

article

## Cap a una nova concepció dels estudis literaris en l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES)

Laura Borràs

Data de presentació: desembre de 2006

Data de publicació: març de 2007

### Resum

Els canvis socioculturals que Internet ha promogut i la societat de la informació en què vivim ens obliguen a repensar algunes premisses que afecten la praxi docent de la literatura i a considerar nous espais i noves possibilitats que cal saber generar en el marc de l'era digital. En un context d'excés d'informació/desinformació ambiental, la tasca del professor universitari ja no pot ser només la transmissió d'informació, sinó que ha de contribuir a generar coneixement dotant els estudiants de les eines intel·lectuals necessàries que els permetran de pensar críticament, amb criteri. Aquesta reflexió necessària sobre el fet educatiu i els seus actors principals –estudiants i professors– ha estat fins ara pràcticament absent dels discursos acadèmics no específics.

El propòsit d'aquest article és, des de la perspectiva dels estudis literaris, comentar una sèrie de qüestions que tindran un paper important en el procés de reforma que representa l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES) i que queden exposades aquí com a possibles eixos de debat: consideracions entorn de qui som i què fem els professors universitaris de literatura i fins a quin punt això pot veure's afectat pels canvis que se'ns acosten i, per tant, albirar qui serem i què farem en aquest nou escenari imminent. Però també vol plantejar quines estratègies tenim per a adaptar-nos al canvi i convertir-lo en una oportunitat per a fer una acció docent de qualitat. Finalment, també vol aportar un reduït exemple de la feina duta a terme per la Universitat Oberta de Catalunya en aquest sentit, un comentari sobre les eines, l'especificitat i la tipologia dels materials.

### Paraules clau

estudis literaris, EEES, filologia, pràctica docent

### Abstract

*The socio-cultural changes brought on by Internet and the information society in which we live force us to rethink certain premises that affect teaching practice for literature and to take into consideration new spaces and possibilities that we need to know how to generate in the framework of the digital age. In a context of being subject to too much information/disinformation, the task of the university teacher is no longer simply to transmit information, but to contribute to generating knowledge, providing students with the intellectual tools needed to allow them to think critically and judiciously. This necessary reflection on education and its most important components - students and teachers - has, to date, been virtually non-existent in non-specific academic discourses.*

*The aim of this article is to comment on a series of questions that are to play an important role in the reform process brought on by the European Higher Education Area (EHEA): considerations relating to what we are and what we do as university teachers of literature and to what extent this might be affected by the upcoming changes and, thus, ascertain what we will be and do in this imminent new scenario. Likewise, it also sets out which strategies are available for adapting to this change and making it an opportunity to produce quality teaching. Finally, it offers a summary of the work carried out by the UOC along these lines, commenting on the tools and the specific nature and typology of the materials.*

### Keywords

*literary studies, EHEA, philology, teaching practice*

## Introducció

### De composicions i recomposicions: un escenari en transformació

L'any 2000 Marc Prensky escrivia l'article «Digital natives, digital immigrants» (2001),<sup>1</sup> que s'inicia amb una reflexió entorn del que ell anomena «el declivi de l'educació als Estats Units». En aquesta anàlisi s'estableixen diferències entre els «nadius digitals» (acostumats a rebre informació amb molta rapidesa, als quals agrada la feina en processos paral·lels i multitasca, que prefereixen els gràfics al text i un accés aleatori i de naturalesa hipertextual, funcionen millor quan treballen en xarxa, necessiten gratificacions instantànies i recompenses freqüents i prefereixen els jocs a la feina «seriosa») i els «immigrants digitals» (els quals acostumen a conferir molt poc valor a aquestes noves habilitats que els nadius han adquirit i perfeccionat durant anys d'interacció i pràctica, mentre que ells han après –i, per tant, així escullen d'ensenyar– pas a pas, fent una cosa en cada moment, individualment i, per damunt de tot, de manera seriosa).

Entretant, a Barcelona, el mateix any 2000 tenia lloc el Primer Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació, on es van posar en relleu moltes de les mancances del sistema universitari, que, més o menys, es corresponien amb els que havien de ser els grans reptes de les universitats al segle XXI i que podem resumir en quatre grans eixos o blocs que giren entorn de: 1) l'orientació professionalitzadora de les carreres universitàries per a adaptar-se a les necessitats del mercat d'ocupadors; 2) l'increment de la competitivitat davant l'augment notable del nombre d'universitats de l'entorn; 3) la introducció prioritària de les TIC en la gestió i, amb posterioritat i d'una manera gradual, en la docència; i 4) la situació de les universitats en un escenari globalitzat, que representa la introducció de la interdisciplinarietat en la praxi docent, el multilingüisme, la mobilitat de docents i estudiants, la convalidació de títols i certificats, els sistemes d'acreditació compartits, etc. (Zabalza, 2002).

M'interessa posar en relació l'era digital i la reforma universitària que aquí he vinculat arbitràriament i cronològicament establint un vincle entre Prensky i el Primer Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació de Barcelona per poder reflexionar sobre la necessitat d'aquest enfocament doble a l'hora d'acarar la profunda reforma universitària que representa l'establiment d'un espai europeu d'ensenyament superior, que serà una realitat l'any vinent. A més, si hi ha un factor determinant i transversal en aquest escenari en transformació i comú a tots aquests processos, aquest és indubtablement la

qualitat. En aquest sentit, Brendan Barrett, professor de la Universitat de les Nacions Unides de Tòquio, afirmava recentment en el marc de la XV Trobada Internacional d'Educació a Distància (Guadalajara, novembre-desembre del 2006) que els cinc pilars de la qualitat eren: 1) l'efectivitat de l'ensenyament (*learning effectiveness*), 2) l'accés a l'ensenyament (*access*), 3) el seu cost efectiu (*cost effectiveness*), 4) la satisfacció dels professors (*faculty satisfaction*) i, finalment, 5) la satisfacció de l'estudiant (*student satisfaction*).

En els darrers anys hem estat testimonis del creixement i la dispersió territorial dels centres universitaris, que, inevitablement, han comportat una reducció o una distribució més gran dels recursos públics. Aquesta conjuntura ha obligat les universitats tradicionals a reformular i millorar la seva gestió per a continuar essent competitives, atès que, cada cop més, la competitivitat es mesurarà, entre altres elements, és clar, per la seva capacitat d'adaptació als canvis i l'impuls o manteniment del seu rol com a motor de desenvolupament cultural, social i econòmic. Ja és un fet que l'educació superior ha passat de ser un bé cultural a ser un bé econòmic (Barnett, 2001).

