

DEPARTAMENT  
DE FILOLOGIA  
ÁNGELES I DE  
GERMANÍSTICA

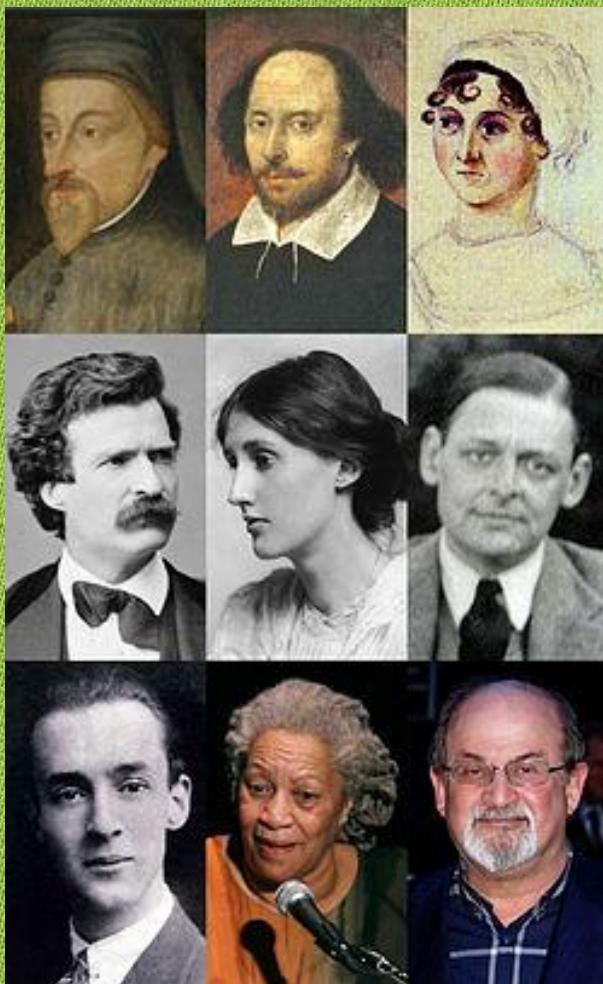
UNIVERSITAT  
AUTONÒMA DE  
BARCELONA

2014

# ENSEÑAR LITERATURA INGLESA

Sara Martín Alegre

2002





# **ENSEÑAR LITERATURA INGLESA**

**Sara Martín Alegre**

[Sara.Martin@uab.cat](mailto:Sara.Martin@uab.cat)

**2002**

## **Contenidos**

1. MARCO TEÓRICO, CRÍTICO E INSTITUCIONAL DE LA LITERATURA INGLESA .....	1
1.1. Textos y Contextos de la Literatura Inglesa .....	1
1.1.1. Literatura: Definiciones y Debates .....	2
1.1.2. Literatura Inglesa y Literatura en Inglés .....	16
1.1.3. La Organización de la Literatura Inglesa como Materia de Estudio: Periodización y Movimientos Literarios .....	28
1.1.4. El Problema de la Selección de Textos: Géneros Literarios y Canon .....	34
1.2. El Estudio de la Literatura Inglesa en la Enseñanza Superior Universitaria: Institucionalización e Ideario.....	41
1.2.1. <i>English</i> en Gran Bretaña y Estados Unidos .....	41
1.2.2. La Filología Inglesa en España.....	53
1.3. Modelos Críticos y Teóricos en el Estudio de la Literatura Inglesa .....	65
1.3.1. La Crítica y la Teoría de la Literaria y el Estudio de la Literatura Inglesa: Necesidades y Límites .....	65
1.3.2. Modelos Críticos y Teóricos entre la Antigüedad y la Modernidad.....	72
1.3.3. Modelos Teóricos Modernos .....	76
Teorías del Texto y el Lenguaje: Formalismo, Estructuralismo y Semiótica .....	77
Formalismo Ruso.....	77
Estructuralismo y Semiótica .....	79
Teorías de la Significación: Post-estructuralismo, Deconstrucción y Postmodernismo .....	83
Teorías de la Lectura: El Lector Consciente.....	88
Hermenéutica, Fenomenología, Existencialismo .....	88
Teorías de la Recepción y de la Respuesta del Lector.....	92
Teorías de la Autoría: Crítica Psicoanalítica de Freud a Lacan.....	93
Teorías de la Ideología.....	98
Teorías Políticas: Marxismo, Materialismo Cultural, Estudios Culturales, New Historicism.....	100
Feminismo y Gender Studies.....	108
Raza y Post-colonialismo .....	112
El Docente y la Teoría .....	118

<b>2. METODOLOGÍA DOCENTE: PRAGMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INGLESA EN LA TITULACIÓN DE FILOLOGÍA INGLESA.....</b>	<b>124</b>
2.1.1. La Docencia Universitaria: Aspectos Generales .....	124
2.1.2. Enseñar Literatura Inglesa: Principales Aspectos Metodológicos .....	135
2.1.3. La Dinámica de las Prácticas de Literatura Inglesa en Primer Ciclo y los Créditos Tutorizados .....	140
2.1.4. Enseñar a Hablar en Público y a Escribir: La Retórica en la Enseñanza de la Literatura Inglesa .....	144
2.1.5. Necesidades Específicas de la Enseñanza de los Géneros de la Literatura Inglesa 148	
Enseñar a Leer Ficción .....	150
El Relato .....	150
La Novela.....	153
Enseñar a Leer Teatro .....	158
Enseñar a Leer Poesía.....	161
El Vídeo en Clase .....	165
<b>NOTAS.....</b>	<b>168</b>

## **1. MARCO TEÓRICO, CRÍTICO E INSTITUCIONAL DE LA LITERATURA INGLESA**

### **1.1. Textos y Contextos de la Literatura Inglesa**

La construcción de una metodología docente sólida pasa por la definición del área de conocimiento y del perfil que es objeto de la actividad docente y por la reflexión sobre los principales puntos de debate que le son pertinentes. En el caso que nos ocupa, la Literatura Inglesa dentro de la Titulación de Filología Inglesa, nos obliga a reflexionar, de entrada, sobre dos cuestiones fundamentales: a qué llamamos Literatura y cuál es el significado del adjetivo ‘Inglesa’ en la etiqueta ‘Literatura Inglesa.’ Ni uno ni otro término tienen un significado evidente ni absoluto, razón por la cual merecen pasar por un cuidadoso escrutinio antes de proponer una metodología docente.

El segundo factor en el que deseo incidir es la relación entre la metodología de la enseñanza de la Literatura Inglesa y el desarrollo de la Teoría de la Literatura, factor que es, de hecho, una consecuencia directa de los procesos de institucionalización de la enseñanza de la Literatura desarrollados a lo largo de los siglos XIX y XX en el mundo occidental. El principal problema que se examina en este punto es la evidente divergencia entre las cada vez más básicas necesidades de los estudiantes de Literatura Inglesa y los cada vez más exigentes criterios en la investigación literaria. Se puede y se debe aplicar sin duda la Teoría Literaria que se utiliza más habitualmente en la investigación a la enseñanza de la Literatura Inglesa pero hay que ser realista y tener en cuenta las limitadas condiciones de la docencia. Como estudiosos y trabajadores de una cultura foránea debemos tener en cuenta, además, la compleja relación entre la institucionalización de la disciplina que nos ocupa en su país de origen y el modo en que los objetivos y desarrollo de tal institucionalización (o profesionalización) se reflejan en nuestra propia práctica profesional, teniendo en cuenta que la enseñanza de la Literatura Inglesa ocupa en España—y si se quiere, específicamente, en la UAB—una posición muy distinta de la que tiene en el entorno educativo de habla inglesa. Esto es de suma importancia, ya que los departamentos de Filología Inglesa (o Moderna donde se enseña inglés) de España se posicionan en un difícil encrucijada al combinar modelos de

investigación y de enseñanza de raíz anglo-americana con la realidad educativa y cultural española en la que conviven profesores y estudiantes.

### 1.1.1. Literatura: Definiciones y Debates

Preguntarse qué es la Literatura no es exactamente lo mismo que preguntarse qué se enseña cuando se imparte la materia Literatura (Inglesa) en el aula universitaria. Desde un punto de vista maximalista, la Literatura de una lengua concreta es su *literatura*, es decir, todos los escritos realizados en ella, desde los artísticos a los meramente pragmáticos, como sería, por ejemplo, el caso de los documentos legales. Sin embargo, se suele entender por Literatura el conjunto de todos los textos escritos con intención exclusivamente expresiva y no pragmática en una lengua determinada<sup>1</sup> que han sido creados, leídos, criticados y estudiados a lo largo de su historia. Este conjunto o corpus está necesariamente sujeto a los accidentes del paso del tiempo, desde la posible pérdida física de los textos a las oscilaciones en la reputación de autores, obras y géneros por intervención de los gustos del público lector o de la crítica literaria, intra o extra académica. La disciplina o campo de estudio también llamado Literatura surge, por su parte, de la imposición de criterios de selección, organización y compartmentalización sobre el fluido y cambiante corpus literario en un esfuerzo de racionalización encaminado a hacer posible el estudio, la investigación y la docencia.

La Literatura Inglesa de la que trata el presente Proyecto Docente es una disciplina que forma parte esencial de la titulación de Filología Inglesa. Según el *Diccionario de la Lengua de la Real Academia*, filología es la “ciencia que estudia una cultura tal como se manifiesta en su lengua y en su literatura, principalmente a través de los textos escritos.”<sup>2</sup> En la práctica el énfasis principal no recae en el estudio de la cultura, sino que la apreciación de ésta y de su Literatura se subordinan al estudio de los aspectos lingüísticos de la filología, especialmente en el caso de las filologías extranjeras que requieren un gran refuerzo del dominio de la lengua por parte del estudiante.

Cuesta explicarle a un hablante nativo inglés la naturaleza exacta de la titulación de Filología Inglesa ya que esta etiqueta no es traducible por *English Philology*, ni equivale tampoco a *English*, usada para denominar los estudios de Literatura Inglesa en su propia área lingüística. En inglés *philology* alude al estudio científico comparativo e

histórico de una lengua, y en lugar secundario, al estudio de las fases más arcaicas de la Literatura desde un punto de vista primordialmente lingüístico. Las titulaciones de *English* incluyen una faceta filológica como preparación al trabajo con textos antiguos, pero pese a ello el énfasis recae en la Literatura.<sup>3</sup> En la Filología Inglesa española paradójicamente esta vertiente filológica no ocupa más que las asignaturas dedicadas específicamente a la historia de la lengua y si bien se requiere un dominio extenso de la lengua inglesa para leer los textos literarios más antiguos programados en Literatura Inglesa esta lectura raramente se realiza en base a criterios exclusivamente filológicos, sino basados en la crítica literaria. En resumen, la Literatura Inglesa se entiende en España como disciplina complementaria al estudio de la *lengua* inglesa dentro de la Titulación de Filología Inglesa, Titulación en la que no se prima en especial la filología, entendida como estudio diacrónico de la lengua, sino más bien el estudio general de la lengua inglesa y no tanto, como sugiere la definición de la RAE, de la cultura en lengua inglesa.

La Literatura entendida como disciplina de estudio usa un criterio restringido a la hora de organizar el estudio del corpus literario, es decir, de los textos escritos con intención expresiva, rechazando como no literarios—no aptos como objeto de estudio—los textos que no cumplen ciertos requisitos. El problema al que se ha enfrentado siempre la Literatura, pero con especial crudeza en el siglo XX dentro y fuera de las universidades, es que no hay un consenso generalizado sobre los requisitos que determinan el concepto de lo literario, si es que alguna vez realmente lo hubo. Como Anthony Easthope nos recuerda,

Literary value is a function of the reader/text relation, and cannot be defined outside the history in which texts—some more than others—demonstrably have functioned intertextually to give a plurality of different readings transhistorically: the greater the text, the more we are compelled to read it through a palimpsest of other interpretations. Not much more can be said about literature unless it is assumed to be an essence.<sup>4</sup>

Para Easthope, pues, lo literario no es definible más que como valor relacional, es decir, relativo a cada período histórico. A esta opinión se oponen otras que consideran que sí existe una esencia perdurable de la Literatura y de lo literario, esencia que se localiza en sus valores formales, estéticos, morales o críticos, según los pareceres de distintas escuelas teóricas. Como es bien sabido, los Formalistas rusos intentaron elaborar una poética que, dejando de lado autor y contexto, fuera capaz de explicar los principios

artísticos del texto literario exclusivamente en relación a sí mismo. Según uno de sus máximos exponentes, Viktor Schlovsky, “the forms of art are explained by the artistic laws that govern them and not by comparisons with actual life”,<sup>5</sup> postura que es en el fondo consecuencia de la búsqueda fallida de un criterio rigurosamente objetivo para juzgar lo literario. Lo más habitual es juzgar de manera más o menos subjetiva la Literatura, mayoritariamente en relación con la vida, sea como generadora de emoción estética a través de lo poético, sea como comentadora excepcionalmente dotada de la existencia humana. Así pues, según George Steiner, todo arte, incluida la Literatura, es un hecho crítico que aporta una visión crítica de la existencia humana, y, que como tal, debe tomarse a sí mismo en serio, ya que, “no stupid literature, art or music lasts.”<sup>6</sup> Para Pierre Macherey, este hecho crítico es, en concreto, paródico: el arte literario reside en la capacidad de la Literatura para revelar y desvelar la verdad sobre la ideología de la que surge y a la que se enfrenta,<sup>7</sup> presumiblemente con independencia de su valor estético o formal.

La Literatura se sitúa en una encrucijada entre lo estético y lo moral, lo artístico y lo políticamente comprometido, por lo cual es harto difícil, sino directamente imposible, delimitar su naturaleza incluso para el especialista. Según Alvin Kernan, un punto crucial en este sentido para entender la problemática definición de Literatura (Inglesa) sería el juicio celebrado en 1960 contra la editorial inglesa Penguin por publicar íntegra la novela de D.H. Lawrence *Lady Chatterley's Lover* (1928), considerada un texto obsceno por el fiscal. Las figuras literarias llamadas a declarar en favor de los valores literarios de la obra de Lawrence y a negar su obscenidad—escritores, críticos periodísticos, profesores universitarios de renombre—no supieron dar una definición coherente de Literatura ni concretar los valores literarios de este texto. Si bien el juicio se falló en favor de Penguin, tal vez porque la obscenidad no es menos difícil de definir que la Literatura, Kernan subraya que se perdió una gran oportunidad para llegar a un nuevo consenso social sobre lo literario, algo que él describe como un síntoma de “a larger historical failure to inscribe Literature very deeply in the culture.”<sup>8</sup>

La falta de consenso profesional subrayó además la ruptura entre lo académico y el famoso *common reader* al que Virginia Woolf se dirigió en sus conocidas series de ensayos bautizadas con este título, publicadas en 1925 y 1932. Hay sin duda una creciente separación entre los parámetros de consumo de la Literatura—los del lector común—y los parámetros de su estudio académico, mundos opuestos entre los cuales se

debate la creación literaria. Una rápida ojeada a las listas de libros más vendidos en Gran Bretaña, Estados Unidos y España, habituales en cualquier suplemento de libros en los principales periódicos, revela que el lector contemporáneo tiene gustos notablemente omnívoros, capaces de combinar todo tipo de ficción—excluyendo la muy experimental—y otros géneros favoritos tales como el ensayo, la biografía y autobiografía, el libro de viajes y el manual de autoayuda, cocina, jardinería o bricolaje. Cualquier editor o bibliotecario puede confirmar, sin embargo, que la poesía, el teatro o la novela experimental apenas se leen fuera de las aulas de las distintas etapas educativas excepto en círculos muy minoritarios. Como señala Kernan, la literatura artística o experimental actual se asocia cada vez más estrechamente a la vida académica: “Creative writing has become a major subject of instruction, poets and novelists are supported as writers in residence, and university presses are becoming publishers of poetry and the art novel as well as almost the sole publisher of literary history and criticism.”<sup>9</sup> Tal vez este es el momento de toda la historia del mundo occidental en que hay más lectores pero paradójicamente la impresión es que no se lee porque quienes así lo creen pertenecen a instituciones que favorecen un tipo de Literatura alejada de los intereses del lector medio, Literatura que, como es lógico, busca refugio en los círculos donde tiene mejor acogida. Hay más lectores que nunca y posiblemente más lectores de Literatura que nunca<sup>10</sup> pero los mundos de uno y otro están notablemente enfrentados.

