de discusión inter e intragrupal, pero también supone un ejercicio realmente depurado en cuanto sintetiza las posiciones de un equipo, luego de todo el proceso de discusión. Que el discurso aquí no muestre fisuras evidentes es ya digno de elogio.

No debe subestimarse, ciertamente, la posibilidad de que textos concluyentes como éste sean redactados por una sola persona, a quien se le haya atribuido esa responsabilidad, sin embargo, esto es sólo una probabilidad y, en todo caso, sería una de los vicios que podría tener el aprendizaje colaborativo que, como todo paradigma es falible y susceptible de mejoras.

Lo más importante, me parece, es la posibilidad que la escritura ofrece para, una vez elaborada, poder seguir dialogando con ella pese al tiempo transcurrido. Tanto el profesor como el estudiante que hayan participado en este proceso, saben que sus aportaciones están en ahí, que puede acceder al curso, a los foros de discusión, a las conclusiones grupales y sus textos estarán ahí, esperando otra oportunidad para el diálogo, para evaluar cuánto y cómo se han modificado las posiciones, los juicios, las ideas, las lecturas.

¿Y no es ése uno de los síntomas del aprendizaje? Saber cómo han variado nuestras posiciones dentro del mundo, dentro de nuestra cultura, el tipo de receptor que somos ahora y la lectura que hacemos del mundo y de los objetos culturales es parte esencial de nuestro desarrollo humano. Tenemos la responsabilidad de sopesarlo en su justa dimensión, pues tal es también la consecuencia de la escritura que, puesta en trama con otras, crea una relación dialógica que privilegia la discusión y la reflexión, y permite nuestro conocimiento y la comprensión de lo que nos rodea.

La idea del círculo hermenéutico se privilegia en este proceso en el cual la propia escritura se vuelve un diálogo procognitivo, que nos ayuda a comprender cómo es el texto literario, cómo el texto propio con el que explicamos aquél y cómo somos nosotros, pues comprendiendo el texto nos comprendemos como humanos. Ya lo decía el *Eclesiastés*: “Vemos las cosas como somos”. Las herramientas tecnológicas no están reñidas con esto. Ya decía Fernando Sabater, al explicar de algún modo el paradigma pedagógico ante las nuevas tecnologías:

La innovación permanente, lo recién descubierto o lo que da paso a la tecnología del futuro gozan del mayor prestigio, mientras que la rememoración del pasado o las grandes teorías especulativas suenan un tanto a pérdida de tiempo.⁶

El reto es, pues, adecuar lo humanístico a aquella oferta educativa en la que la tecnología es primordial para impedir que vivamos una humanidad sin humanidades.

⁶ Vid. *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1999, p. 123.

Bibliografía

Cassany, Daniel, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 10ª ed., Graó, Barcelona, 2004.

Cuesta Abad, José Manuel, *Teoría hermenéutica y literaria (el sujeto del texto)*, Editorial Visor Distribuciones, Madrid, 1991.

Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*, 2ª ed., Ed. Lumen, Barcelona, 1998.

Marques de Melo, José, *Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder*, Editorial Comunicación Social, Sevilla, 2009.

Saussure, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Akal, Madrid, 1980.

Sabater, Fernando, *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1999.