Set anys després d'aquella trobada seminal, totes les universitats, en major o menor mesura, han posat fil a l'agulla i han intentat no perdre el tren que, ara més que mai, té una destinació clara: Europa i l'EEES, un destí ineludible. Amb tot, per a arribar-hi convé alguna cosa més que un simple retoc de maquillatge. Per a la política educativa global que aquest espai representa caldrà alguna cosa més que la impostura *gattopardesca* que s'aferra a la màxima «que tot canviï perquè tot continuï igual». És per això que som en un moment crucial, un moment en què tenim l'oportunitat de definir quina universitat volem per a treballar de forma útil i estimulante i, anant més al detall, dins d'una àrea de coneixement transversal i interdisciplinària com la teoria de la literatura i la literatura comparada, quin volem que sigui el nostre objecte d'estudi i –ja indestruïble d'aquest aspecte– com seran els formats, les maneres, les estratègies, les metodologies que haurem de desenvolupar per tal d'arribar a aconseguir una acció docent holística i de qualitat. I tot això, cada cop més, passa per l'ús de les TIC en l'ensenyament, pel desenvolupament de l'aprenentatge virtual (*e-learning*) i l'aprenentatge mixt (*b-learning*), o bé per l'oferiment del mateix aprenentatge en forma de contingut obert, en xarxa i a la xarxa.

1. A: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. «Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently?» és una ampliació d'aquest mateix article i es pot trobar a <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.htm>.

## Va de canvis

«El món canvia»  
*El senyor dels anells*

Com exposava recentment David Wiley en el Seminari Internacional de la Càtedra Unesco d'*E-Learning* de la Universitat Oberta de Catalunya, en molt poc temps hem passat del món analògic al digital, del fix al mòbil (si pensem en la telefonia), de l'aïllament a la interconnexió (quant a continguts, sistemes, etc.), de la generalització a la personalització (avui dia volem personalitzar-ho tot, des dels mòbils amb carcasses i melodies fins als cotxes, passant per l'educació), del consum a la creació (ja no ens limitem a escoltar la ràdio o un CD, fem els nostres CD, *podcasts*, blocs, etc.; un exemple determinant en aquest sentit és, sens dubte, YouTube)<sup>[www1]</sup>.

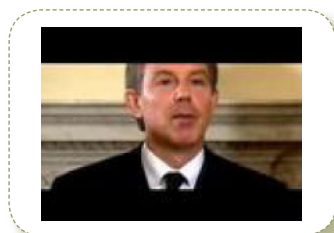


Figura 1. Imatge del vídeo de YouTube «George W. Bush loves Tony Blair».

Però a més d'aquestes dosis de creativitat, que ja són una realitat i que s'espera que siguin el paradigma de la web 2.0, en general estem passant del tancament a l'obertura, i no només a la universitat, amb l'aparició d'universitats «obertes», sinó també pel que fa a programari, continguts, expertesa —*opencoursewares*, Viquipèdia, recursos educatius oberts. Si més no, se suposa que tanta terminologia, tant d'utilitatge haurà de servir per a alguna cosa. Amb tot, convé ser conscients que a vegades fem servir conceptes que, com a mínim, són equívocs i es poden entendre en dimensions de significat diferents que cal precisar. En donaré un sol exemple: quan parlem d'*obert* (*open*) ens referim a coses diverses. Podem fer servir *obert* en el sentit del moviment *opensource* i la reivindicació del codi obert, és a dir, accessible, visible, conegut. Però també podem fer servir *obert* referint-nos al lliure accés de continguts, sense fer referència al codi (fem servir «això és obert» quan volem dir que no és dins d'una intranet, que es tracta de dades obertes —*open data*). Finalment, fem servir *obert* en el sentit de gratuït, de *free*. A més, pensem en el concepte *open* que va associat a ODL (*Open and Distance Learning*) i que es feia servir aplicat a la pionera Open University britànica, per exemple, ja que, en efecte, era oberta perquè era visible, revelada, accessible perquè tothom en pogués veure els materials i sabés què s'hi estudiava, mentre que a la resta d'universitats l'ensenyament sempre ha estat

tancat. És cert que això va canviant i si és així és precisament perquè, encara que s'ensenyin els materials i es transfereixi la tecnologia, es creu fermament que qui transmet el coneixement (*knowledge*) o qui transforma la informació en coneixement és el professor. O sigui, que de tres eixos bàsics com són contingut, ajuda i assistència (*content, help i care*), els dos darrers, que són probablement els més importants, no s'ensenyen. Per al MIT el contingut és infraestructura i per això el fan obert, això sí, com una operació de màrqueting sense precedents, ja que després tanquen amb pany i forrellat l'ajuda i l'assistència.

Aquestes consideracions sobre el contingut ens permetrien d'entrar, ni que sigui tangencialment, en el tema dels objectes d'aprenentatge (*learning objects*);<sup>2</sup> que fa només quatre anys eren considerats el *rien ne va plus* i ara ja hi ha qui els enterra (la fetrotgia i les ganes de cremar etapes en aquest entorn digital és proporcional a la velocitat implícita de l'era digital: dramàtica). El mateix Wiley els sentenciava al començament d'aquest any, i aquest mateix hivern a Barcelona hi insistia, i gairebé en parlava amb menyspreu perquè, «després de tot», deia, «a qui importen?». Doncs la resposta correcta hauria estat «a vostè!», que fa només cinc anys va coordinar el llibre col·lectiu *The Instructional Use of Learning Objects* (2001), on expressava idees com ara: «m'agradava la idea dels objectes d'aprenentatge perquè això d'"escriu-ho una vegada i utilitza-ho arreu" era molt atractiu econòmicament —un cop s'ha creat un objecte per la raó que sigui, el podem copiar (de franc) i enviar (gairebé de franc) a qualsevol lloc del planeta perquè s'utilitzi en l'exercici del dret a l'educació de l'individu». Ara, però, els enterra a «RIP-ping on Learning Objects»<sup>[www2]</sup> quan diu: «la idea d'una assemblea de recursos tipus LEGO no funcionarà des d'una perspectiva d'aprenentatge. El paper del context és massa gran en l'aprenentatge, i les expectatives que qualsevol recurs educatiu es pogués reutilitzar sense cap context eren ingènues o estúpides. Atribueixo la inhabilitat dels objectes d'aprenentatge de complir les expectatives creades amb la inversió i l'atenció rebudes al fet que la premissa de la possibilitat de reutilització simple era, senzillament, equivocada».