Esta desconexión tiene mucho que ver con la organización institucional de la cultura en general y de la Literatura en particular. En opinión de Alan Sinfield,

It is important to insist on literature as a cultural apparatus because its institutional arrangements are often effaced, for instance in literary criticism, to the point where authors and texts seem to communicate with readers without such mediation (it is interesting that the ‘media’ normally means electronic media). Actually, books reach readers through publishers, reviewers, bookshops and libraries; and the reader’s idea of what she or he is doing is influenced by instruction in schools, literary criticism, arts pages in journals, programmes on radio and television.<sup>11</sup>

La universidad no es, pues, sino un engranaje más, y no el más importante, en el complejo proceso de mediación entre Literatura y lector, a quien no hay que confundir con el estudiante, casi siempre un lector cautivo. El lector común contemporáneo, que es esencialmente hedonista y no entiende la lectura sino como placer, utiliza la crítica literaria mediática y no la universitaria para guiarse en su elección, ya que la oferta

editorial es masiva. Los lectores suele confiar en el criterio de las publicaciones que leen regularmente y comprar los libros que éstas recomiendan pero no parecen creer que el crítico literario tenga una opinión más fundamentada o valiosa que la propia, e ignoran casi por completo los debates universitarios en torno a la Literatura.

En el período entre 1890 y 1940, era relativamente frecuente encontrar profesores anglo-americanos de Literatura Inglesa entregados a la tarea de formar el gusto literario del público a través de la prensa como extensión de sus lecciones académicas. Después de la Segunda Guerra Mundial y especialmente a partir de los años 70, el profesor, cada vez más inmerso en los debates teóricos, le ha ido cediendo el puesto al periodista cultural y éste a los intereses comerciales, de manera que se puede decir que la crítica literaria a la que tiene acceso el lector medio vive horas bajas. Abrumado ante tanto título, el lector se conforma con un tipo muy básico de juicio literario, casi equivalente a las clasificaciones por estrellas en las críticas periodísticas de los programas de televisión. Según James B. Twitchell, no sólo vivimos dominados por la más crasa vulgaridad manifiesta en esta actitud sino que, además “we live in an age distinct from all other ages that have been called ‘vulgar’ because we are so vulgarized that we have even lost the word in common use, and, in a sense, the aesthetic category. It is not that we think it is bad manners to criticize someone else's taste, as much as it is that we have lost the concept of taste as a measure of criticism.”<sup>12</sup> Si esto es cierto, la culpa no es solamente del lector, sino del conjunto de profesionales de la Literatura que se han alejado en exceso de las necesidades del público, a quien a menudo han confundido con el estudiante; a éste se le puede prescribir una lectura desde una posición de poder dentro de la institución universitaria, pero al lector hay que persuadirlo de los beneficios de la lectura de calidad, algo muy difícil de conseguir hoy dada la posición marginal en los medios de comunicación del experto universitario.

Prueba de esta incomunicación entre lector y especialista en Literatura (Ingresa) es el extraordinario fenómeno creado en torno a las recomendaciones de la presentadora afro-americana Oprah Winfrey en la sección “Oprah’s Book Club” de su popularísimo *show* televisivo, emitido por la cadena nacional americana ABC. Una palabra amable de Winfrey bastó para que su buena amiga la Premio Nobel Toni Morrison vendiera en un mes más copias de sus libros que las que había vendido en los diez años anteriores; no contenta con ello, Winfrey organizó la adaptación cinematográfica de la bellísima novela de Morrison, *Beloved*, de la que fue protagonista. Recientemente, otro autor

americano de impecables credenciales literarias, Jonathan Franzen autor de la aclamada novela *The Corrections* (2000), rechazó los favores mediáticos de la diva Winfrey en nombre de la integridad artística. La queja de Franzen no iba en contra del la idea del club del libro en sí, sino en contra de la intervención de Winfrey sobre la obra del autor escogido, que una vez seleccionada se publicaba de inmediato en una nueva edición con el nombre de Oprah en la portada. La actitud de Franzen provocó un rechazo rotundo entre los fans de Oprah, es decir, entre la mayoría de americanos, que le acusaron de ser desagradecido y engreído, y si bien su elegante quijotismo le ha reportado las simpatías de la comunidad literaria, el incidente ha llevado de manera indirecta al final del club de Oprah y a la pérdida de una preciosa oportunidad para darle publicidad a otros escritores de calidad entre los lectores comunes y entre los telespectadores que—directamente—no leen. Son estos malos tiempos para la Literatura, en los que los autores están sujetos a los caprichos de una estrella de la televisión, pero podría decirse que una actitud anti-mediática tampoco ayuda mucho; entre la vulgarización, como diría Twitchell, del gusto literario encarnada por Oprah y el purismo del mundo literario en torno a Franzen debería haber un nuevo término medio que ayude a resituar a la Literatura en la órbita de lo público. Si no hay acuerdo sobre qué es la Literatura, sería en todo caso mejor debatir el tema en público—entre lectores, escritores, editores, críticos, académicos—que en el mundo notablemente aislado de la universidad.

El caso Franzen no es ninguna novedad ya que el autor siempre ha estado sujeto a intereses ajenos: principalmente, los de las condiciones materiales de la producción, reproducción y consumo de la Literatura—precisamente las que han dotado de poder a Winfrey sobre los escritores que seleccionaba—y los de la crítica prescriptiva y descriptiva, sea político-social o artístico-literaria. La escritura literaria siempre está condicionada por alguna forma de censura, sea política, moral, crítica o comercial, contra la cual el autor debe oponerse con sus propias estrategias. Como nos recuerda Chris Baldick, “criticism from Plato onwards has... presupposed censorship, banishment, and official persecution in the very language of its ‘judgements’ and in its images of its own authority.”<sup>13</sup> No sorprende ante esta situación que muchas de las piezas fundamentales de la crítica en lengua inglesa escritas por autores reconocidos lleven en su título, o impliquen, una ‘defensa’ de cierta concepción de lo literario. Sólo hay que recordar un par de ejemplos: la *Defense of Poetry* de Sir Philip Sidney (escrita sobre 1580, publicada en 1593), que insiste en la validez de la tarea horaciana del poeta

como maestro entregado a enseñar la virtud a través de sus escritos, o la de Percy B. Shelley (escrita en 1821, publicada en 1840) que defiende el papel del poeta como legislador no reconocido del mundo. En cierta manera, la misma institucionalización de la enseñanza de la Literatura entre el siglo XIX y el XX es una estrategia defensiva ante la pérdida de valor social de la Literatura a causa del empuje de una oferta cultural y lúdica mucho más amplia, dominada por el cine y la televisión. La diferencia es que mientras lo habitual era y es que el autor mantenga una actitud defensiva en contra de la crítica, es la crítica académica la que ahora mantiene también una postura defensiva ante las nuevas realidades culturales y mediáticas del siglo XX y su sucesor, el XXI, sin por ello acercarse significativamente al autor, su aliado natural, excepto en los casos en que es el autor quien se acerca a la universidad.

Para el autor contemporáneo en lengua inglesa lo literario no es una estética concreta, ni un compromiso ideológico, sino el resultado de la exploración narcisista de su propia creatividad, postura plenamente Romántica o, si se quiere, post-Romántica. Lo literario, podríamos decir, se alcanza cuando el autor llega a un nivel óptimo en la explotación de sus propios recursos o talento y, evidentemente, sólo cuando tiene intención de esforzarse en este sentido. Estos supuestos personalistas chocan de lleno con la evolución de la Literatura como disciplina de estudio, especialmente desde su institucionalización en la universidad. El estudio de lo literario se ha disociado plenamente de la crítica basada en el gusto personal, que son la del lector común y la del crítico mediático pero también del autor como creador dentro del paradigma Romántico, centrándose en el problema de cómo definir una teoría de la Literatura y la práctica de la crítica dentro de parámetros a menudo más cercanos a lo científico que a lo humanista. Pese a estas intenciones racionalistas, la respuesta institucional a la pregunta de qué es lo literario es un ambiguo ‘depende’ articulado sobre múltiples ejes—estético-humanista, lingüístico-formalista, historicista-ideológico, político-reivindicativo—no siempre radicalmente incompatibles. Se podría decir que la crítica literaria está, como el autor, también interesada primordialmente en la exploración de los recursos intelectuales propios, lo cual explica la cada vez más creciente autonomía del texto crítico respecto al texto literario. La impresión general es que el crítico está dejando de preocuparse por el problema de qué es la Literatura para pasar a reivindicar la importancia de la crítica como género literario autónomo.

Ante la crítica intra y extra académica, que no es otra cosa que la constante redefinición de lo literario para cada momento histórico según apuntaba Easthope, el escritor reacciona de tres maneras: sumando su voz de manera activa, entregándose de manera pasiva, o abstrayéndose incluso con cierta agresividad. Como ejemplo cabe citar las opiniones vertidas por diversos novelistas contemporáneos en lengua inglesa en sus recientes visitas al British Council de Barcelona (1997-2002), donde la autora de este Proyecto Docente las recogió. Martin Amis, cuya sólida crítica literaria ha sido compilada en un reciente volumen de expresivo título—*The War against Cliché* (2001)—explicó que invierte mucho tiempo y energía en escribir reseñas de ficción contemporánea para elevar los niveles de apreciación literaria y crear así una atmósfera más receptiva a su propia obra, que él considera altamente artística. Para Amis, pues, la función crítica del autor es parte de la función creadora. Ian McEwan mostró con gran candidez su obsesión por ganar el Booker Prize—que finalmente obtuvo con *Amsterdam* (1998)—porque pese a no ambicionar un mayor reconocimiento por parte de la crítica, sí quería llegar a más lectores y pensaba que la publicidad asociada a este importante premio podría ayudarle en este sentido, como así ha ocurrido. McEwan, en suma, desea una cada vez menos rara combinación de éxito crítico y comercial. La escritora india Arundhati Roy, sin embargo, estaba tan claramente abrumada por el peso de las buenas críticas recibidas tras preceder a McEwan en la lista de ganadores del Booker Prize con *The God of Small Things* (1997) que se declaró incapaz de escribir una segunda novela para no defraudar a nadie—un caso único de muerte súbita literaria a causa del éxito crítico. Por su parte, Hanif Kureishi introdujo una nota acústica al explicar que no entendía la función de la crítica, señalando, con su proverbial sarcasmo, que si no existe una crítica de la fontanería no comprende por qué existe una de la Literatura, abundando así sobre el tópico de que la crítica literaria es una ocupación parasitaria. El excéntrico Michel Faber, por su parte, argumentó con total convicción que es posible crear Literatura el margen de la crítica, de los lectores y de otros autores disfrutando de una especie de autismo creador que en su caso parece funcionar bien.

El trabajo del idiosincrásico Faber y de muchos otros autores recientes, a menudo cercanos a la pura truculencia, complica extremadamente los intentos de llegar a un consenso sobre la naturaleza de lo literario que se base en sus valores estéticos. Simplificando, para la mayoría de lectores y críticos, lo literario es lo poético, es decir, un uso del lenguaje que subraya la belleza de la composición escrita. El problema es que

desde el período Modernista (1890s-1930s) la Literatura se ha interesado en explorar una estética feísta, exploración que corre en paralelo a la de otras artes, sobre todo el arte de vanguardia. La exquisitez poética de las antiguamente llamadas bellas letras ha ido perdiendo peso progresivamente como principal valor literario frente al grado de dominio del escritor sobre sus recursos y la búsqueda de la innovación. Paradójicamente, la celebración del genio poético o literario de los escritores del pasado—William Shakespeare, John Milton, Charles Dickens—choca con la celebración de un nuevo concepto de lo literario para el presente en que prosa y verso están más desnudos que nunca de artificio y en que, sobre todo en la novela y el teatro, se están tocando cimas de mal gusto impensables hace unas décadas. La Literatura del presente está planteando retos críticos muy complejos, al denegar simultáneamente lo estético, lo políticamente correcto y el humanismo en obras recibidas con los brazos abiertos por los críticos y por un gran número de lectores tales como, por citar dos ejemplos, las novelas de Will Self o los textos teatrales de Sarah Kane. Cómo juzgar estos ataques frontales al buen gusto literario hechos desde la propia Literatura se revela, pues, tarea muy urgente.

Lo mismo puede decirse de la reevaluación de lo mal llamado popular dentro del espectro general de lo literario. Los Modernistas marcaron la diferencia entre la Literatura, que es siempre imaginativa, artística y no se interesa primordialmente por alcanzar a un gran número de lectores, y lo popular, que subordina lo imaginativo al éxito comercial. De hecho, lo popular no tiene, en este sentido, nada que ver con, por ejemplo, la poesía oral anónima de siglos pasados, sino con el nuevo mercado cultural del capitalismo del siglo XX. El concepto, con todo, es muy confuso y no ayuda a entender qué es lo literario, ya que, como Lawrence W. Levine observa, a menudo una novela romántica deficientemente escrita dentro de los parámetros del sub-género de la novela rosa puede ser “categorized as popular culture, even if it had a tiny audience, while the recognized artistic attributes of a Shakespearean play have prevented it from being included in popular culture, regardless of its high degree of popularity,”<sup>14</sup> y, se podría añadir, pese a que Shakespeare escribió para un entorno teatral netamente comercial. La habitual separación de lo popular y lo literario en el entorno académico ha dado pie a una situación de, por así decirlo, desalfabetización cultural: la mayoría de lectores dentro y fuera de la universidad tienden a leer un determinado género, sea poesía experimental o novela rosa, y a sentirse sin ninguna obligación respecto a los demás, con lo cual no queda prácticamente ningún lector ni crítico capacitado para

emitir juicios globales sobre qué es lo literario en el conjunto de la producción escrita. Por otra parte, es difícil decir si ciertos proyectos académicos, tales como la recuperación de la Literatura escrita por mujeres en el pasado, o la de clásicos populares como *Frankenstein* de Mary Shelley o *Dracula* de Bram Stoker, se están llevando a cabo en nombre de la reivindicación de los valores literarios de estos textos o de su importancia social o cultural, que no es necesariamente equivalente a la literaria.