No en farem comentaris, però, és clar, és prou evident que, com més coneixement tenim de la realitat del disseny, l'escriptura, el destinatari de l'acció docent, etc., més ens adonem que els recursos s'han d'utilitzar amb un propòsit, d'una manera integrada o integradora, per a uns objectius que cal assolir i assumint que caldrà demostrar-ne l'efectivitat mitjançant un control de qualitat. I això passa ineludiblement per l'acció d'un coordinador, supervisor, tutor, conseller, consultor o el títol que li vulguem donar. I no té gaire sentit reutilitzar si l'ús no s'adequa a alguna

2. Per a una visió breu de l'evolució històrica dels objectes d'aprenentatge vegeu: «Learning objects. Evolució històrica» de Jaill Angulo [et al.] (2006), consultable en línia a <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/2100-2104.pdf>.

[www1] Imatge del vídeo de YouTube «George W. Bush loves Tony Blair» (<http://www.youtube.com/watch?v=jnDUM3cBJqU>).

[www2] *Rip-ping on Learning Objects*, article del bloc «iterating towards openness» (<http://opencontent.org/blog/archives/230>).

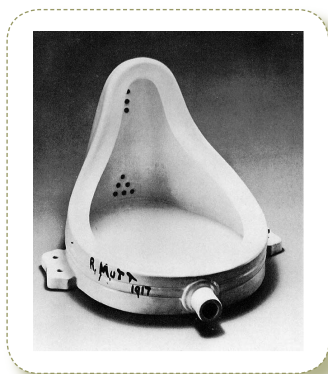


Figura 2. «Font», ready-made de Marcel Duchamp.

estratègia. Si no, com al mateix Wiley sempre li agrada explicar, les biblioteques serien universitats i expedirien títols en tants sabers diversos com el lector fos capaç de digerir. I, en canvi, és obvi que no és així. En aquest sentit, és molt pertinent la comparació que ja l'any 1996 feia Diana Laurillard de l'Open University (Regne Unit) i que tan actual es mostra avui dia. Laurillard establia una comparació i afirmava que la informació és per al coneixement el mateix que els maons són per als edificis, per la qual cosa és tan absurd intentar resoldre el problema de l'educació únicament donant accés als continguts com ho seria intentar resoldre el problema de la construcció donant maons a la gent perquè construeixi les seves pròpies cases.<sup>3</sup> Per això comparteixo la crítica dels objectes d'aprenentatge que fa Teemu Leinonen, directora del grup de recerca d'Entorns d'Aprenentatge<sup>[www3]</sup> del Media Lab de la Universitat d'Art i Disseny d'Hèlsinki, a l'article «Urinal as a learning object»,<sup>4</sup> en la línia de la que jo mateixa vaig formular el març de 2005 davant d'una delegació de la Universitat de la Colúmbia Britànica a l'IN3 en el marc del taller «Noves eines per a l'ensenyament i l'aprenentatge en línia».<sup>[www4]</sup>

Al cap i a la fi, la tecnologia és «només» una eina, una eina que cal saber utilitzar, per a la qual ens hem de reciclar contínuament i que ofereix possibilitats que hem de saber imaginar i

aplicar. I ho hem de fer amb el benentès que amb la seva aplicació s'aconsegueixi una millora efectiva d'allò que es feia abans, ja que, si no és així, no té gaire sentit canviar allò que funciona només pel fet que hi ha noves maneres d'aconseguir-ho. No és necessari esdevenir tecnològicament hàbils perquè sí, sense més ni més. Convé saber per què cal ser-ho i amb quina finalitat. Cal, doncs, tenir sempre present el «valor afegit» que, en un entorn com la Universitat Oberta de Catalunya, prové, segurament, de la capacitació tecnològica i informativa o l'alfabetització digital que proporcionem als estudiants juntament amb la titulació.

### L'EEES: un canvi fonamental

El 28 de setembre del 2006 i en el marc de les Jornades en Xarxa sobre l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, Javier Bará, director de l'AQU Catalunya, va venir a la Universitat Oberta de Catalunya per parlar-nos dels reptes de l'EEES i va remarcar el procés de canvi que viu la universitat a causa dels requisits bolonyesos, sobretot la universitat presencial. Segons les seves xifres, la universitat presencial dedica les dues terceres parts del temps a la classe presencial i a l'examen –per bé que jo penso que en les disciplines de lletres és gairebé la totalitat del temps. El model de classe encara és deutor de la massificació universitària, que va instaurar la classe magistral com a únic *modus operandi* per a classes de més d'un centenar d'estudiants, com eren habituals a les grans universitats catalanes i espanyoles (al llarg de dotze anys, ininterrompudament, he tingut i enguany encara tinc un centenar d'alumnes matriculats a l'assignatura

3. «La tecnologia de la informació ha portat a una expectativa alarmanant que podria ser possible educar estudiants simplement connectant-los a Internet: donant-los accés a la informació. La noció sovint va acompanyada de la retòrica d'estar orientat o centrat en l'estudiant; fins i tot, alguna vegada, es confon amb l'elecció del consumidor –l'estudiant com a consumidor en el mercat lliure d'idees. Però la informació és per al coneixement el que els maons són per als edificis. És absurd intentar solucionar els problemes de l'educació donant accés a la gent a la informació, com ho seria intentar solucionar el problema de l'habitatge donant a la gent accés a maons. Part de l'objectiu d'una educació és donar a la gent les habilitats i la capacitat que li permeti manejar la informació. Abans de tenir-hi accés il·limitat has de saber què fer-ne, com seleccionar-la, com avaluar-la i criticar-la, com identificar el que falta, com obtenir el que necessites. Internet és important per als nostres estudiants. És una font d'informació útil, però això és tot.» Diana Laurillard, «The changing university», Instructional Technology Forum, 1996. Consultable en línia a: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper13/paper13.html>.

4. La crítica és contundent: «Vaig crear una nova definició per a *objecte d'aprenentatge*. Em vaig adonar, curiosament, que no és gaire diferent de la definició de l'IEEE (<http://ieeeltsc.org/>), que he criticat en un altre article (<http://flosse.dicole.org/?item=learning-objects-is-the-king-naked>). La definició de l'IEEE és: "un *objecte d'aprenentatge* és qualsevol entitat, digital o no digital, que es podria fer servir per a l'aprenentatge, l'educació o l'ensenyament" (IEEE, 2002). La meua definició és: "un *objecte d'aprenentatge* és qualsevol entitat, digital o no digital, que s'utilitza per a l'aprenentatge, l'educació o l'ensenyament. Un *objecte d'aprenentatge* és com la font de Marcel Duchamp (<http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/4059997.stm>) –l'orinal de porcellana". És art, perquè un artista la va exposar en un museu d'art. Abans de ser exposada no era art. Gairebé ningú, tret del mateix Duchamp, no havia pensat que es pogués utilitzar com a peça artística. Passa el mateix amb els objectes d'aprenentatge. Qualsevol objecte en el món es pot fer servir per a l'aprenentatge, l'educació i l'ensenyament. Qualsevol objecte pot ser exactament l'objecte adequat per a explicar algun concepte o alguna idea. Tot i això, no són "objectes d'aprenentatge". Només són "objectes d'aprenentatge potencials". Esdevenen objectes d'aprenentatge només quan alguna autoritat (professor, editor, la sàvia *catwoman*) els posen en un context d'aprenentatge. La meua definició elimina tota la pedagogia dels objectes d'aprenentatge –com ha proposat Bob McCormick. Hem de tenir descripcions (o estudis de cas) que expliquin com s'ha utilitzat l'objecte en l'aprenentatge, però mai no hem intentat encabir la pedagogia en el mateix objecte. Ho podem enfocar pensant en les crítiques dels llibres a Amazon. Sempre hi ha l'explicació de contraportada sobre la temàtica del llibre, però les crítiques dels lectors són tan interessants com aquesta metadada.»

[www3] Grup de recerca d'Entorns d'Aprenentatge (<http://fle3.uiah.fi/group/>).

[www4] Noves eines per a l'ensenyament i l'aprenentatge en línia (<http://www.uoc.edu/in3/workshops/cat/index.html>).

troncal Teoria de la literatura de Filologia a la Universitat de Barcelona). En línies generals, doncs, tenim els mateixos espais físics per a molts menys estudiants –d'aquí vénen les remodelacions de les aules i la seva adequació al nombre d'estudiants actuals d'algunes facultats–, però la disminució no solament és atribuïble a la pèrdua d'interès i capacitat formativa/ocupacional de les nostres llicenciatures, sinó també a l'augment de l'oferta universitària i a la distribució dels estudiants en un nombre més gran de centres. En canvi, majoritàriament, seguim ensenyant de la mateixa manera com ens havien ensenyat a nosaltres. Però perquè el canvi de l'EEES sigui realment efectiu convé tenir present el canvi de paradigma en què ens trobem immersos i, és clar, el paper que les TIC han de desenvolupar en aquest context universitari. Segurament, és al professorat jove o actiu de la universitat espanyola en general a qui ens ha tocat fer de generació frontissa entre els nadius digitals i els immigrants digitals, com som nosaltres mateixos per generació. Ara bé, aquest problema, que ara ens pot semblar greu quan ens acarem a adults –normalment més reticents a l'ús de les innovacions que modifiquen els seus sabers adquirits i els obliguen a adquirir-ne de nous que no pas una persona jove que, per lògica vital, està en formació–, no serà res si el comparem amb el que tindrem d'aquí a alguns anys quan els estudiants que, en la terminologia de Prensky, són «nadius digitals» arribin a unes aules on trobaran «immigrants digitals» (o sigui, nosaltres) que, si no duem a terme una feina de formació i actualització considerable, no sabrem ensenyar-los amb les eines o els recursos que ells ja tenen perfectament interioritzats.

La fractura que es pot produir llavors pot ser majúscula si no prenem consciència que Internet i les tecnologies digitals en la seva forma més diversa i variada són una altra cosa. No podem creure que canviant de canal ja ho hem solucionat tot. Així, doncs, per bé que l'ensenyament obert o a distància s'hagués fet via ràdio o televisió i ara disposem d'una nova tecnologia com Internet, no podem pensar que es pugui fer el canvi sense més ni més. Com afirmava Wiley contundentment: «Si no entenem que Internet és culturalment diferent de la resta de canals, passarem del polo al waterpolo, amb cavall inclòs, i estarem molt orgullosos de ficar-nos de peus a l'aigua». Per tant, doncs, a aquesta consideració de Wiley convé sumar-hi la reflexió de fons de Prensky amb què començava l'article: cal ajustar la docència actual al context cultural de l'era digital en què vivim

i, per tant, convertir la reforma profunda que ha de significar l'EEES en una oportunitat per a obrir l'ensenyament en general i els estudis literaris en particular a una temàtica i una metodologia específicament digitals. Així, doncs, l'art i la literatura digitals, la creació col·lectiva o en xarxa, les textualitats electròniques (*wikis*, blocs, etc.) han de constituir una part necessària d'aquesta reconfiguració temàtica en el si dels estudis literaris com a àrea de coneixement, que ha d'obrir-se a aquestes noves realitats textuals; a més, convé fer-ho aprofitant un context en el qual l'establiment dels crèdits ECTS reformula el *tempo* docent i l'amplia a l'activitat que ha de desenvolupar l'estudiant. Aquesta feina directa dels alumnes, que fins ara era esporàdica o puntual (en forma d'exàmens o treballs),<sup>5</sup> obliga a reconsiderar el rol del professor i de la classe magistral/presencial: una magnífica oportunitat per a repensar l'acte docent i aprofitar les TIC per a generar espais de discussió i debat, així com materials més rics i complexos que estimulin l'autonomia dels estudiants en el treball per competències.

## Estudis literaris digitals en l'EEES

Els canvis socioculturals que Internet ha promogut i la societat de la informació en què vivim ens obliguen a repensar algunes premisses que afecten la praxi docent de literatura i a considerar nous espais i noves possibilitats que cal saber generar, d'acord amb el signe dels temps, això és, en el marc de l'era digital i tot el que això comporta. En un context d'excés d'informació/desinformació ambiental, la tasca del professor universitari ja no pot ser només transmetre informació,<sup>6</sup> sinó que també ha de contribuir a generar coneixement, dotant els estudiants de les eines intel·lectuals necessàries que els permetran de pensar críticament, amb criteri.<sup>7</sup> Aquesta reflexió necessària sobre el fet educatiu i els seus actors principals –estudiants i professors– ha estat fins ara pràcticament absent dels discursos acadèmics no específics.<sup>8</sup> Amb tot, en alguns dels mètodes d'ensenyament a distància –com ara el de la Universitat Oberta de Catalunya– ha calgut dur a terme una consideració profunda –una desconstrucció, si es vol– d'aquests rols i les seves pràctiques, responsabilitats i atribucions, i en aquest moment conjuntural en què ens trobem pot resultar útil tenir presents algunes d'aquestes experiències per tal de poder encaixar millor en el que Europa ens demana.<sup>9</sup>

5. S'ha de tenir sempre present que estem parlant d'assignatures de literatura, un àmbit on les pràctiques no són habituals a les universitats.