Tal vez para entender qué es lo literario habría que estudiar qué es lo no literario, entendido en dos sentidos: todo texto que no tiene intención de ser Literatura y todo texto que, queriendo alcanzar una altura literaria, fracasa. Les damos a nuestros estudiantes una selección de textos que juzgamos valiosos como muestras de la mejor Literatura pero no sabemos responderles cuando preguntan cómo se distinguen éstos de los que juzgamos negativamente. Para encontrar una respuesta plausible tendríamos que saber explicar con claridad, qué es lo que distingue, por ejemplo, una novela de Jane Austen, autora literaria, de una de Barbara Cartland, quien no tiene aspiraciones literarias, o de una de Rosamund Pilcher, quien, sin tener aspiraciones de reconocimiento literario escribe con una cierta calidad y es por ello mucho más popular que Cartland. También tendríamos que saber justificar por qué Anne Brontë es considerada una novelista inferior a sus hermanas Emily y Charlotte o, dentro de la obra de un autor, qué distingue a la obra maestra de otras menores, por ejemplo, *Jane Eyre* de Charlotte Brontë de otras de la misma autora como *Shirley* o *The Professor*. Quizás el estudio de una obra de lectura insufrible, totalmente fracasada sea del género o subgénero que sea, nos ayudaría mucho más a comprender la excelencia de los textos que incluimos en la Literatura. Y es que aunque parezca que la calidad literaria es evidente por sí misma, lo cierto es que siempre es relativa a lo que carece de ella.

A menudo la apreciación literaria de un texto se asocia a su capacidad para sobrevivir el paso del tiempo, lo cual puede llevar a paradojas irresolubles. Para empezar, los juicios críticos varían en el tiempo por razones que pueden ser incluso extraliterarias: hoy pensamos que *Wuthering Heights* de Emily Brontë es una obra maestra pero en el momento de su publicación, a mediados del siglo XIX, fue rechazada por su inmoralidad y por su estilo poco elegante, estigmas que acarreó durante décadas hasta que los conceptos de lo moral y lo estilístico cambiaron con la llegada del siglo XX. Por otra parte, el autor contemporáneo parece sufrir de una cierta ansiedad de inmortalidad. En la ya mencionada visita de Martin Amis a Barcelona, el autor declaró

que una buena obra tiene que ser capaz de resistir los embates del tiempo, razón por la cual él mismo no suele leer a sus contemporáneos (aseveración en franca discrepancia, como puede verse, con su labor crítica). A la pregunta de por qué debería un lector contemporáneo molestarse en leer sus textos ahora mismo, un azorado Amis contestó que este tipo de lector entiende la lectura como un juego de azar en que a veces se pierde y otras se gana, incitante visión de la lectura que tal vez habría que explorar. Posiblemente Amis tenga razón cuando asegura que leer la Literatura del pasado equivale a redescubrir textos ya descubiertos por otros, mientras que leer la del presente es descubrir para el futuro además de para el presente. Para otros autores actuales de gran calado, sin embargo, sobrevivir al paso del tiempo no es lo que cuenta, ni mucho menos. Así pues Nick Hornby, en entrevista con la autora de este Proyecto Docente, declaraba que “one thing I know: you can’t be read in the future UNLESS you are read now. This idea that ‘Literature’ can somehow survive without a contemporary readership is new, and I suspect wrong. There is a particularly dreary kind of literary writing which quite clearly aims for posterity—I’m not interested in reading it, and I’m certainly not interested in writing it.”<sup>15</sup> Tal vez este sea otro tipo de juego arriesgado: escribir en contra de las convenciones del presente con la esperanza de que el concepto de lo literario cambiará en el futuro en la dirección por la que apuesta el escritor hoy.

El problema es que suponer que el tiempo tiene que separar la paja del grano literario limita el entendimiento de la Literatura del presente y tiene la nefasta consecuencia de hacernos pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor. La Literatura que sobrevive al paso del tiempo está sujeta, además, a múltiples accidentes y presiones que distorsionan nuestro entendimiento. De la época medieval de la Literatura Inglesa, por ejemplo, sobreviven los textos que se han rescatado de manuscritos a veces de muy difícil localización, y que no son más que una parte limitada de todo el corpus que una vez existió. La ideología masculinista y patriarcal de la crítica literaria ha oscurecido injustamente los logros de muchas escritoras del pasado y lo mismo cabe decir de los escritores de raza no blanca, arrinconados por prejuicios racistas. Por otra parte, la atención académica tampoco garantiza la supervivencia de un determinado texto o resulta menos determinante que otros factores, tales como las adaptaciones al cine y la televisión. El renacido interés del lector común en, por ejemplo, Jane Austen tiene su origen en la universidad de Oxford, donde se licenció en Literatura Inglesa la actriz Emma Thomson. Ella fue la autora del oscarizado guión de *Sense and Sensibility*

(1996), película de Ang Lee que, junto a las adaptaciones televisivas de Austen como la de *Pride & Prejudice* de la BBC (1995) con Colin Firth como Darcy, ha reactivado el interés extra-académico en esta autora. El interés de Thomson en divulgar la obra de Austen más allá de Oxford y el atractivo erótico de Firth, que consiguió enganchar a millones de espectadoras televisivas, han contribuido de manera muy directa a perpetuar la vida de una autora clásica que corría el peligro de perder sus lectores fuera de la universidad pese a la solidez de su reputación dentro de ella.

En el fondo, pese a las disensiones críticas y teóricas, las viejas máximas de que la Literatura debe transmitir valores estéticos y humanistas encomiables sigue vigente tanto a nivel del lector común como del profesor universitario. Las palabras del escritor y académico Malcolm Bradbury son tópicas en este sentido: “Literature is our link with great and humane moral ideas; it is part of the advancement of learning and the imaginative understanding of other people’s lived experience.”<sup>16</sup> El problema es que los hechos históricos del sangriento siglo XX nos han contagiado del pesimismo expresado, por ejemplo, por Sigmund Freud cuando escribió que “art affects us but as a mild narcotic and can provide no more than a temporary refuge for us from the hardships of life; its influence is not strong enough to make us forget real misery.”<sup>17</sup> Aún suponiendo que la Literatura sea enaltecedora tal como la concibe Bradbury, su efecto es limitado como señala Freud. A esto hay que añadir de un lado que la Literatura actual parece más bien empeñada en demostrar el fracaso de las grandes ideas que supuestamente transmite y, del otro, que la experiencia de la vida diaria demuestra que la formación cultural no es un requisito indispensable para hacer aportaciones positivas a la convivencia o la civilización. En resumidas cuentas, ser lector no implica automáticamente ser una persona civilizada, ni la Literatura tiene el monopolio sobre la transmisión de ningún tipo de valor concreto, sea humanista o anti-humanista. Si acaso, la Literatura nos hace más conscientes del mundo en que vivimos, pero lo mismo podría decirse de los medios de comunicación e incluso de la publicidad si nos posicionamos frente a ellos con una actitud crítica.

La gran batalla en torno a la corrección política o ideológica que se libra desde los años 70 en el mundo literario académico tiene mucho que ver con la tradicional idealización de la Literatura como gran transmisor de valores humanistas. El autor nigeriano en lengua inglesa Chinua Achebe puso el dedo en la llaga al rechazar la obra

maestra de Joseph Conrad, *Heart of Darkness* (1898), por su ideología racista, apuntando que:

Although the work of redressing which needs to be done is daunting, I believe it is not one day too soon to begin. Conrad saw and condemned the evil of imperial exploitation but was strangely unaware of the racism on which it sharpened its iron tooth. But the victims of racist slander who for centuries have had to live with the inhumanity it makes them heir to have always known better than any causal visitor, even when he comes loaded with the gifts of Conrad.<sup>18</sup>

Los dones (*gifts*) de los que habla Achebe son los valores literarios del texto, con lo que viene a sugerir que estos actúan a modo de dulce envenenado. Ante la actitud crítica de Achebe parece imposible defender, en palabras del Formalista ruso Viktor Schlovsky anteriormente citado, la idea de que “in art, blood is not bloody. No, it just rhymes with ‘flood.’ It is material either for a structure of sounds or for a structure of images. For this reason, art is pitiless or rather without pity, apart from these cases where the feeling of sympathy forms the material for artistic structure. But even in that case, we must consider it from the point of view of the composition.”<sup>19</sup> ¿Cómo puede hoy un lector que se llame humanista leer una obra manifiestamente racista o sexista estrictamente por sus valores literarios? ¿Tiene que llegar nuestra crítica de la Literatura del pasado, tal como la de Achebe, hasta el extremo del total rechazo de todo aquello que no respeta nuestras ideas liberales? ¿En qué reside lo literario, en suma? ¿En la forma o en el contenido? ¿En la letra o en el espíritu?

El sentido común sugiere que las posturas extremas nunca son válidas, de modo que lo literario se haya posiblemente en una combinación de forma y contenido, claramente delimitada por factores históricos. La obra literaria complace al lector actual como degustador de placeres estéticos y como humanista. Mientras los placeres estéticos no son los mismos para todos los lectores—habrá quien los encuentren en la poesía de John Donne, otros en la ciencia ficción de Ray Bradbury—los valores morales y políticos tolerados hoy en día son notablemente homogéneos, respondiendo de manera genérica al liberalismo humanista occidental. Seguramente ni siquiera Schlovsky defendería en base a criterios estéticos una obra que hiciera, por ejemplo, una apología del genocidio si bien lo lógico en lo que se refiere a los textos del pasado, tal como el ya mencionado *Heart of Darkness*, es intentar evaluar sus faltas políticas y morales en el contexto en que fueron creados siguiendo metodologías neo-historicistas, y dejando al

albedrío del lector individual, de docentes y estudiantes, el problema de si debe abandonarse su lectura en nombre de los valores morales o ideológicos del presente.

Dado el manifiesto desacuerdo respecto a la definición de Literatura y la localización de lo literario en una posición relativamente marginal de la cultura actual, cabe preguntarse también por qué se privilegian los textos literarios en las Titulaciones de Filología Inglesa o de *English* por encima de otros textos no literarios de parecida o mayor relevancia para entender una cultura y una lengua. ¿Cómo se adquiere un mayor conocimiento del mundo de habla inglesa del siglo XX: estudiando a los Beatles o a James Joyce? ¿No entenderíamos mejor el Romanticismo inglés si estudiáramos conjuntamente al poeta William Wordsworth y al pintor John Constable? Martin Montgomery y su colegas autores del manual *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature* no dudan incluso en decir que “our perspective in *Ways of Reading* is one which places less emphasis on Literature as such and greater emphasis on exploring relationships between, on the face of it, quite different types of text. Examples in this book will be found from the fields of journalism and advertising, film and television as well as from the field of Literature as traditionally defined.”<sup>20</sup> Estas palabras, hay que subrayar, aparecen en la introducción de un manual dedicado a enseñar a los estudiantes a leer Literatura Inglesa y sugieren que la reacción que se está produciendo ahora mismo ante el temor a que los estudiantes no quieran matricularse en carreras con un alto componente literario es rodear a la Literatura de otros textos que también pueden ‘leerse’, es decir, rodearla de cultura.

Por el momento la enseñanza de la Literatura mantiene un puesto de honor en la Titulación de Filología Inglesa como es lógico al ser la expresión cultural y artística más directamente ligada al uso de la lengua. Ello no debería ser obstáculo para enseñarle al estudiante que, tal como sugiere Montgomery, los textos literarios forman parte de un entramado intertextual y multicultural. Nuestro problema es que los estudiantes provienen de un entorno socio-cultural que sin ser hostil a la palabra escrita muestra poca inclinación hacia la lectura en general y hacia la Literatura en particular. Si en el futuro los estudiantes piden un cambio de contenidos con una mayor presencia de otro tipo de textos, habrá que hacer verdaderos esfuerzos para continuar la práctica de la enseñanza de la Literatura, hoy ya un tanto limitada por su resistencia a la lectura. En cualquier caso, enseñar Literatura no es enseñar una lista cerrada de textos literarios escogidos con un criterio fijo, sea del signo que sea, sino enseñar a reflexionar sobre qué

aspectos inciden en la definición de lo literario desde dentro y desde fuera de la Literatura. Habría que reproducir en el aula los debates que interesan a los críticos, teóricos e investigadores de la Literatura en consonancia con la idea de que no se puede enseñar la Literatura desde una posición objetiva ni transparente. Muy por encima de este objetivo se sitúa otra prioridad mucho más urgente: transmitir a los estudiantes el *placer* de la lectura—hacer una aportación a favor de su supervivencia, otra defensa más—y ayudarles a descubrir su propio posicionamiento como lectores y como críticos a nivel personal, e incluso como futuros investigadores académicos si así lo desearan.

En definitiva, la Literatura es una disciplina humanista dedicada a invitar al estudiante a aproximarse a una serie de textos, en principio como lector pero también como posible crítico literario y/o investigador académico. La selección textos en sí es importante, dado que es el estímulo que el profesor usa para formalizar la invitación dirigida al estudiante, pero aún más importante es formar al estudiante para que tome parte de los debates en torno al mismo concepto de Literatura (Inglesa). No se puede aspirar a dar una definición cerrada de un término cuyo contenido se sigue debatiendo intensamente hoy, sino que hay que enseñarle al estudiante en qué dirección avanza el debate e invitarle a que participe.

### 1.1.2. Literatura Inglesa y Literatura en Inglés

La Literatura Inglesa es una materia de estudio un tanto ambigua, dado que su nombre puede referirse tanto a la Literatura de Inglaterra como a la Literatura escrita en inglés. La relación entre lengua y nación no es uniforme en el ámbito del inglés pero tampoco puede decirse que éste sea un caso único ni excepcional: la Literatura Catalana no es la de Cataluña sino la de la lengua catalana, que se extiende más allá de esta nación; la Literatura en español se compone de la Literatura de España y la Latinoamericana, si bien en cierto sentido, podría decirse que la Literatura Catalana es también española en virtud de la nacionalidad oficial de sus autores.

El factor que complica el caso de la Literatura Inglesa es, sin duda, la posición de Inglaterra. La Literatura Castellana, es decir la de Castilla antes de existir España, pasó a ser Literatura Española y el idioma a ser conocido como español, si bien la apelación ‘castellano’ les parece más correcta a quienes piensan que los otros idiomas del reino de España tienen también derecho al adjetivo español. La diferencia con el caso español es

que la Literatura Inglesa de Inglaterra no dio paso a una nueva Literatura Británica de la Gran Bretaña tras la unificación con Escocia de 1707, sino que se mantuvo el etiquetaje con la consiguiente ambigüedad, acentuada por la expansión imperial. Tal como apunta Hugh Kenner, “since Chaucer, the domain of English literature has been a country, England. Early in the 20<sup>th</sup> century its domain commenced to be a language, English.”<sup>21</sup> Esto no presupone, sin embargo, que Inglaterra haya dejado de producir una Literatura *inglesa* distinta de la escocesa, americana o nigeriana, dedicada a examinar la experiencia de la vida en esta nación dentro de la Gran Bretaña.