6. Una informació que, com va afirmar Javier Bará, acostuma a passar de les notes del professor a les de l'estudiant sense que passi per cap dels seus caps.

7. Sembla que Einstein va afirmar: «Mai no he ensenyat res als meus estudiants, només he aportat les condicions perquè puguin aprendre».

8. En aquest context, quan un professor es planteja traslladar els continguts que sap transmetre de manera presencial a les noves tecnologies, és necessari fer un esforç de planificació i disseny, a més de formar-se mínimament en la didàctica i la pedagogia, aspectes que acostumen a estar força desatesos en la docència universitària que coneixem.

9. No esmentarem aquí el conjunt d'elements que intervenen en la generació d'una formació universitària reglada com la de la Universitat Oberta de Catalunya:

En el cas de la literatura, l'acte d'ensenyar a llegir i fer-ho en línia a partir de materials acadèmics en suport digital representa un saludable exercici d'higiene mental que permet –encara que només sigui teòricament– desprendre's dels hàbits adquirits i transformar les tècniques comunicatives del discurs del saber. Actualment, les maneres de provar la «validesa» d'una anàlisi literària s'estan modificant profundament perquè s'ha generalitzat –per l'especificitat de la materialitat dels textos–, un desenvolupament del discurs segons una lògica que ja no és necessàriament lineal i deductiva, sinó oberta i relacional. A la Universitat Oberta de Catalunya hem desenvolupat materials<sup>10</sup> en què l'estudiant-lector pot consultar directament els documents (arxius, imatges, música, etc.) que són els objectes o els instruments de la investigació que ha de dur a terme. En aquest entorn textual múltiple, sense fronteres, o amb les úniques fronteres de la curiositat i el desig, la noció que ens sembla essencial i que hem mirat d'explotar al màxim és la de l'enllaç, no únicament en una dimensió física, encara que també, per la particularitat d'aquest text expandit, embastat i relacionat constantment que és l'hipertext, sinó també participant d'una concepció de l'entrellaçament com una operació que posa en relació les unitats textuales fragmentades per la lectura i per a la lectura, que també haurien de provocar una resposta per part de l'estudiant. Aquesta revolució de les modalitats de producció, transmissió i interrogació dels textos en un entorn d'aprenentatge i ensenyament de literatura pot ser compresa en la hipertextualitat, en la qual té lloc i agafa forma com una veritable mutació cognitiva.<sup>11</sup>

## Filologia i crítica. Filologia i lectura. Filologia i comprensió

*Una gran i important utilitat de la filologia consisteix en això: que educa tècnicament la disposició crítica de l'home.*

Friedrich von Schlegel

En el nostre entorn literari, doncs, sembla obvi que el que cal fer és ensenyar a llegir, amb tota la profunditat que sigui capaç de conferir aquesta fórmula, una pràctica que ha dut a terme acadèmicament la filologia. Des de Nietzsche es qualifica la filologia com l'art de la lectura atenta, per bé que avui dia demorar en alguna cosa en lloc de passar ràpidament pels textos recollint-ne informacions és un art en via de desaparició. La filologia, entesa en el sentit ampli de pregunta pragmàtica sobre les maneres de llegir, escriure i pensar el món, obre camí cap a una forma d'identificació personal renovada, oberta a l'aventura de l'existència i a la recerca, sempre alimentada pel desig del millor destí per a cadascú. En aquest sentit, la idea de la *intertextualitat* orienta la filologia cap a l'estudi de les xarxes textuales que lliguen l'escriptura a la cultura<sup>12</sup> i al subjecte que la llegeix i la pensa. Al cap i a la fi, són les obres literàries concretes i no els models abstractes, els arquetips, que serveixen de matriu per a engendrar l'espai textual. Això no obstant, dins dels ensenyaments de filologia, que serveixen per a superar les diferències que hi ha entre nosaltres com a lectors i una obra mitjançant la reconstrucció del sistema lingüístic, els codis culturals, els models literaris, etc., els estudis literaris s'han ramificat en una sèrie de camins –teoria, història i crítica literàries– que, utilitzats de manera global, haurien de permetre una comprensió total del text. Tanmateix, s'han manifestat en la pràctica a partir, sobretot, de dues bases enormement sòlides i d'una llarguíssima tradició: la història literària –que fixa els condicionants polítics, socials, bi-

campus virtual, secretaria virtual, biblioteca virtual, aula virtual, bancs de recursos, etc., sinó que ens centrem en l'acció docent que s'hi desenvolupa amb el suport de materials digitals.

10. És el cas, entre d'altres, d'un hipertext com *Temes de literatura universal*, on hem plantejat l'abordatge d'un conjunt de textos a partir d'una sèrie de relectures que prenen com a fil conductor alguns dels temes que travessen bona part de la literatura universal (i que hem objectivat en el desig, el viatge, la identitat i l'alteritat). Uns materials hipertextuals que combinen la lectura lineal amb la lectura seqüencial o fragmentària inherent a l'hipertext, i també recursos de vídeo i àudio; s'ofereixen als estudiants lectures i interpretacions d'obres clau de la literatura universal per mitjà d'un trajecte intertextual doble, genètic i analògic, que posa en relació diversos textos literaris, pictòrics o cinematogràfics. El curs pretén contribuir a una lectura transversal de la literatura universal en un entorn virtual d'aprenentatge, alhora que es proporcionen pautes per a un exercici pràctic de literatura comparada, i es proposen uns itineraris de lectura que passen per èpoques i tradicions literàries allunyades en l'espai i en el temps. He publicat unes reflexions sobre aquesta experiència docent a «Learning and literary studies towards a new culture of teaching?», *Dichtung Digital*, Núm. 1/2005 (<http://www.dichtung-digital.com/2005/1/Castanyer/>) i a Peter Gendolla & Jürgen Schäfer (eds.), *The Aesthetics of Net Literature: Writing, Reading and Playing in Programmable Media*. Bielefeld: Transcript 2006. Però també, per a una visió més global, vegeu: Laura Borràs, «Teaching literature in a virtual university: a way to enhance imagination!», consultable en línia a <http://www.openlit.gr/proceedings/Borras.pdf>, i Laura Borràs i Joan-Elies Adell, «Teaching literature in a virtual campus: the UOC experience, 1998-2005», consultable en línia a [http://www.openlit.gr/proceedings/Borras\\_Adell.pdf](http://www.openlit.gr/proceedings/Borras_Adell.pdf).
11. He tractat aquestes qüestions en la ponència «Apprendre littérature en ligne: transformer les techniques communicatives du discours savant», al Congrés Internacional d'Espectura en Línia, a Rennes, França, consultable en línia a [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/index.php?halsid=73b15432c9b075491747cbd8edb1cbf8&view\\_this\\_doc=sic\\_00126719&version=1](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/index.php?halsid=73b15432c9b075491747cbd8edb1cbf8&view_this_doc=sic_00126719&version=1).
12. Daniel Poirion, art. cit., pàg. 109.

ogràfics, d'història de la llengua, d'influències literàries, etc.– i la crítica textual –que fixa, prepara i estableix un text com a punt de partida indefugible per a la seva lectura i la comprensió i l'estudi posteriors. Història literària i crítica textual estableixen les condicions de llegibilitat d'un text: fixen allò que ha de ser objecte d'estudi –crítica textual–, i situen aquest objecte d'estudi dins d'un conjunt de dades històriques que ens ofereixen la possibilitat d'iniciar-nos en la comprensió global de l'obra literària –història literària. Si la història literària hagués significat realment prendre la història de la literatura com la història de les obres literàries, tal com proposava Barthes, s'hauria pogut assolir el desig, tal vegada utòpic, de qualsevol intent d'anàlisi de la literatura: que la mateixa literatura constitueixi el punt de partida i el punt d'arribada dels estudis que hi estan relacionats. Perquè el text sempre hauria de ser l'element imprescindible i primordial a l'hora d'establir-ne el sentit i, com més mètodes i perspectives s'utilitzin que permetin la seva intel·ligibilitat, enriquir el seu significat i la tensió constant i infinita amb el saber, més completa, global i enriquidora resultarà la seva lectura. Doncs bé, aquesta pretensió és una realitat en el context digital d'ensenyament de literatura a la Universitat Oberta de Catalunya, atès que els materials hipertextuals parteixen directament dels textos i tornen als textos.<sup>13</sup> Perquè, això és diàfan, la lectura és l'acte principal que cal fer a l'hora d'acabar-se amb el missatge literari, amb un text i amb la literatura.

I, amb tot, com hem de llegir? Com podem saber si ho fem o no ho fem bé? Tot i que no hi ha receptes màgiques per a la qüestió i que, bàsicament, aprenem a llegir llegint, cal que els professors ens tutel·lin en la lectura, amb l'assistència d'una bibliografia complementària, etc. És cert que una de les crisis importants de l'ensenyament actual radica específicament en l'endarreriment i l'adulteració de la lectura. No és casual que, després de la contundent disminució de l'ensenyament de la literatura en els plans d'estudis i la seva subsumpció en el terreny lingüístic, la lectura n'hagi sortit perjudicada. I no em refereixo només a la suposada competència d'altres mitjans audiovisuals, sinó al declivi progressiu de la lectura com a activitat lectiva. En una reducció salvatge com aquesta, la lectura es posa en dubte, tot i que sembla que, en darrer terme, acabi venent la batalla –això sí, cal veure si no ho fa de manera pírrica. El domini de la lectura, si més no de la lectura funcional, és la condició *sine qua non* de qualsevol èxit escolar (i per a molts som davant d'una crisi

important en el terreny educatiu), això sí, cal fer una profunda metamorfosi. Saber llegir ja no s'associa ni al gust per la lectura, ni a saber pensar. A més, en un context com el de la societat de la informació, per a parlar de lectura l'hem de situar en el marc més ampli de les investigacions sobre el tractament de la informació. Per tant, convé diferenciar lectura funcional i lectura per al consum d'objectes culturals en un moment en què l'extensió quasi *ad libitum* del conjunt de textos susceptibles de ser llegits, és a dir, analitzats i interpretats (paraules, imatges, pel·lícules, anuncis publicitaris, dispositius, esdeveniments, realitats socials, etc.), és una realitat incontestable. Penso que aquesta és una responsabilitat que els teòrics de la literatura i els comparatistes no podem defugir i on podem tenir molt a dir.

Encara que qualsevol estudiant de literatura hauria de ser, en primer lloc i d'una manera fonamental, un lector, un bon lector, és cert que les condicions de presencialitat o virtualitat del *modus insegnandi* són determinants respecte a la part més performativa de l'acció docent. Per als estudiants a distància, l'activitat lectora és el seu espai natural de comunicació. En aquest sentit, els estudiants de la Universitat Oberta de Catalunya que accedeixen als plans docents de les assignatures, les pautes i les instruccions del professor i al material dissenyat específicament per a ells, i també a tot l'aparell bibliogràfic mitjançant la lectura de missatges de correu electrònic, materials hipertextuals o textos en PDF, són, d'una manera essencial, lectors, per la qual cosa calia una profunda reconsideració de l'activitat lectora. Per a fer aquesta reconsideració, la nostra elecció va consistir en un mètode interpretatiu que pren de Gadamer la concepció de l'hermenèutica com «l'art en cas de comprendre l'opinió de l'altre», ja que aquesta no deixa de ser una formidable reflexió sobre l'activitat que denominem *lectura* i que aspira a participar en el «sentit compartit». Tanmateix, llegir, i ensenyar a llegir en un mitjà com Internet –i amb la seva eina natural, l'hipertext–,<sup>14</sup> significa enfrontar-se a un dispositiu tecnològic al servei de l'educació. En aquest sentit, abans o després, s'ha de considerar la qüestió de si l'ordinador actua únicament com un nou suport d'informació, cas en el qual podríem parlar d'una tecnologia de transferència textual, o bé si la seva presència modifica les condicions de producció, transmissió i recepció dels textos. Fins i tot es pot plantejar si la seva aparició arriba a generar noves possibilitats de creació, lectura i interpretació de la literatura.<sup>15</sup> En aquest entorn sí que és fàcilment perceptible la substitució

- 
13. Per a una visió més detallada de la filologia i el seu objecte d'estudi en un context com l'actual (Bolonya i ECTS i era digital) vegeu Laura Borràs (2007). «Studying philology today: a poetics of composition and recomposition, arts and humanities in higher education». Open University UK.
14. Coincidim amb Landow a designar *grasso modo* com a hipertext el mitjà informàtic que relaciona tant informació verbal com no verbal i que permet escollir als lectors els seus propis recorreguts per mitjà d'un conjunt de possibilitats.
15. Nosaltres hem constatat que en alguns casos l'ordinador és utilitzat com un suport que combina més i millor els recursos docents de què disposem: bibliografia consultable en línia, hemeroteca accessible amb un clic, biblioteques universals de textos, imatges, recursos audiovisuals, etc. (sobretot en nivells més elementals de formació, un primer cicle universitari, per exemple, on aquesta riquesa de recursos resulta molt atractiva i els pot empènyer cap al descobriment, primer, i cap a la lectura després, i en un tercer temps pot propiciar un moment de retorn), mentre que en altres casos l'ordinador és explotat per a permetre una certa transformació del discurs.