Hay un gran número de naciones que están desarrollando una Literatura propia en inglés, sea dentro de la Gran Bretaña (Inglaterra, Escocia y Gales) como fuera de ella (las ex-colonias imperiales). Al no ser demasiado popular el término Literatura Británica<sup>22</sup> el etiquetado de los autores nacidos o residentes en la propia Gran Bretaña es más que incierto, sin mencionar el problema que supone recomponer el mapa en base a acontecimientos políticos modernos. Archiconocido es el dilema de la Literatura Irlandesa respecto a autores que vivieron antes de la declaración de parte de la isla como *Free State* (1922) o al margen del nuevo estado, desde Oliver Goldsmith a James Joyce, pasando por Oscar Wilde o Samuel Beckett. Muchos escritores irlandeses, escoceses y galeses no pertenecen ni siquiera al ámbito anglosajón de la Literatura Inglesa sino al celta de la Gaélica. Por otra parte, mientras un autor de decidida vocación nacionalista, como el escocés Alasdair Gray, prefiere situarse en la órbita de la Literatura Escocesa (en inglés) otros de la misma nacionalidad, como Iain Banks, se niegan a entrar en el juego del etiquetado, defendiendo una vaga identidad escocesa y europea expresada en lengua inglesa.

En la propia Inglaterra las cosas no son necesariamente más sencillas. Como observa Jeremy Paxman, “the self-confidence of the imperial years was the enemy of introspection.”<sup>23</sup> Mientras las demás naciones de la órbita británica y de la antigua *Commonwealth* pasaban por un intenso proceso de redefinición, Inglaterra permanecía al margen, sin interrogar el significado de la etiqueta ‘inglés’. A Paxman le parece que esta indiferencia respecto a la identidad nacional es un signo positivo de auto-confianza pero reconoce que llegado el final de los 90, el problema de la identidad nacional es algo que hay que afrontar. No es sólo la identidad inglesa la que está siendo cuestionada, sino más genéricamente la británica. Las comunicaciones globales, la variedad étnica y la influencia americana, además de los procesos de autonomía política en Irlanda del

Norte, Gales y Escocia, concurren para que, según Ross Dawson, “more than ever it is misleading to suggest that there is, if there ever was, such a thing as a single British character or personality, rather than a variety of welcoming different and potentially collaborative cultural identities.”<sup>24</sup>

La realidad de la capital inglesa, Londres, que es también capital literaria de la nación, ha encaminado esta redefinición nacional hacia la multiculturalidad. Como primera ciudad británica y ex-metrópolis colonial, Londres ha sido y es la residencia de escritores escoceses, galeses e irlandeses, expatriados de las ex-colonias norteamericanas y oceánicas, emigrantes de las ex-colonias asiáticas, africanas y caribeñas y autores racialmente híbridos de segunda y tercera generación fruto de esta misma emigración. Es difícil determinar si Henry James o T.S. Eliot, ambos nacidos en Estados Unidos, son escritores ingleses en el mismo sentido que Jane Austen o Thomas Hardy, pese a ser oficialmente ciudadanos británicos y haber creado en Inglaterra, en concreto en Londres, la mayor parte de su obra. La experiencia de qué significa ser inglés y londinense no es la misma tampoco para hijos de la emigración ex-colonial como Hanif Kureishi o Zadie Smith (quien se considera americana por afinidades literarias) que para casos puntuales como Kazuo Ishiguro, nacido en Japón, o para Tom Stoppard, nacido en la antigua Checoslovaquia. Hay casos aún mucho más complejos, como el del reciente Premio Nobel V.S. Naipaul, nacido en Trinidad en el seno de una familia india transplantada al Caribe por los vaivenes políticos del Imperio Británico y residente desde hace años en Inglaterra. Ser un autor nacido y criado en Inglaterra tampoco significa, en cualquier caso, la inmovilidad geográfica: Robert Graves vivió un largo exilio en Mallorca, Graham Greene residió y escribió en diversos países, Martin Amis lleva camino de convertirse en un autor norteamericano por sus vínculos personales con los Estados Unidos.

La nacionalidad quizás debería preocuparnos menos que los vínculos comunes entre los escritores en inglés: el lenguaje y una nueva concepción post-imperialista del espacio literario. En 1985, Bernard Walsh abría su guía *Commonwealth Literature*—etiqueta hoy prácticamente descartada por sus connotaciones colonialistas—subrayando el vínculo lingüístico y justificando su selección de autores en base a la pregunta de qué autores nacidos fuera de la Gran Bretaña y los Estados Unidos habían contribuido al canon de la Literatura en Inglés, haciendo notar de paso que “the Commonwealth is an increasingly impalpable and metaphysical conception.”<sup>25</sup> Hoy la visión centralista de

Walsh según la cual lo que cuenta no es el desarrollo propio de, por ejemplo, la Literatura en inglés de Nigeria, sino su engarce en el canon anglo-americano ha perdido su vigencia; con todo, es cierto que muchos escritores en inglés de las ex-colonias orientan sus actividades al mercado occidental. Por otro lado, cuando se habla de, por ejemplo, Literatura India en el contexto occidental se tiende a ignorar todo lo que no esté escrito en lengua inglesa, es decir, la mayor parte de la Literatura de ese inmenso estado. Se está creando, en definitiva, un espacio supranacional literario en inglés que posiblemente *es* una entidad metafísica heredada de la *Commonwealth*. En este espacio literario las barreras geográficas importan menos que las lingüísticas: hay una cierta igualdad entre todos los autores en lengua inglesa pero no, como hay que subrayar, entre todas las culturas anteriormente bajo el manto del imperio británico.

Más recientemente, John Skinner, tras descartar las etiquetas *Commonwealth Literature*, *Post-colonial Literature*, *New Literatures in English*, y *World Literature in English*, sucesivamente utilizadas por críticos y académicos, ha propuesto como alternativa *Anglophone Literature* por analogía con la literatura francófona. Skinner propone, además que se hable de cuatro tipos de Literatura en Inglés, según usen el inglés como lengua madre o, en su peculiar denominación, lengua madrastra. Según él cabría distinguir por parte de la lengua madre entre las Viejas Literaturas del Viejo Mundo (Gran Bretaña y, paradójicamente, los Estados Unidos, primera ex-colonia) y de los Nuevo Mundos (Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Canadá) y, por parte de la lengua madrastra, entre las Nuevas Literaturas de los Viejos Mundos (Asia, el resto de África, el Pacífico Sur) y de los Nuevos Mundos (literatura Afro-americana y Caribeña).<sup>26</sup>

La propuesta de Skinner no deja de tener interés, pero hay que observar que la definición de Literatura Inglesa no depende tan sólo de la nacionalidad de origen o la oficial del autor, ni del color de su piel, sino también de la variedad lingüística que emplea. La diversidad del inglés usado en la Literatura contemporánea es tal que la situación bien podría derivar en el futuro hacia la fragmentación de manera parecida a lo que le ocurrió al Latín al transformarse en las diversas lenguas romances. Tan sólo hay que leer el éxito de Irvine Welsh, *Trainspotting* (1993), novela escrita en una versión muy aproximada del inglés con fuerte acento escocés y vocabulario radicalmente coloquial y local que hablan sus protagonistas, para darse cuenta del alejamiento que algunas obras literarias muestran respecto al estándar habitual, por otra parte cada vez

más dominado por el inglés de Estados Unidos. En sentido diacrónico, cabe recordar que la evolución de la lengua inglesa de idioma de raíz germánica anglosajona a mezcla híbrida con influencia del francés normando plantea un problema añadido a la definición de Literatura Inglesa: los textos en *Old English* resultan ininteligibles incluso para el hablante nativo de inglés. El éxito de la reciente traducción de *Beowulf* (2000) por parte del poeta irlandés Seamus Heaney certifica tanto la relevancia de la Literatura del inglés antiguo como su completa alteridad respecto a la del inglés moderno.

El apartado 2.2. está dedicado a dar un repaso de la institucionalización de la enseñanza de la Literatura Inglesa en Inglaterra y en Estados Unidos, pero quisiera introducir aquí el tema con una reflexión sobre el papel de Escocia en este proceso, papel que suele dejarse de lado pero que es de suma importancia. A menudo suele olvidarse que fueron las universidades escocesas las que introdujeron el estudio de la Literatura específicamente Inglesa en su oferta educativa a mediados del siglo XVIII y suele olvidarse también que el modelo escocés influyó en el desarrollo de esta disciplina en las universidades norteamericanas y en las inglesas de cuño religioso disidente mucho antes de que Oxford o Cambridge contaran con estudios similares. La historia de la invención de Literatura Inglesa como disciplina de estudio en Escocia contradice radicalmente la idea de que su docencia se ha utilizado siempre como arma nacionalista e imperialista, apuntando con diáfana claridad a otra realidad paralela: el estudio de la Literatura Inglesa y la intervención en su institucionalización han sido estrategias fundamentales para la incorporación de elementos marginales al centro de la cultura inglesa, elementos que han utilizado la Literatura Inglesa para reinventarse bajo una nueva identidad británica.

La Unión de 1707 por la cual el reino de Escocia pasó a ser parte de la nueva Gran Bretaña no fue una unión federal que equilibrara las posiciones de las naciones implicadas, sino que supuso la subordinación política de Escocia a Inglaterra.<sup>27</sup> El cambio no afectó a los valores nacionales culturales de los ingleses pero puso a los escoceses en la disyuntiva de proteger los suyos aún a riesgo de aceptar jugar un papel marginal en el nuevo estado, o asimilar los de Inglaterra para poder acceder a los centros de poder en igualdad de condiciones. A esta situación hay que sumar la efervescencia cultural y literaria de Escocia, especialmente la de Edimburgo, conocida como la Atenas del Norte, en el siglo XVIII. Los círculos ilustrados escoceses entendían que era necesario cimentar la Unión con la intervención escocesa en su desarrollo político,

económico y social, y entendían también que esta intervención sólo sería aceptada si los ingleses dejaban de percibirlos como sus subordinados. Como parte de este proyecto se concibió la necesidad de empezar a usar un modelo lingüístico nuevo, que circunscribiera lo local a límites estrictos, incluso extra-literarios, y que subrayara la nueva identidad británica de los escoceses. Se trataba, en suma, de abandonar progresivamente el *Scots*, lengua escocesa de las Lowlands derivada de los dialectos anglosajones de Northumbria y paralela en su desarrollo al inglés, en favor del uso del inglés en su forma más pura, gesto que hay que entender como pro-británico más que como anti-escocés.<sup>28</sup>

El caso de Escocia ofrece claves fundamentales para entender el desarrollo de la fragmentación cultural del ex-Imperio Británico. No se puede decir que la situación de Escocia, que firmó voluntariamente la disolución de sus instituciones políticas, sea idéntica a la de ex-colonias como Irlanda o la India, pero sí que hay que señalar que Escocia fue pionera en el desarrollo de una Literatura propia en un inglés ajeno, la variedad sancionada por la metrópolis, que acabó marginando como lengua literaria las variaciones regionales propias de esta nación. Escocia se lanzó entre el siglo XVIII y XIX al proyecto de crear una identidad británica común para el Reino Unido, pero el desinterés de Inglaterra llevó a la recuperación de la identidad escocesa post-británica a finales del siglo XX, proceso de ‘devolución’ cultural en el que esta nación está hoy sumergida de pleno. El prestigio de la cultura y la Literatura Inglesa fuera de Inglaterra podrían haber sido la base para la construcción de una solidísima identidad británica, tal como deseaban los escoceses. La incapacidad inglesa, sin embargo, para negociar un intercambio de valores y para sumergirse en esta nueva identidad británica—su preferencia, en definitiva, por lo inglés—es el factor crucial que creó las disensiones que llevaron a la larga a la independencia de las ex-colonias y a los procesos de devolución de Escocia y Gales. La inquina escocesa contra Inglaterra se debe, pues, no sólo a sentimientos nacionalistas sino también a un cierto rencor contra un socio que no quiso convertir la Unión de 1707 en una auténtica alianza más allá de intereses económicos.

El proceso concreto por el que pasó la institucionalización de la Literatura Inglesa en las universidades escocesas es fascinante, sobre todo porque su piedra de toque fue la contribución hecha por Adam Smith, el economista que le dio a Inglaterra las bases económicas liberales sobre las que se desarrolló el Imperio. Después de que el fracaso de la rebelión Jacobita de 1746 diera por cerrado el proceso unificador, se

empezó a introducir en las escuelas escocesas la enseñanza de la lengua inglesa y se creó una demanda en el mismo sentido por parte de los estudiantes universitarios, que deseaban mejorar su nivel de escritura en inglés aprendiendo de los mejores modelos ingleses. John Stevenson, profesor de Lógica en Edimburgo (1730-1755) fue quien inició la práctica de la enseñanza de las Bellas Letras con este propósito. El sucesor de Stevenson en Edimburgo fue Adam Smith, escocés poseedor de una modélica dicción inglesa pulida en seis años de estudio en Oxford. Nombrado Catedrático de Lógica por la Universidad de Glasgow en 1751, Smith escogió enseñar además como materia optativa ‘Retórica y Bellas Letras,’ apelación con la que se desarrolló el estudio de la Literatura Inglesa en Escocia.

La metodología y la intención programática no podían ser más claras: se trataba de conocer e imitar los mejores modelos literarios ingleses, como parte de una formación orientada a la vida profesional en cargos públicos dentro del entramado de poder británico, lo cual explica en parte por qué un economista ejerció el papel de profesor de Literatura. Conocer las bellas letras inglesas, en suma, era tener acceso al poder económico inglés. Smith, obviamente, tomó prestado el modelo pedagógico habitual en la enseñanza de los Clásicos en latín y griego, pero normativizó el uso de la lengua inglesa en clase, creando un vínculo entre el objeto de enseñanza y la metodología que aún copiamos hoy en nuestras clases de Literatura Inglesa en contextos de segunda lengua, en las que el profesor es docente y modelo lingüístico para el estudiante. Al parecer, Smith, sin llegar a rechazar la brillante Literatura en *Scots*, la presentó como modelo primitivo en un estadio cultural anterior al moderno, dominado por el inglés, seleccionando además para sus clases una serie de textos en esta lengua que son el primer intento de formar un canon literario dentro de la enseñanza universitaria. “In this context,” Robert Crawford explica, “Smith’s work is seen as being at the root of what constitutes the university canon of English Literature, and also at the root of the struggle between vernaculars and the standard English language, both issues which were central not just to the Scottish tradition, but also to the international English-speaking world in the centuries which followed.”<sup>29</sup>

El trabajo de Smith tuvo continuidad no sólo con la intensa actividad de Hugh Blair, Catedrático de Retórica y Bellas Letras en Edimburgo desde 1762, sino además con la labor de otro escocés, John Witherspoon, nombrado en 1768 Presidente del College of New Jersey, es decir, de la actual Universidad de Princeton. Fue

Witherspoon quien introdujo el primer curso de Retórica según el modelo escocés en Estados Unidos y quien generalizó el uso de los libros de texto universitarios escoceses dedicados a la Literatura Inglesa. La extensión del estudio de la Retórica en Estados Unidos fue rápida; Harvard contó con una primera cátedra en 1806, ya en los independientes Estados Unidos, cuando en Inglaterra nadie estudiaba aún Literatura Inglesa en la universidad. Cuando ésta se introdujo en los planes de estudio del nuevo University College de Londres, en 1828, se siguió el modelo escocés retórico en lugar del oxoniano clasicista en parte por afinidades religiosas entre el profesorado, de gran componente escocés.

Como argumenta Crawford los escritores a ambos lados del Atlántico tuvieron que tomar una decisión respecto a si querían adoptar el modelo de inglés literario metropolitano o desarrollar el suyo propio. Implícitamente todas las Literaturas post-coloniales, empezando por la norteamericana son interculturales en este sentido, derivando parte de su gran dinamismo de la tensión entre los modelos lingüísticos y literarios locales, y los ingleses metropolitanos. En el caso escocés, mientras que autores del siglo XVIII como Tobias Smollett y James Boswell intentaron ser ingleses de pleno derecho, Robert Burns y Walter Scott, ya en el XIX, se resistieron a la asimilación creando híbridos propios en los que, en todo caso, el *Scots* se acabó representando como lengua vernácula propia de los estratos sociales bajos frente al inglés. El modelo novelístico híbrido de Scott-escocés en espíritu, por así decirlo, pero inglés en expresión lingüística—pasó a Estados Unidos con James Fenimore Cooper y siguió mostrando sus tensiones en el cómico contraste de registros utilizado por Mark Twain. Hoy, al contrario, es el modelo americano el que inspira a muchos escritores ingleses.

El otro gran momento de reestructuración de las relaciones entre centro metropolitano inglés y periferia antes de la independencia de la India ocurrió en el período Modernista. El Modernismo sintetizó el trabajo literario y crítico de un conjunto de personas al margen de lo estrictamente inglés: Henry James, T.S. Eliot y Ezra Pound eran americanos (ya sin mencionar al proto-Modernista polaco Joseph Conrad), James Joyce era irlandés. Aún siendo inglés D.H. Lawrence contribuyó al proyecto Modernista los registros dialectales de la Inglaterra minera del norte; como mujer, la londinense Virginia Woolf, tampoco pertenecía a la cultura canónica inglesa del momento. Hay que recordar, además, que cuando el propio Modernismo se canonizó en las universidades inglesas y norteamericanas, fueron provincianos de clase media baja como F.R. Leavis o

americanos sureños como los *New Critics*, quienes lideraron su defensa. Cerrando un círculo de ciento setenta años, los textos Modernistas retornaron al centro de la cultura inglesa las variedades regionales y sociales de la lengua que el proyecto escocés de las Bellas Letras había rechazado, justo en el momento en que en la propia Escocia se despertaba la conciencia nacionalista post-británica y en Estados Unidos se desarrollaban por un lado, una literatura moderna finalmente independizada del influjo inglés y, por otro, los nuevos *American Studies*.

El caso de la India, primera colonia británica de raza no blanca en independizarse del Imperio se enmarca también, aunque pueda sorprender, en los cambios en la pedagogía de la Literatura originados en Escocia.<sup>30</sup> Se dio en el subcontinente indio una situación interesantísima en la que enfrentaron visiones contrapuestas de la educación cultural: ¿debería el colonizador aprender la cultura nativa o los nativos aprender la del colonizador? Por lógica, cuanto más sepa el colonizador sobre el territorio colonizado más instrumentos de control tendrá sobre él, lo cual explica en parte el creciente interés británico por las culturas indias en el período entre finales del siglo XVIII y los inicios del XIX.<sup>31</sup> Son los misioneros británicos, escandalizados ante el peligro de que los colonizadores pierdan sus valores morales cristianos, los que promulgan la doctrina contraria: la educación del nativo en la Literatura Inglesa, con la connivencia de los grupos privilegiados indios que quieren entrar en la administración británica (al igual, claro está, que los escoceses de mitad del siglo XVIII).

En 1813, la renovación de la *East India Company's Charter* por parte del gobierno británico para frenar su corrupción rampante forzó una situación paradójica, ya que esta compañía privada pasó a tener la obligación de educar a sus súbditos nativos, mientras que en la propia Inglaterra no existía aún un sistema público de educación obligatoria, sistema que sólo llegaría en 1870 con la *Forster's Education Act*. Con esto se entró en una nueva situación, especialmente entre las décadas de 1820 y 1850, en la que el sistema educativo oficial, basado en el utilitarismo (los utilitaristas Macaulay y Mill fueron los ideólogos de la *East Indian Company*) y en la idea de transmitir valores culturales británicos desde la élite a los estratos más bajos para atajar una posible resistencia, se enfrentó al sistema educativo misionero deseoso de transmitir los valores cristianos. Mientras los misioneros proponían un modelo de educación emocional y Romántica que preparara al nativo indio para la lectura de la Biblia, desde el Gobierno

se temía que las cuestiones religiosas inflamaran a una población para la cual las creencias espirituales son centrales, y se ofrecía, por lo tanto, una educación secular en la que la Literatura Inglesa—especialmente la del racionalista siglo XVIII—era también fundamental.

La educación misionera empezó a ganar la partida con la labor del escocés Alexander Duff, moderador de la *General Assembly Church of Scotland* y profesor de Teología en St. Andrews, quien proseguiría su labor en Estados Unidos y Canadá tras abandonar la India. Duff fundó el Hindu College, exclusivamente en inglés, en 1830 y contribuyó desde él a formar el primer canon literario que dominó el estudio de la Literatura Inglesa en la India, inclinándose hacia la poesía Romántica más que hacia los textos neoclásicos favorecidos por el Gobierno británico. En 1857, al tomar la corona inglesa las riendas del gobierno de la India y establecer la universidad india en imitación de la Universidad de Londres, se formalizó un compromiso entre ambos modelos, si bien se insistió en el modelo elitista, que según Gauri Visnawathan<sup>32</sup> era la pieza más débil de la estructura educativa británica en la India. Al educar sólo a los miembros de las castas privilegiadas no se produjo la deseada diseminación de valores culturales británicos entre toda la sociedad india, sino que se creó un grupo de descontentos. Estos hombres, educados en una tradición foránea que les enseñó a pensar al estilo occidental, se encontraron con que se les impedía el acceso a los niveles altos de la administración británica, es decir, al poder político, por prejuicios racistas. La consecuencia lógica fue la formación de una resistencia nativa en contra del poder británico, algo que llevó a la larga a la independencia de la India y, irónicamente, a la formación de una Literatura propia en inglés tanto local como emigrada, patrón histórico-educativo que han seguido todas las demás ex-colonias.

Pese a los grandes cambios políticos y académicos, la Literatura Inglesa que se estudia en la universidad aún hoy es mayoritariamente la británica en inglés, con predominio de la inglesa. Incluso en Estados Unidos, cuya Literatura en inglés es tal vez hoy más potente que la británica, la implantación del estudio de la Literatura de Inglaterra precedió, como se ha dicho, a la conceptualización y enseñanza de la Literatura Americana. Hoy se pueden estudiar carreras universitarias centradas en la Literatura Americana, la Afro-Americana, la Chicana e incluso la de otras minorías, como la judía, pero las Titulaciones de *English* siguen esencialmente centrándose dentro y fuera de la Gran Bretaña en la Literatura de Inglaterra.

Esta situación se debe en parte al peso de la tradición académica y en parte a problemas conceptuales y metodológicos difíciles de resolver. Supongamos que un departamento de inglés como primera lengua desea ofrecer una titulación en Literatura en Inglés que se distinga de la de *English*. Esta titulación debería ser capaz de integrar en su plan de estudios la Literatura de Inglaterra, las nacionales de Escocia y Gales, la Irlandesa, la Estadounidense, la Canadiense, la Australiana y Neozelandesa, la Asiática (India, Pakistán, Bangladesh), la Africana (principalmente Nigeria y Sudáfrica) y la Caribeña. Como puede verse, es muy difícil diseñar un Plan de Estudios que resulte en una visión armónica y equilibrada de tanta variedad, siendo ya de por sí difícil ofrecer una Titulación capaz de cubrir la historia de la Literatura de Inglaterra, o de la Gran Bretaña. Fuera del entorno nativo inglés, en el que se ofrecen licenciaturas de Filología Inglesa con gran énfasis en la lengua inglesa contemporánea hay quizás más justificación para ofrecer un conjunto de asignaturas sobre la Literatura Inglesa del presente en sus distintas variedades nacionales o supranacionales y es posible que se tienda en esa dirección si los estudiantes demandan mayor formación en las literaturas post-coloniales, tal como viene sucediendo. Esto es algo lógico si se tiene en cuenta que en las ocupaciones profesionales que acaban ejerciendo, principalmente la enseñanza, las variedades más antiguas del inglés tienen poca relevancia.

En la práctica, los Departamentos de Inglés integran en sus Planes de Estudio asignaturas representativas de las otras Literaturas en Inglés pero siguen dando prioridad a la Literatura de Inglaterra, cuya historia suele estudiarse más a fondo. A continuación suele situarse la Literatura Norteamericana y, en tercer lugar, las Post-coloniales.<sup>33</sup> En el caso concreto de España, el hecho de que la normativa ministerial imponga una notable homogeneidad en los Planes de Estudio de las Titulaciones de Filología Inglesa en las distintas universidades españolas, hace que las diferencias de criterio se aprecien, sobre todo, en las asignaturas optativas. En muchos casos, las inclinaciones y disponibilidad individual de cada profesor determinan qué áreas territoriales pueden cubrirse.

En la Universitat Autònoma de Barcelona, como ya he señalado, la Literatura que se estudia en seis de las siete asignaturas troncales—Introducció a la Literatura Anglesa, Literatura Anglesa Moderna i Contemporània I y II, Literatura Anglesa (Segona Llengua), Literatura Anglesa Clàssica I y II—es la de Inglaterra, enriquecida por las aportaciones de autores irlandeses, escoceses y galeses mayoritariamente al margen de las tradiciones nacionalistas. La séptima troncal, Literatura Nord-Americanana

Moderna, se dedica a la ficción y la poesía del período 1890-1950. La oferta de optativas en Segundo Ciclo se centra también mayoritariamente en la Literatura de Inglaterra (seis asignaturas) frente a las dos dedicadas a Estados Unidos (Literatura Nord-Americanana del XIX y Literatura Americana Contemporánea) o la única opción por año académico sobre Literatura Escocesa / Irlandesa, o Literatura Post-colonial en Llengua Anglesa, que alterna entre India y África. En parte este reparto de asignaturas se debe a cuestiones de plantilla. La catedrática Dra. Aránzazu Usandizaga es una reconocida especialista en Literatura Norteamericana e imparte, por ello, las tres asignaturas sobre la materia mencionadas. La Literatura Escocesa es el principal campo de investigación del catedrático Dr. Andrew Monnickendam, quien tiene a su cargo la Literatura de esta nación, mientras que la Dra. Felicity Hand se encarga de la docencia de las Literaturas Post-coloniales, sobre las que versan sus tareas investigadoras. El éxito de estas otras Literaturas en Inglés entre los estudiantes es más que manifiesto y ello ha llevado a un aumento significativo de trabajos de investigación a nivel de doctorado ajenos a la Literatura de Inglaterra.

El contacto constante con los estudiantes de primer año en la asignatura Introducción a la Literatura Anglesa me ha llevado a la conclusión de que ellos llegan a la Titulación sin ideas preconcebidas sobre qué Literatura desean o deben estudiar; de hecho, en muchos casos, como ya he observado, ni siquiera son conscientes de que estudiar Filología Inglesa significa estudiar Literatura Inglesa. La mayoría no siente ningún tipo de inclinación especial hacia la cultura británica o inglesa, decantándose más bien hacia la estadounidense, a causa principalmente de la influencia del cine, la televisión y las culturas juveniles en torno a la música popular. Esto lleva a la inevitable conclusión de que las expectativas de los estudiantes no se defraudarían en absoluto si se optara por reorganizar la materia Literatura Inglesa dentro de la Titulación, incluso de manera radical. Otra cosa es que tal cambio fuera deseable también para el profesorado, formado en una tradición en la que la historia juega un papel primordial, o factible incluso si se llegara a un consenso.

A mi entender la formación del estudiante en la historia de la Literatura de Inglaterra es muy positiva y enriquecedora, por lo que creo que habría que mantener el esquema básico de las asignaturas. Con todo, parte imprescindible de la historia de la Literatura Inglesa es su reciente transformación en Literatura en Inglés, transformación cuyas fases más recientes el estudiante tiene la oportunidad de vivir en su propio tiempo.

Es necesario, por ello, equilibrar progresivamente la enseñanza de la Literatura Inglesa y la de la Literatura en Inglés, necesidad que todos los profesionales en este campo reconocemos. Como siempre sucede, el problema no es el fondo, sino la forma, ya que los créditos destinados a la enseñanza de la Literatura Inglesa en la Titulación de Filología Inglesa tienden a disminuir más que a aumentar, algo que hace inviable la introducción de nuevas asignaturas que complementen las que ya se imparten.

### **1.1.3. La Organización de la Literatura Inglesa como Materia de Estudio: Periodización y Movimientos Literarios**

La organización de la enseñanza de la Literatura Inglesa en base a su historia, que es la que se sigue en la UAB, tiene un sentido práctico obvio y totalmente defendible. De un lado, le permite al docente aprovechar la formación humanista recibida por el estudiante en secundaria, que se supone compartimentada en períodos históricos. Del otro, es una estrategia sumamente útil para vertebrar la materia Literatura Inglesa ya que da una coherencia narrativa, por así decirlo, al conjunto de asignaturas. Pese a las ventajas, hay notables desventajas: la primera es que el estudiante desconoce la historia de Inglaterra y de Gran Bretaña con lo cual las asignaturas de Literatura se ven obligadas a cubrir este vacío; por el otro, el etiquetado de períodos y movimientos es arbitrario y puede llevar a confusión. Pero como bien dice J. Hillis Miller, “the traditional historical organization by periods and genres should be dismantled only when we are sure we have alternatives that will be better”<sup>34</sup> y, de momento, no las tenemos.

La organización del estudio de la Literatura Inglesa en períodos es una herencia de los estudios universitarios de filología organizados en la Alemania del siglo XIX, estudios que, siguiendo la naturaleza de su materia—la evolución de la lengua—tenían un fuerte componente historiográfico. Cuando el estudio de la Literatura Inglesa empezó a emanciparse de la filología clásica e inglesa en Inglaterra y en los Estados Unidos se conservó el esquema histórico, transformándose en la práctica en una disciplina dedicada a la investigación de la historia de la Literatura. Los departamentos de Literatura Inglesa se organizaron de manera que el conjunto de sus especialistas docentes cubrieran todo el espectro histórico, normalmente reservando un espacio más significativo para la Literatura medieval y renacentista, cuyo estudio requiere una mayor preparación filológica, que para la contemporánea. De manera explícita se argumentó

incluso que, dado que la lectura de la Literatura contemporánea está al alcance de cualquier lector medio—perspectiva interesada e incorrecta—no valía la pena emplear tiempo y esfuerzo en su enseñanza en la universidad, opinión hoy descartada.

La historia de la Literatura Inglesa llegó a un cierto punto de estancamiento pedagógico debido a los excesos alcanzados por la investigación historiográfica en su búsqueda de orígenes, fuentes e influencias. El torrente de hechos amenazaba con sepultar al texto, razón por la cual se desarrolló un nuevo paradigma pedagógico e investigador basado en la lectura minuciosa (*close reading*) y el análisis de los mecanismos de cohesión interna de los textos literarios. La introducción del concepto de crítica literaria práctica entre los años 20 y 40 por parte de I.A. Richards y sus seguidores en Cambridge y de los *New Critics* en Estados Unidos, no supuso, sin embargo, una reestructuración fundamental ni de los departamentos ni de la investigación al menos hasta los años 60. En el entorno europeo, incluida España, simplemente se adoptó para la Filología el modelo alemán sin pasar por la revolución en defensa de la crítica anglo-americana. En general, al mantenerse el esquema histórico decimonónico de las asignaturas pero irse adoptando el paradigma pedagógico propio de la primera mitad del siglo XX se ha llegado a un peculiar compromiso. La mayoría de asignaturas se constituyen sobre criterios cronológicos y/o geográficos (Literatura Nord-Americana del segle XIX, por ejemplo) pero su práctica pedagógica insiste básicamente en la lectura minuciosa de los textos, lectura que tiende cada vez más a tener en cuenta aspectos culturales, y teóricos—y no sólo literarios o estéticos—tal como exigen las prácticas pedagógicas más recientes.