de determinats codis vinculats al format paper –entre els quals el fonamental és la seqüencialitat o la mal denominada linealitat– per d'altres associats al context digital –entre els quals sobresurt la no-seqüencialitat, la fragmentació.<sup>16</sup>

## Una coherència del fragmentari?

Dur a terme una atomització d'autors i obres literàries partint d'un paradigma hermenèutic determinat és, d'alguna manera, el que Calvino es proposa a l'hora d'analitzar la tradició literària occidental –generalització que sempre representa la tradició canònicopersonal de l'àmbit literari que cada lector coneix i domina, el seu propi horitzó d'expectatives– a la recerca d'exemples pertinents per a cada una de les premisses o propostes que ell intueix que seran vàlides per al pròxim mil·lenni (Calvino, 1998). Com ha assenyalat el professor Raffaele Pinto,<sup>17</sup> d'aquesta navegació per la tradició literària occidental, tan original en el plantejament hermenèutic, i alhora tan rigorosa en la selecció i confrontació dels textos, és especialment interessant observar les actituds que el viatger Calvino va assumint al llarg del recorregut. No ens interessa remarcar la importància de l'esbós de teoria literària que Calvino duu a terme, sinó que resulta significativa la pretensió de llegir-se a si mateix dins i per mitjà d'aquesta tradició: un assaig, en definitiva, perfectament aconseguit, d'autobiografia literària. És com si la tradició literària fos el fons verbal sobre el qual cada un –en aquest cas Calvino– es projecta com a singularitat hermenèutica, com si les seves preguntes als textos i les respostes que aquests textos li ofereixen anessin dissenyant un recorregut personal en el món de les paraules, diferent del recorregut de qualsevol altre, però que participa dels altres perquè es desenvolupa en un univers de realitat (la tradició literària) que, essent el mateix per a tothom, cadascú l'interroga de manera diferent. La levitat, rapidesa, exactitud, visibilitat, multiplicitat i consistència –perquè, encara que no tingués temps d'exemplificar aquesta última, les cinc anteriors serveixen per a demostrar-ne la validesa– amb què Calvino navega d'un extrem a un altre de la tradició literària occidental fa palesa l'existència d'un gènere completament nou d'intertextualitat literària, creat, per dir-ho així, pel subjecte que llegeix i descobreix; un jo hermenèuticament sobirà per al qual el corpus literari és un camp de lliure exploració i experimentació.<sup>18</sup> Aquesta ha estat una referència

bàsica per a la nostra tria docent de literatura, que troba en l'hipertext un espai natural d'experimentació física amb el concepte d'intertextualitat.

## La navegació com a metàfora: a la conquesta de l'aventura

La disposició espacial de l'hipertext desperta un conjunt de metàfores que fan possible la lectura amb un nou prisma, el de la navegació. Aquesta és una idea peculiar que té a veure amb la idea del viatge, de la conquesta, però també del naufragi, és a dir, del fracàs. Alguns autors consideren que l'exploració d'un hipertext és, en certa mesura, el diari d'un relat de conquesta, on el lector es mou d'un node a un altre, compulsivament, seguint els enllaços fins a aconseguir la plenitud promesa en l'altre extrem, una espècie de versió ciberespacial del colonialisme, com l'enuncia Johnson-Eiola. S'ha indicat repetidament que el llenguatge de la navegació és negatiu en la mesura que comporta la possibilitat de desplaçament, sí, però també de pèrdua. En aquest sentit, cada vegada estic més convençuda que els accidents que ocorren llegint hipertextos formen part de la condició de l'hipertext com a text i cal acceptar-los com a part essencialment constitutiva de l'hipertext. «Un bon lector és un relector», afirma rotundament Nabokov. La contundència d'aquesta afirmació és ben clara: en l'espai hipertextual, en què la lectura és fragmentada i no seqüencial, la relectura esdevé l'estratègia metodològica inevitable en la construcció del sentit. Hauríem d'actuar com cavallers medievals i enfrontar-nos amb la textualitat electrònica a la recerca del sentit. La sortida del cavaller en els *romans* de Chrétien de Troyes té la funció de restablir l'ordre perdut i això sempre ocorre a partir de l'*aventure*; una aventura que, en la seva accepció etimològica, d'*adventus* (el que advé), ens parlarà del que ocorre al cavaller, de les dificultats i proves que haurà de superar per a aconseguir el restabliment de l'ordre inicial, és a dir, de l'ordre lineal.

La idea central d'aquesta proposta metodològica que formulo serà, doncs, concebre la lectura com una *queste*, com una recerca. Així, de la mateixa manera que en els *romans* medievals la recerca és l'organitzadora del relat i la *queste* és l'esquema narratiu que cal seguir, podem arribar a establir una identificació absoluta entre recerca i organització dels continguts en l'espai digital.

16. Voler xifrar els estadis d'aquesta substitució requeriria una anàlisi llarga i detallada, impossible de fer en aquest marc i que és objecte de la nostra atenció sota el paraigua d'Hermeneia (<http://www.uoc.edu/in3/hermeneia>), un grup d'investigació interdisciplinari i internacional amb dimensió pública i finançament extern a partir de l'any 2001 sobre els estudis literaris i les tecnologies digitals que coordino a l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya.

17. R. Pinto, «Deconstrucción y reconstrucción filológica de la subjetividad: pragmática de la interpretación en Sigmund Freud». A: *Psicopatología de la vida cotidiana*, i Italo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio*, Conferència del Cicle Postdoctoral sobre Literatura i Diseny de la Universitat de Barcelona (curs 1997/1998).