A grandes rasgos, la periodización más habitualmente utilizada en el estudio de la Literatura Inglesa fuera y dentro de España es:

- \* Literatura del Inglés Antiguo (*Old English*)
- \* Literatura Inglesa Medieval
- \* Literatura Inglesa del Renacimiento
- \* Literatura Inglesa del Siglo XVII
- \* Literatura Inglesa del Siglo XVIII
- \* Literatura Inglesa Romántica
- \* Literatura Inglesa Victoriana
- \* Literatura Inglesa Modernista
- \* Literatura Inglesa Post-modernista

Son muchos los problemas que presenta este esquema básico. Las etiquetas no son homogéneas, sino que mezclan criterios lingüísticos, culturales y políticos con otros meramente cronológicos. La Literatura del Inglés Antiguo (*Old English*) y la Literatura Inglesa Medieval se suelen delimitar siguiendo criterios lingüísticos, es decir, filológicos, que las distinguirían de la Literatura en inglés moderno inaugurada en el Renacimiento. El etiquetado deja de lado el hecho de que la Literatura Inglesa en *Old English* es medieval; la que normalmente se estudia como Literatura Medieval corresponde, de hecho, a la alta Edad Media, en la que prevalece el *Middle English*. No hay una definición comúnmente aceptada de términos tales como Edad Media y Renacimiento, con lo cual las fronteras cronológicas de cada período siguen sin fijarse.

A diferencia de la Medieval, la Literatura del Renacimiento se suele dividir en sub-períodos según el monarca reinante y no, por ejemplo, según los relevos generacionales en la profesión literaria u otros factores culturales: Literatura de la Época Tudor (Henry VII a Elizabeth I), Literatura Isabelina (Elizabeth I), Literatura Jacobea (James I) y Literatura Carolina (Charles I). Las dificultades para fijar el final del Renacimiento son notables: para algunos especialistas la fecha límite la marca la ejecución de Charles I, en 1649, inicio del intervalo dominado por el puritanismo de la *Commonwealth* liderada por Oliver Cromwell; para otros, esta fecha corresponde a la *Glorious Revolution* de 1688 que fija las condiciones para el abandono del absolutismo monárquico o, simplemente al cambio de siglo. Según otra tendencia, el siglo XVII no forma parte del Renacimiento, sino que tiene entidad propia, marcada por el curso de los acontecimientos políticos que afectan muy de cerca a los literarios. Esto hace que el estudio del período de, por ejemplo, la Restauración (1660-1700 aprox.) quede a merced de criterios muy inestables. Los cambios en la concepción de la investigación y pedagogía de un período también inciden en su etiquetado. Así pues, Leah S. Marcus aclara que la adopción de la etiqueta *Early Modern Studies* en lugar de *Renaissance Studies* “carries a distinct agenda for historians, who have adopted the name quite consciously as a sign of disaffiliation with what they perceive as the elitism and cultural myopia of an older ‘Renaissance’ history.”<sup>35</sup> Esta nueva etiqueta invita, por otro lado, a formular la lógica pregunta: ¿debe haber unos *Mid* y *Late Modern Studies*? ¿Dónde, en todo caso empieza la modernidad? Y, si situamos su inicio en el siglo XVII o XVIII, ¿qué sentido tiene el apelativo Modernismo para el movimiento cultural y literario de la primera mitad del siglo XX?

El caso del siglo XVIII tampoco es sencillo de resolver. En palabras de John Bender, “until recent revisions of critical method by feminism, new historicism, and cultural materialism, Anglo-American investigation of eighteenth-century literature proceeded largely within deep-rooted postulates—within a frame of reference—that fundamentally reproduced Enlightenment assumptions themselves and therefore yielded recapitulation rather than the knowledge produced by critical analysis.”<sup>36</sup> El siglo estudiado imponía sus propios criterios al investigador actual, que se veía incapaz de escapar de términos tales como *Enlightenment* o *Augustan Period* aún desde una perspectiva del siglo XX, o XXI. Tras las revisiones señaladas por Bender hoy parece evidente, por ejemplo, que la etiqueta *Augustan* es representativa del neoclasicismo poético y dramático de la primera mitad del siglo, al que alude con sus connotaciones imperialistas romanas, pero no representa adecuadamente otras corrientes literarias del mismo momento desligadas de la crítica neoclásica tales como las que conducen al nacimiento de la novela. Por otra parte, la segunda mitad del siglo XVIII, no sólo carece de nombre propio pese a ser significativamente distinta de la primera mitad, sino que además suele tratarse como simple prolegómeno al Romanticismo, a pesar de tener rasgos propios.

El siglo XIX plantea el problema de una periodización no menos arbitraria, al dividirse en Romanticismo y Época Victoriana. El primer término corresponde a un movimiento cultural de alcance europeo que en Inglaterra da nombre a las tres primeras décadas del siglo, años en que no toda la actividad literaria es Romántica. Los estudiantes suelen confundirse por ello y colgar la etiqueta de Victoriano/a a autores tales como Jane Austen (1775-1817), quien pese a escribir en el período Romántico no comulgaba con sus preceptos, sin tener en cuenta que Austen falleció quince años antes del inicio del período Victoriano. La Literatura Victoriana corresponde no ya a treinta, sino a sesenta años, los del reinado de Victoria (1837-1901), cubriendo un período que, aún teniendo una cierta homogeneidad, refleja cambios históricos de gran celeridad. La Inglaterra de Charles Dickens, quien inició su carrera en los años 30, no es la misma que la de George Eliot, que la inauguró en los 50 o la de Oscar Wilde iniciada en los 80, pero no hay etiquetas más precisas para sus respectivas generaciones, a no ser que nos conformemos con *early, mid y late Victorian*.

En cuanto al siglo XX, si bien es sencillo dividirlo entre una primera y una segunda mitad en base al final de la Segunda Guerra Mundial, plantea otros muchos

problemas. Por una parte, se emplean etiquetas monárquicas tales como *Georgian* o *Edwardian* para las primeras etapas del siglo, pero se abandonan a partir del nacimiento del Modernismo, que a su vez da origen a la confusa etiqueta Post-modernismo para la segunda mitad del siglo, en la que la Literatura Inglesa se sitúa en un contexto internacional lo mismo que la historia inglesa. Como el Romanticismo, el Modernismo ensombrece la presencia de otras corrientes, de manera que en muchos casos las asignaturas dedicadas genéricamente a la primera mitad del siglo XX se centran exclusivamente en este movimiento sin que así se especifique. Algo parecido ocurre con el Post-modernismo, etiqueta que para unos subraya la afiliación anticomercial y Modernista de la literatura experimental de la segunda mitad del siglo XX y para otros significa todo lo contrario: “not just ... a transitional reaction against Modernism, but ... the culmination of the ongoing proliferation of popular narrative that began nearly two centuries ago.”<sup>37</sup>

Gran parte de la confusión deriva, como puede verse, del hecho de que algunas etiquetas utilizadas para nombrar movimientos y escuelas literarias han acabado dando nombres a períodos de la Historia de la Literatura Inglesa, especialmente la trinidad Romanticismo, Modernismo, Post-modernismo. Otras escuelas, como los poetas metafísicos del siglo XVII, los autores góticos del siglo XVIII, o los pre-rafaelistas del siglo XIX no han alcanzado este honor y son, por ello, relativamente más fáciles de delimitar. Pese a esto, hay que recordar que, excepto en los casos de vanguardias literarias que escogen su propio nombre y declaran sus intenciones en manifiestos—tal sería el caso de los pre-rafaelistas agrupados en la *Brotherhood* fundada por Dante Gabriel Rossetti en 1848—los autores suelen ser agrupados por los críticos en escuelas con las que no se identifican o cuya existencia se establece incluso décadas más tarde. El grupo de poetas que hoy conocemos como metafísicos—John Donne, George Herbert entre otros—fueron bautizados así un siglo después de su desaparición por el crítico Samuel Johnson, quien usó esta etiqueta de manera despectiva. Fijándose en la Literatura actual es sencillo entender que las escuelas y movimientos describen de manera notablemente arbitraria la manera en que se relacionan los escritores entre sí. Obviamente existen vínculos textuales y personales que los conectan, pero podría decirse que los autores literarios son en general demasiado independientes como para encajar perfectamente en los moldes de una escuela concreta; ni siquiera en los casos en que éstas se han formado explícitamente se ha evitado la dispersión de sus miembros,

finalmente más interesados en proyectos personales que de conjunto. Hay que ser, pues, extremadamente cauto al usar el etiquetado disponible hoy en día.

El Post-modernismo es también la etiqueta que define el conjunto de tendencias post-estructuralistas y deconstrucionistas que dominan los estudios literarios sobre todo entre 1975 y 1985. Es este un período caracterizado por un alto grado de concienciación sobre el propio significado del concepto ‘Historia,’ lo cual dificulta aún más el uso de la periodización en Literatura. La publicación en 1973 del estudio de Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* cambió el concepto de la historiografía al subrayar que “‘invention’ also plays a part on the historian’s operations,”<sup>38</sup> abiertamente sugiriendo que la Historia, incluida la Literaria, no es sino un tipo de ficción. A esta actitud de profunda duda ante la ‘verdad’ desvelada por la Historia se sumó otro modo de cuestionarla con el ascenso del *New Historicism*, corriente surgida en los primeros años 80 que se propone evaluar la intervención de ideologías interesadas en la supuesta objetividad de la investigación histórica. El éxito del nuevo historicismo y el impacto de la visión de White han forzado una revolución en los campos de estudio literario más cercanos al tradicional positivismo historiográfico, sobre todo la Literatura Medieval y la del Renacimiento, revolución que no ha sido unánimemente aceptada y que ha llevado a un intenso debate sobre cómo hay que estudiar la Historia de la Literatura Inglesa.

Dejando ya de lado los debates en torno a la naturaleza y objetivos de la Historia de la Literatura, hay que tener en cuenta el factor práctico que más incide en la enseñanza de la Literatura con criterios cronológicos o históricos y que es, como es fácil de adivinar, el moderado dominio de la lengua inglesa que los estudiantes españoles poseen a su llegada a la universidad. La enseñanza de la Literatura Inglesa en la Titulación de Filología Inglesa en la UAB se ha diseñado por esta razón con un criterio cronológico inverso en lo que ataña a las asignaturas troncales y obligatorias. Los estudiantes leen en primer curso una selección de textos del siglo XX en parte marcada por su accesibilidad. En el primer semestre del segundo curso leen poesía y novela Romántica (*Frankenstein*); en el segundo, ficción Victoriana. Ya en segundo ciclo, leen textos del período comprendido entre Chaucer y el final del siglo XVIII en Literatura Clàssica I y II, además de los textos de las asignaturas optativas que abarcan todo el conjunto de la Literatura Inglesa.

Este esquema cronológico inverso tiene, por otra parte, el inconveniente de que no ayuda al estudiante a formarse una idea global clara de la evolución de la Literatura Inglesa desde sus inicios hasta hoy, algo que debe compensar en sus horas de estudio privado. En estos tiempos dominados por la teoría literaria esperar que el estudiante acumule datos puede parecer retrógrado. Creo, sin embargo, firmemente que un estudiante de Literatura Inglesa ha de tener una cultura literaria básica. No se trata tan sólo de enseñarle a leer una cierta selección de textos, sino de asegurarse además de que tiene conocimientos factuales sólidos sobre sus contextos. Pienso que a esto hay que sumar que el estudiante sea capaz al final de la carrera de identificar autores, títulos, movimientos y períodos de la Literatura Inglesa con una precisión razonable. Sin esta base, que, insisto, no ha de ser un puro ejercicio memorístico sino de acumulación de conocimiento en el sentido de *entendimiento* o *saber*, es muy difícil ayudarle a construir una práctica rigurosa de la lectura, y de la crítica literaria. Antes que cuestionar la utilidad o solidez de ciertas etiquetas ante el estudiante hay que pasar por el estadio previo de su aprendizaje y reconocimiento y, si acaso, debatirlas conjuntamente una vez el estudiante no tiene problemas para manejarlas.

#### 1.1.4. El Problema de la Selección de Textos: Géneros Literarios y Canon

Según Chris Baldick, fue en los años 50 del siglo XX cuando

... [the] literary canons came under increasing pressure from the burgeoning educational system: as the universities and colleges expanded, so the canon contracted to fit the constraints of the course syllabus. The older canons of self-education and broad reading gave way to a generically restricted conception of autonomous ‘literature’ that excluded such forms as travel writing, history, biography or essays. For the purposes of the literature course, literature meant novels, plays, and poems.<sup>39</sup>

El canon al que se refiere Baldick es un principio de selección según el cual ciertos géneros literarios pasaron a dominar la enseñanza de la Literatura Inglesa y otros se excluyeron. Claramente, se pueden encontrar valores literarios en otros géneros, cada vez más populares entre investigadores y docentes, tales como la autobiografía, la literatura infantil, o los demás mencionados por Baldick, pero la mayoría de asignaturas se centran en la novela (literaria), el teatro y la poesía. La palabra canon suele invocarse con más frecuencia, precisamente, en relación con el criterio usado para seleccionar las

novelas, obras y poemas que se enseñan en Literatura Inglesa que no en relación a por qué la enseñanza de estos géneros se ha privilegiado sobre las de los demás. Otras cuestiones, tales como el predominio de la novela en la enseñanza de la Literatura por encima del teatro y la poesía—una innovación relativamente reciente—tampoco reciben demasiada atención.

Nuestra época es especialmente dada a la clasificación, según creo porque nuestra agitada existencia nos hace querer disfrutar sólo de lo mejor, sin perder el tiempo en lecturas poco satisfactorias, sean del tipo que sean. Es por ello que todos los géneros y sub-géneros literarios tienen hoy en día un canon, desde la poesía épica a la novela de ciencia ficción sobre el ciberespacio, pasando por el teatro afro-americano escrito por mujeres o el relato Modernista. Los cánones literarios se desarrollan en base a las preferencias mostradas por los lectores comunes, la crítica y los autores, preferencias que no siempre coinciden. Existen cánones totalmente al margen de la Literatura estudiada en la universidad apoyados en grupos de lectores entusiastas de géneros muy concretos—lo que en inglés se denomina *fandom*—y cánones defendidos desde la universidad, bien con tendencias conservadoras o progresistas. Los escritores, por su lado, tienden a formar su canon en base al modo en que imaginan su relación con los autores a los que admirán y a los que intentan imitar o superar, relación que el crítico Harold Bloom definió como *anxiety of influence*.<sup>40</sup>

Cuando se habla de canon, la acepción más habitualmente utilizada es la de canon institucional, es decir, el que fija qué lecturas se realizan en las asignaturas de Literatura Inglesa de los distintos niveles educativos. Este canon ha sido objeto de un intenso debate en los últimos veinte años. “If *canon* suggests,” escribe Jan Gorak, “an unchanging, unquestioned body of received opinion, *canon*, in that sense at least, has permanently gone.”<sup>41</sup> La secuencia que determina el auge y caída del canon literario no es muy difícil de reconstruir. Gorak habla de una gran ola de listas de lecturas recomendadas entre la década de 1880 y la Segunda Guerra Mundial que corresponden al crecimiento del mercado cultural y de la oferta educativa. Como explica Clive Bloom, el paulatino paso de las ediciones caras del siglo XVIII al libro de bolsillo del XX ha traído consigo una cierta angustia académica ya que toda la literatura, desde Shakespeare a cualquier novela de fórmula, parece tener hoy la misma naturaleza efímera marcada por las ediciones baratas al alcance de cualquier bolsillo. La pérdida de la reverencia por el libro como objeto y la aparente abolición de la jerarquización

literaria en el nuevo mercado consumista, provocaron a principios del siglo XX una reacción en favor de la lista cerrada de lecturas canónicas y el inicio de la incesante búsqueda del clásico contemporáneo: “Taste became a special concern for and an ability to understand the important modern work, instantly historicized into the continuities of civilized taste and behaviour.”<sup>42</sup> Este fenómeno explica la publicación de guías destinadas al lector común, las actividades críticas de los Modernistas—grandes reformadores del canon—y las tareas de una serie de comités que fijaron los contenidos de las asignaturas de Literatura Inglesa en la educación secundaria, en los cursos de extensión para estudiantes adultos, y en las titulaciones universitarias en Humanidades y en Literatura Inglesa.

Estos comités, tanto británicos como americanos, no eran conscientes de estar usando criterios ideológicos y de clase restrictivos, tal como creemos hoy, sino criterios estéticos y pedagógicos basados, sobre todo, en una concepción de la Literatura inspirada por el crítico Victoriano Matthew Arnold. Según la visión arnoldiana, la Literatura Inglesa debería cimentar la cohesión nacional y social. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que los dos nombres más a menudo invocados por quienes definen el canon—el propio Arnold y el Modernista anglo-americano T.S. Eliot—no pensaron jamás en articular su programa de reforma de la Literatura a través de las instituciones educativas. Arnold deseaba reeducar al lector común de clase media; T.S. Eliot implementó parte de su programa a través de publicaciones literarias minoritarias y, sin duda, en la editorial para la que trabajó, Faber & Faber. Sin embargo, a la larga, los principios de Arnold y Eliot se convirtieron en criterios de programación de asignaturas, precisamente en un momento en que ya era evidente que el lector iba a seguir los impulsos del mercado literario-cultural y del ocio más que los criterios de los educadores. Para cuando el insigne profesor F.R. Leavis estableció en Cambridge su bastión en defensa de una educación literaria para la selecta minoría capaz de resistir las embestidas de lo comercial, en los años 30, la Literatura ya había pasado a ser un objeto de consumo más en el gran mercado capitalista del siglo XX.

El rechazo explícito del canon, que es de hecho un rechazo de sus intenciones unificadoras más que de los textos en sí, parece haber empezado décadas más tarde, en concreto en 1979 cuando los profesores americanos Leslie Fiedler y Houston Barker programaron unas asignaturas destinadas a reflexionar sobre la mundialización de la Literatura en inglés, cursos plasmados en el volumen *Opening up the Canon* (1981). La

revista *Critical Inquiry* recogió el testigo con un número monográfico, origen del seminal volumen editado por Robert Von Hallberg, *Canons* (1984). Ya había habido señales previas de resistencia, tales como las críticas de Graham Hough en los años 60 al canon exclusivista usado por F.R. Leavis en Cambridge o de C.K. Stead en la misma década contra la exclusión de las literaturas coloniales en el canon Modernista. Hubo también rupturas de la tradición causadas por otros factores tales como la publicación por parte de Penguin y de Heinemann de autores africanos en inglés, lo cual permitió inaugurar nuevas asignaturas extra-canónicas en universidades británicas como Leeds o Kent.

Las posturas en el debate son diversas. Hay quien opina, como John Guillory, que hay que dar por perdido el concepto de canon sin más y centrar el debate en la nueva importancia cobrada por la noción de diferencia.<sup>43</sup> Otros, como Frank Kermode, defienden la postura contraria: “There is no escaping it: if we want the monuments, the documents we value, we must preserve them in spite of their evil associations, and find ways of showing that their value somehow persists in our changed world.... The canon in predetermining value, shapes the past and makes it humanely available, accessibly modern.”<sup>44</sup> En los 80 y 90 las batallas canónicas han estado, además, animadas sobre todo por la feroz ataque feminista y post-colonial contra el trato de favor hacia el hombre blanco europeo mostrado por el canon Modernista o sus imitaciones. La postura de estos dos colectivos, no deja, con todo, de ser favorable al canon y es por ello que el gran paladín del canon occidental, el ya citado Harold Bloom, ha escrito que “all canons, including our currently fashionable counter-canons are elitist, and as no secular canon is ever closed, what is now acclaimed as ‘opening up the canon’ is a strictly redundant operation.”<sup>45</sup>

El punto de vista de Bloom es bien conocido: para él existe un canon occidental formado por obras de indudables valores humanistas y estéticos. El problema, como él mismo reconoce, es que la vida es demasiado corta para leer los cerca de 3.000 libros en los que cifra ese canon y, en todo caso, “no one has the authority to tell us what the Western Canon is, certainly not from 1800 to the present day. It is not, cannot be, precisely the list I give, or that anyone might give. If it were, that would make such a list a mere fetish, just another commodity.”<sup>46</sup> Esta paradójica defensa es una especie de reto al lector; Bloom parece sugerir que no es una cuestión de respetar la autoridad del compilador de listas sino la de los textos y que si decidimos no leer a quienes él—u

otros—recomiendan, nos perdemos una experiencia muy rica. Sus detractores aducen, por supuesto, que lectores, docentes y estudiantes pueden encontrar experiencias similares en otros textos que Bloom despreciaría.

El conflicto entre defensores y detractores del canon suele obviar, irónicamente, el factor que más preocupa a Bloom: el tiempo. A este preocupación no era ajeno el profesor universitario que, posiblemente, más directamente ha contribuido a forjar el canon de la Literatura Inglesa en el sentido tradicional que usamos hoy, F.R. Leavis. La estrechez del canon leavisita depende del hecho de que las carreras universitarias duran tan sólo tres años en Cambridge, de modo que Leavis—profesor en esa universidad—tan sólo pretendía al seleccionar tan drásticamente su canon asegurarse de que sus estudiantes leían lo que él consideraba imprescindible. Como todos nosotros, “although driven by the best of motives as a teacher, Leavis was guilty of a certain professional blindness in assuming that the reading of literature is an activity that one cannot continue after leaving university.”<sup>47</sup>

Un estudiante pasa unos pocos años de su vida leyendo Literatura; un lector, toda su vida. El lector puede saltar de Charles Dickens a William Gibson, de Toni Morrison a Danielle Steele, de James Joyce a J.R.R. Tolkien o no leer otro autor que Shakespeare o Seamus Heaney. Sus problemas principales son encontrar tiempo para leer y no perderlo en lecturas que no le interesen, siguiendo planteamientos puramente personales o, sí así lo desea, las recomendaciones de los críticos. El lector común, en suma, tiene un canon propio formado por sus gustos lo mismo que el escritor (lo que solemos denominar sus ‘influencias’). Del estudiante, en cambio, no se espera que tenga un criterio preconcebido sino que se deje educar en base al criterio del profesor, que es necesariamente más amplio dada su formación y experiencia. Irónicamente, pese a que las listas concretas de lecturas pueden variar en mucho dadas las discrepancias sobre el canon, el principio de selección es el mismo: todos buscamos el bien del estudiante; ningún profesor—espero—obliga a sus estudiantes a leer textos cuyos valores el propio docente no desea explorar. El problema, evidentemente, es que el estudiante puede no estar de acuerdo con la elección del profesor y éste, en última instancia, es quien tiene la autoridad en clase.

Nuestro objetivo principal como docentes, como ya he dicho y como deseo subrayar, es formar lectores de por vida, es decir, intentar transformar las asignaturas de Literatura Inglesa en experiencias significativas, evitando que el estudiante las vea como

simples listas de contenidos que tiene que asimilar a la fuerza. Quienes enseñamos Literatura fracasamos si no conseguimos romper la barrera entre universidad y lectura más allá de las necesidades de una titulación. Evidentemente, nuestro reto es acercar a los estudiantes a textos que no siempre les parecen estimulantes o a los que no pueden acceder plenamente por falta de preparación lingüística, literaria y cultural e incluso de experiencia vital personal. En cierta manera, asumimos un criterio autoritario y sabemos que algunas lecturas son una carga pesada de digerir para el estudiante; por otro lado, tenemos una cierta obligación de transmitir una tradición literaria y no podemos plegarnos a los frugales hábitos de lecturas del estudiante. El profesor de Literatura Inglesa puede apoyarse en el canon para contrarrestar la resistencia estudiantil a la lectura y minimizar el peso de la autoridad propia que el estudiante puede creer arbitraria—argumentando que hay lecturas que, simplemente, *hay* que hacer—pero lo ideal es una actitud en que no se note el peso de la obligatoriedad y en la que el canon sea un eje vertebrador que se pueda complementar con otras alternativas más personales. Nunca hay que caer en el absurdo de rechazar lo canónico por ser canónico, es decir, por una mal entendida actitud progresista, pero tampoco hay que dejar de integrar otros textos en las asignaturas. Cualquiera que sea el texto que se enseñe hay que estar convencido de sus valores y entregarse de pleno en las lecciones, sino la resistencia del estudiante, que es muy real, nunca podrá ser vencida.

El otro problema señalado por Bloom y del que Leavis era también consciente es el gran número de textos en el canon tradicional, ya sin mencionar sus variantes menos convencionales. Los docentes somos claramente culpables de hacerle leer al estudiante más de lo que desea en un tiempo demasiado breve. Actuamos *de facto* en el supuesto de que el estudiante dejará de leer en cuanto abandone la universidad por lo cual forzamos su rendimiento al máximo durante los años en que están en nuestras manos haciéndoles acumular las lecturas y los conocimientos que creemos imprescindibles. De nuevo, la justificación es que lo hacemos por su bien, pese a que sabemos que pedagógicamente la estrategia de acumulación y obligatoriedad no es la más favorable para convencer al estudiante del placer de la lectura ni en su presente universitario ni en su futuro profesional y personal.

El canon literario, pues, acaba modificándose en la práctica por necesidades pedagógicas relacionadas con la formación y el tiempo al alcance del estudiante. No se le puede pedir al estudiante que lea textos excesivamente largos o excesivamente

difíciles, lo cual excluye un buen número de obras, desde textos canónicos como la novela *Middlemarch* de George Eliot a clásicos populares modernos como la trilogía *The Lord of the Rings* de J.R.R. Tolkien. Tampoco se le puede pedir que profundice en la obra de un autor o en un género porque, en suma, el equilibrio es muy delicado y el tiempo escaso, y leer más en una dirección implica leer menos en otra. Se puede introducir un cierto grado de experimentación en las lista de lecturas reservando un rincón para obras poco habituales en las programaciones, pero ni siquiera al docente más iconoclasta se le ocurriría dejar de leer a los llamados autores canónicos por leer sólo a los extra-canónicos. Esto sería claramente contraproducente, ya que siempre es preferible introducir un cierto grado de contraste y de comparación implícita en las listas de lectura en lugar de ofrecer selecciones totalmente homogéneas, en el sentido que sea.

Es interesante constatar que en los Planes de Estudio publicados por el *B.O.E.* se fijan las asignaturas en las que se divide la materia Literatura Inglesa pero no los textos, lo cual lleva a la conclusión de que escogemos los géneros y las lecturas que impartimos en base a la tradición crítica, pedagógica e investigadora, la naturaleza del departamento y nuestros propios intereses. En algunos aspectos el consenso es mayor que en otros y así pues diría que, por ejemplo, en general se procura equilibrar en las listas de lectura la presencia de autores y autoras como consecuencia del impacto del feminismo. Tal vez el criterio de representatividad tiene, finalmente, más peso que el del canon. En la dirección en la que vamos, se dejará progresivamente más espacio para combinar los textos canónicos tradicionales con nuevos textos canónicos representativos de la escritura femenina, de minorías raciales o sexuales, o de los clásicos populares. No parece probable ni concebible que se deje de leer a William Shakespeare, pero sí es posible que la Literatura canónica de la que él es ícono máximo pase a ser un elemento más entre un variado conjunto de cánones literarios que, paradójicamente se están formando ya a medida que los docentes modifican, o, si se quiere, equilibran las listas de lectura.

## **1.2. El Estudio de la Literatura Inglesa en la Enseñanza Superior Universitaria: Institucionalización e Ideario**

### **1.2.1. English en Gran Bretaña y Estados Unidos**

La publicación de los imprescindibles volúmenes de Chris Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848-1932* (1987) que se centra en la Gran Bretaña y de Gerald Graff, *Professing Literature: An Institutional History* (1987) que hace lo propio respecto a Estados Unidos, sugiere que fue a finales de los 80 cuando se planteó con mayor urgencia la necesidad de reflexionar sobre los procesos de institucionalización de la Literatura Inglesa. Como señala Baldick, la sensación de crisis es constante en el estudio universitario de la Literatura Inglesa dado que “from the very beginning, English Literature as a ‘subject’ has been founded upon a series of uncertainties and conflicts”.<sup>48</sup> La piedra de toque de tales conflictos es, según mi parecer, el hecho de que hay una divergencia entre el objeto que se estudia y la práctica que se enseña, en tanto que el estudio de la Literatura Inglesa no lleva a la creación de textos literarios por parte de los estudiantes o licenciados, sino de crítica literaria en su aspecto académico, que hay que distinguir del mediático. Por supuesto, hay hoy en día numerosos cursos de escritura creativa diseñados para pulir el talento natural de los estudiantes con inclinaciones por la escritura,<sup>49</sup> pero en las titulaciones de Filología o Literatura Inglesa este es un tipo de formación que recibe somera atención en el mejor de los casos.

No es fácil encontrar una explicación para esta divergencia entre estudio y práctica, especialmente si tenemos en cuenta que los dos grandes inspiradores de la revolución en el estudio de la Literatura Inglesa, los ya mencionados Arnold (1822-1888) y Eliot (1888-1965), fueron ambos poetas que, Eliot en especial, consideraban su crítica inseparable de su práctica poética. Sin embargo, como explica Hans Bertens

Arnold’s campaign for poetry as the superior interpreter of life did not immediately lead to the establishment of literature courses in English schools and universities, let alone courses in English literature... English had been first introduced as an academic subject by University College London in 1828 (Oxford would only follow in 1893 and Cambridge in 1911), but the study of English literature—later expanded to include American literature—as a serious intellectual discipline dates only from the 1920s.<sup>50</sup>

Esta divergencia entre enseñanza universitaria y práctica de la Literatura posiblemente se debe en parte al peso de la tradición filológica clásica sobre las nuevas titulaciones de Literatura Inglesa en las que se trataba la lengua inglesa de la misma manera que el latín y el griego, es decir, como lengua fosilizada objeto de estudio científico más que instrumento de Literatura viva. El proyecto educativo en torno a la Literatura Inglesa nunca se encaminó—ni siquiera en los casos ya mencionados de Escocia e India—a estimular la creación de Literatura y a formar escritores, sino a formar lectores y críticos especializados, o a dar una pátina cultural a quienes deseaban entrar en la burocracia, la enseñanza y otras profesiones.