18. Vegeu l'article de Robert Coover, «The promised land of literature». *The New York Times*, 1998.



## Conclusions

Ara com ara, des de la pauta metodològica utilitzada a la Universitat Oberta de Catalunya per a la pràctica docent de la literatura en un context global i local enterament digital, quan ensenyem a llegir als nostres estudiants/lectors generant hipertextos crítics en què els oferim les nostres relectures i les confrontem amb els textos (paraules, imatges, sons, etc.) adduïts per a la nostra proposta interpretativa i que fan possible les nombroses eines que tenim a l'abast (fòrums per a incitar al diàleg, moderació de debats virtuals entre la comunitat virtual que es genera a l'aula, etc.), som en condicions d'afirmar que els resultats assolits –tots mesurables a partir dels indicadors de qualitat dels pilars esmentats per Warren– són extremadament satisfactoris. Tanmateix, i malgrat el camí ja recorregut,<sup>19</sup> encara som lluny d'aconseguir una interactivitat que permeti graduar el ritme de l'intercanvi de la informació per a adequar-lo a cada contingut i a cada usuari de manera personalitzada. En un sentit més evolucionat del concepte, esperem un usuari/estudiant/lector/interactor que pugui fer contribucions en l'estructura hipertextual que se li ofereix com a punt de partida, perquè es pugui construir el coneixement d'una manera autènticament coral i dialògica, amb un intercanvi mutu i recíproc; un lloc on la interacció sigui possible i ja no suposi una tensió entre la necessitat de controlar el desplegament de l'obra per part de l'autor i la llibertat del lector d'explorar-la com vulgui, fins i tot de modificar-la; un lloc on els hipertextos crítics docents siguin cibertextos intel·ligents, això és, textos generats a petició del lector; un lloc on es pugui arribar a desenvolupar una acció docent virtual, asíncrona, interactiva, enterament cibernetica, on l'eficàcia de l'acció es fonamenti en el diàleg, la lectura, la reconstrucció i la integració com a tasques hermenèutiques: tot un repte que és el que ens proposa l'EEES i que ha de ser un camí pel qual puguem avançar.

## Referències bibliogràfiques:

- ANGULO, J. [et al.]. (2006). «Learning objects. Evolución histórica». A: *Current Developments in Technology-Assisted Education*. Badajoz: Formatex. <<http://www.formatex.org/micte2006/pdf/2100-2104.pdf>>
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BORRÀS, L. (2002) «Apprendre littérature en ligne: transformer les techniques communicatives du discours savant». A: *Congrés International d'Esriptura en Línia*. Rennes, França.

- <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/index.php?halsid=91760fff7b5ac2772a2090cb3812bfff&view\\_this\\_doc=sic\\_00126719&version=1](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/index.php?halsid=91760fff7b5ac2772a2090cb3812bfff&view_this_doc=sic_00126719&version=1)>
- BORRÀS, L. (2005) «Learning and literary studies towards a new culture of teaching?» [article en línia]. *Dichtung Digital*. Núm. 1/2005. <<http://www.dichtung-digital.com/2005/1/Castanyer/>>
- BORRÀS, L. (2005) «Learning and literary studies towards a new culture of teaching?». A: GENDOLLA, P.; SCHÄFER, J. (eds.). (2006). *The Aesthetics of Net Literature: Writing, Reading and Playing in Programmable Media*. Bielefeld: Transcript.
- BORRÀS, L. (2006). «Teaching literature in a virtual university: a way to enhance imagination» [article en línia]. <<http://www.openlit.gr/proceedings/Borras.pdf>>
- BORRÀS, L. (2007). «Studying philology today: a poetics of composition and recomposition, arts and humanities in higher education». Open University UK.
- BORRÀS, L.; ADELL, J. E. (2006). «Teaching literature in a virtual campus: the UOC experience, 1998–2005» [article en línia]. <[http://www.openlit.gr/proceedings/Borras\\_Adell.pdf](http://www.openlit.gr/proceedings/Borras_Adell.pdf)>
- CALVINO, I. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- COOVER, R. (1998). «The promised land of literature». *The New York Times*.
- LAURILLARD, D. (1996). «The changing university» [article en línia]. A: *Instructional Technology Forum*. <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper13/paper13.html>>
- LEINONEN, T. (2006). «Urinal as a learning object» [article en línia]. <<http://flosse.dicole.org/?item=urinal-as-a-learning-object>>
- PRENSKY, M. «Digital natives, digital immigrants» [article en línia]. <<http://www.reusability.org/read/>>
- PRENSKY, M. «Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently?» [article en línia]. <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.htm>>
- WILEY, D. (2001). *The Instructional Use of Learning Objects*. <<http://www.reusability.org/read/>>
- WILEY, D. (2006). «RIP-ping on learning objects» [article en línia]. <<http://opencontent.org/blog/archives/230>>
- WILEY, D. (2007). «Open educational resources: institutional challenges». A: *III Seminari Internacional de la Càtedra UNESCO d'aprenentatge virtual*. <<http://www.uoc.edu/catedra/unesco/seminario/english/programme.html>>
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

19. El projecte «My Way» de la Universitat Oberta de Catalunya ja suposa un primer intent d'apropar-se a l'adequació del contingut a l'usuari, si més no, pel que fa al suport.

### Citació recomanada:

BORRÀS, Laura (2007). «Cap a una nova concepció dels estudis literaris en l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES)» [article en línia]. *UOC Papers*. Núm. 4. UOC. [Data de consulta: dd/mm/aa].  
<<http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/cat/borras.pdf>>  
ISSN 1885-1541



Aquesta obra està subjecta a la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 2.5 de Creative Commons. Podeu copiar-la, distribuir-la i comunicar-la públicament sempre que n'especifiqueu l'autor i la revista que la publica (*UOC Papers*); no en feu un ús comercial; i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.ca>.

### Autor de la ressenya



**Laura Borràs**  
Professora dels Estudis de Llengües  
i Cultures de la UOC  
Directora del grup de recerca Hermeneia (UOC)  
[lborras@uoc.edu](mailto:lborras@uoc.edu)

Llicenciada en Filologia Catalana (1993) i doctora en Filologia Romànica (1997) per la Universitat de Barcelona, amb menció de Doctor Europeu (1997) i Premi Extraordinari (1998).

És professora dels Estudis de Llengües i Cultures (programa de Filologia Catalana) (<http://www.uoc.edu/humfil/>) de la Universitat Oberta de Catalunya, on coordina les àrees de Teoria de la Literatura, Literatura Comparada i Literatura Medieval. També és professora de Teoria literària a la Universitat de Barcelona.

Els seus camps d'interès són múltiples i variats, des de la literatura medieval a la literatura electrònica més recent, passant per les interrelacions entre la miniatura i el text en el marc de la bogeria medieval, el teatre de dones o l'estudi del mite de Don Joan en la literatura, la música i el cinema. Ha estat guardonada per la seva trajectòria investigadora amb la distinció de jove investigador de la Generalitat de Catalunya (2001).

Dirigeix el grup internacional de recerca format per professors de diverses universitat europees i americanes, Hermeneia (<http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/cat/>), que estudia les connexions entre els estudis literaris i les tecnologies digitals.

Pàgina personal:

[http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/CV/lborras\\_cv/lborras\\_cv.htm](http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/CV/lborras_cv/lborras_cv.htm)