Los vínculos de Arnold con las instituciones educativas inglesas fueron muy estrechos. Su padre, el afamado Dr. Arnold, se distinguió por sus innovaciones pedagógicas en la escuela pública de Rugby (1828-41), donde Arnold se educó antes de pasar a Oxford. Un cuñado, William Forster, fue el promotor de la ley de 1870 que hizo obligatoria la educación primaria en Inglaterra; irónicamente, se suele atribuir a esta ley el notable crecimiento del número de lectores que haría posible la cultura de masas, criticada por Arnold en *Culture and Anarchy* (1869) y otros escritos. El propio Arnold fue durante años casi tres décadas un activo inspector de escuelas públicas (1851-1883), además de tener un puesto honorario como profesor de Poesía en la universidad de Oxford (1857-67).

El problema principal que ocupaba a Arnold y que tan decisivamente influyó en las prácticas pedagógicas en torno a la Literatura Inglesa no era la reforma del trabajo de los escritores, que bien podría haberlo sido, sino la reforma de los hábitos culturales de las clases medias de la Inglaterra victoriana y sólo secundariamente la educación de las clases obreras. Arnold no fue el primero en preocuparse del tema del lugar marginal ocupado por la lectura en la vida burguesa, pero sí fue el primero en vincular la lectura con un proyecto civilizador de alcance nacional. Arnold pretendía que las clases medias cimentaran a través de la lectura de la Literatura Inglesa una conciencia nacional que fuera capaz de romper barreras de clase, pero al no entender que tal proyecto necesitaba apoyarse en una institución más que en la buena voluntad de los lectores individuales no pudo concretar de qué manera iba la Literatura a cumplir su función unificadora.

La raíz del proyecto arnoldiano es la necesidad de ofrecer una alternativa a una sociedad cada vez más materialista absorbida por los problemas planteados por los descubrimientos científicos, el creciente escepticismo ante la religión y un claro

pesimismo filosófico. Arnold, él mismo poeta, creía que la poesía era la clave para revitalizar la sociedad y por ello la definió como “a criticism of life; ... the greatness of the poet lies in his powerful and beautiful application of ideas to life,—to the question: How to live.”<sup>51</sup> Tan importante como la función social de la poesía era según Arnold la de la crítica literaria, encargada de crear el ambiente apropiado para la creación de gran poesía y de consolidar un discurso cultural capaz de integrar todos los demás. Arnold elevó, pues, a la crítica literaria a un lugar de preeminencia, y supuso además que la crítica tenía una conexión especial, más profunda y completa incluso que la poesía, con la sociedad. Al mismo tiempo, Arnold argumentó que el crítico debía rechazar las posiciones románticas subjetivas e intervencionistas para abstenerse de las polémicas que, según él, tan negativamente afectaban el curso de la crítica inglesa de su tiempo. Su definición de crítica como “the disinterested endeavour to learn and propagate the best that is known and thought in the world”<sup>52</sup> aún levanta hoy una intensa polvareda, y no sólo por haber inspirado los proyectos críticos de T.S. Eliot y F.R. Leavis. Muchos han cuestionado tanto la idea de que el crítico pueda mantenerse en una posición desinteresada, siendo al mismo tiempo privilegiada por factores de clase y/o de educación, como los intereses ideológicos ocultos bajo el inocente término *the best*, precisamente lo que ha llevado al debate canónico anteriormente comentado.

En *Culture and Anarchy*, Arnold distingue entre la Cultura entendida como estudio de la perfección artística e intelectual y la cultura de base científica que, para él es una mera acumulación de conocimientos. La Cultura, lo mismo que el crítico, no es partidista ni materialista y se opone a la anarquía a la que tienden las masas obreras, es decir, al desprecio del orden mantenido por las instituciones de clase media. Arnold escribió este libro tras la reforma legislativa de 1867 que le concedió el voto a una extensa sección de la población y sabía perfectamente que en el siglo XX el poder ya no residiría exclusivamente en manos de la burguesía. Ante este problema, Arnold propone dos soluciones: una, despertar a las clases medias de su irresponsabilidad cultural; la otra, usar la Literatura Inglesa en la escuela para educar a las clases obreras en los valores de las clases medias y preparar así un futuro menos anárquico. Arnold veía a la burguesía Victoriana como guardián de una Cultura que tenía que fomentar antes de pasarla a las masas; él creía que la burguesía debía abandonar su indiferencia ante la poesía y reeducarse con la lectura de un canon exigente, irónicamente en su versión arnoldiana con escasa presencia de la Literatura Inglesa. Es la subordinación de las

clases obreras en el proyecto de Arnold la que ha levantado las suspicacias de críticos contemporáneos de inclinaciones Marxistas, tales como Terry Eagleton. En su conocido libro *Literary Theory*, Eagleton llega a acusar a Arnold de originar una estrategia de control social en la que “the pill of middle-class ideology was to be sweetened by the sugar of literature.”<sup>53</sup> Chris Baldick le da la razón al apuntar que Arnold “compared the necessity of schools with that of prisons as guarantors of social stability”,<sup>54</sup> pero pese a ello es menos drástico que Eagleton, viendo como aspecto más positivo de la progresiva implantación de la Literatura Inglesa en la educación primaria—deseada pero no planificada por Arnold—la llamada a las clases obreras a continuar el proceso de autoayuda iniciado en los años 40 del siglo XIX.

En ese período, antes de que Arnold alzara su voz, otros proyectos educativos habían iniciado la integración de la Literatura Inglesa en la educación secundaria de las clases medias y altas en paulatina sustitución de los clásicos, y en la educación aún no reglada y/o profesional de las clases obreras. El rápido desarrollo de la industria victoriana requirió el fomento de la educación secundaria y de la formación profesional, ambas con una importante presencia de las materias científicas y técnicas, presencia que se consideró necesario equilibrar con una cierta dosis de formación en las Humanidades, representadas por la Literatura Inglesa. Esta novedad parece haber sido especialmente bien recibida en los *Mechanics Institutes*, dedicados a la educación de los obreros cualificados, y en otras instituciones tales como los *Working Men's Colleges* fundados por F.D. Maurice, destacado miembro del cristianismo socialista y profesor de Literatura Inglesa en el King's College.

En *Essays on a Liberal Education* (1867), J.W. Hales se refirió a la Literatura Inglesa como los clásicos del hombre pobre, distinguiendo así entre la Literatura propia de la universidad, es decir, la Clásica, y la propia de niveles educativos inferiores y de la esfera personal del lector común, es decir, la Inglesa. Tanto Arnold como sus predecesores suponían que la Literatura despertaría la mente del obrero, le haría admitir la necesidad de cambiar sus valores, y le convencería de los beneficios de la educación humanista, mejorando de paso la cohesión de la civilización británica. El problema es no sólo que no se tuvieron en cuenta los valores propios de la cultura obrera—se negó que la Cultura, con mayúscula, la pudiera incluir—sino que, tal vez con menos crudeza de la que ve Eagleton, se quiso integrar al obrero en el mundo cultural de las clases medias con el que ni siquiera se identificaba toda la burguesía. Se puede decir que el

progreso material y el consumismo han logrado que todos nos sintamos hoy parte de una extensa clase media pero, pese a la extensión de la educación, la homogeneización cultural no se ha producido. Quizás porque, como implican los trabajos de Arnold, esa supuesta homogeneidad era una utopía más que una realidad incluso para la propia burguesía.

Aparte de los cursos de extensión y las instituciones educativas para obreros, la Literatura Inglesa se aseguró un puesto en la educación extra-universitaria gracias a otros dos factores: la demanda de educación por parte de las mujeres y las nuevas regulaciones del *Indian Civil Service*, que exigían conocimientos de Literatura a los futuros burócratas imperiales; a estos dos factores hay que sumar las pruebas para convertirse en maestro de escuela instituidas en 1846. Nos sorprendemos hoy de la masiva afluencia de mujeres a nuestras aulas de Filología Inglesa, pero según parece la mayoría de estudiantes que se examinó de las nuevas titulaciones de *English* y Lenguas Modernas en, respectivamente, Oxford y Cambridge, eran mujeres. Esto se explica en parte por el interés de ellas en ser educadas y en parte por el interés de ellos en ofrecerles titulaciones que no se salieran en exceso de la educación secundaria habitualmente recibidas por las mujeres, a quienes no se formaba para leer los clásicos en griego y latín, y que no entraran en competición con las carreras técnicas dominadas por los hombres. En cuanto al funcionariado destinado a la India, producto de la *India Act* de 1853, se entendía que la Literatura Inglesa le serviría de apoyo moral y de inocente recreo ante las tentaciones de la cultura nativa. Como ya he explicado anteriormente, se esperaba que la Literatura Inglesa ejerciera de agente colonizador destinado a convencer al nativo de la superioridad de los administradores británicos y a educarlo en los valores imperiales.

Fue un profesor dedicado en parte a la tarea de formar candidatos para los exámenes de funcionariado a todos los niveles, en los que se pronto se generalizaron las pruebas memorísticas dedicadas a la Literatura Inglesa, John Churlton Collins, quien emprendió la primera campaña para crear una titulación de *English* en Oxford, ante la burla de sus colegas, filólogos clásicos y de la lengua inglesa. Su libro *The Study of English Literature* (1891) fue el primero en defender la necesidad de una metodología crítica para el estudio de la Literatura, distinta de la filología y de la historiografía. Su mayor oponente, el profesor de Historia, E.A. Freeman, argumentaba que la crítica literaria independiente de la filología no podía sino ser puro subjetivismo, en lo cual no

dejaba de llevar razón a falta de una teoría de la Literatura que en la que se fundamentara el estudio de la Literatura Inglesa tal como la concebía Collins, para quien la filología debía ocupar un lugar entre las ciencias y no entre las humanidades.

Entre 1893, cuando se aprobaron los planes para la escuela de English Language and Literature de Oxford y los años 20 cuando I.A. Richards ofreció en Cambridge una primera sistematización de la práctica crítica, la nueva disciplina de *English* careció de legitimación pedagógica, situación a la que contribuyó el escepticismo profesional de hombres como Walter Raleigh, primer Catedrático de *English* en Oxford (1904), quien no creía en el proyecto arnoldiano y aún menos en su concreción institucional a nivel de la enseñanza superior. En Cambridge, mientras tanto, se pasó del sub-departamento de Medieval and Modern Languages fundado en 1878 a la cátedra de Literatura Inglesa de 1911 sin el debate en torno a la filología que ocupó a Oxford, adscribiéndose sin más la cátedra de *Anglo-Saxon* a la School of Archaeology and Anthropology. La English School, fundada en 1917, contó como primer profesor destacado con Sir Arthur Quiller-Couch, quien solucionó el problema de la falta de metodología docente volviendo a la antigua práctica de Adam Smith, es decir, tratando la Literatura en obras como *On the Art of Writing* (1916) como un aspecto de la retórica que había que practicar más que estudiar.

Pese a sus diferencias, la enseñanza de la Literatura Inglesa en Inglaterra y en los Estados Unidos—su otro gran bastión—llegó a un periodo similar de consolidación a partir de la Primera Guerra Mundial. Es por ello que prefiero pasar en este punto a examinar brevemente la situación de esta disciplina en Estados Unidos previa a 1914 antes de continuar con mi repaso histórico de la institucionalización de su enseñanza. Los ciclos o fases son parecidos, en tanto que incluyen un período de resistencia a la entrada de la Literatura Inglesa en la universidad y otro de enfrentamiento entre filólogos positivistas, historiadores de la Literatura y críticos literarios. Como explica Gerald Graff,<sup>55</sup> se pasó de un concepto aristocrático de cultura—la de los *colleges* originales—a uno industrial, dominado por la profesionalización, la investigación, y la obsesión por la productividad académica.

La primera fase transcurrió entre el *Yale Report* de 1828, documento que rechazó las demandas de una mayor presencia de la Literatura Inglesa en los *colleges* en favor de reforzar la de los clásicos, y 1875, cuando se fundó en Baltimore la Johns Hopkins University, primera universidad americana inspirada por el prestigioso modelo alemán.<sup>56</sup>

La Literatura Inglesa empezó a enseñarse como asignatura en 1845 y como titulación en 1855, gracias a Francis A. March del Lafayette College, dentro de una tradición pedagógica derivada de la enseñanza de los clásicos en la que dominaba el estudio filológico más pedestre, combinado con la oratoria y la retórica, simplemente para dar un acabado final a quienes desearan dedicarse a la vida política. En contraste, Johns Hopkins promulgó un nuevo modelo que pronto se extendió a todo el país: una universidad que funcione en base a un sistema de departamentos dedicados a la docencia y a la investigación, complementado con una escuela de doctorado, prensa universitaria y publicaciones periódicas académicas. Las grandes desventajas de este modelo son dos respecto a los antiguos *colleges*: se minimiza la función de la docencia en comparación con la de la investigación, y se privilegia la ciencia por encima de las humanidades, con lo cual el profesor de Literatura Inglesa sin inclinaciones filológicas queda situado en una posición sumamente marginal.

Entre 1875 y 1914 y a ambos lados del Atlántico se le exigió, pues, a la Literatura Inglesa que se convirtiera en una materia digna de estudio científico de la que se pudiera, además, examinar a los estudiantes universitarios y que cumpliera al mismo tiempo una función civilizadora de cariz nacionalista. Los investigadores (filólogos, historiadores de la Literatura) prefirieron centrarse en las etapas menos accesibles de la Literatura y ofrecer docencia muy especializada al estilo de las universidades alemanas; los docentes y críticos universitarios de inspiración arnoldiana prefirieron, en cambio, iniciar una cruzada cultural y ‘profesar’ la nueva religión de la Literatura Inglesa, ofreciendo una docencia liberal basada en exponer al estudiante al contacto con la gran Literatura, incluida la del presente.

La orientación histórica como ya he explicado ganó en parte la partida al imponer un esquema de periodización que aún usamos hoy, pero la gran oportunidad de los críticos liberales arnoldianos llegó a principios del siglo XX, con la extensión de la educación secundaria y los efectos de la Primera Guerra Mundial. La guerra dañó seriamente el prestigio de la filología, vista como disciplina propia del enemigo alemán, e invitó a reforzar sentimientos nacionalistas. En Estados Unidos John Erskine adaptó una idea de principios de siglo creando un curso general de Literatura Inglesa para los soldados americanos destacados en Francia que la universidad de Columbia empezó a impartir dentro de su programa de Humanidades y que pronto se popularizó en todo el país. En Inglaterra, el programa arnoldiano defendido en Cambridge recibió un nuevo

impulso gracias al patriotismo anti-germánico que le dio al crítico literario la oportunidad de liderar un renacimiento cultural, tanto a través de los programas para la nueva educación secundaria como de las clases universitarias.

Estados Unidos se adelantó a Inglaterra en la introducción de la Literatura Inglesa en la educación secundaria, proceso afianzado en 1894 cuando la *National Conference on Uniform Entrance Requirements* formada por profesores universitarios estableció el canon o lista de autores que debían leer los escolares americanos. En Inglaterra, este proceso se inició tras la Primera Guerra Mundial, en 1919, cuando se estableció el comité encabezado por el poeta Henry Newbolt y compuesto entre otros profesores por Sir Arthur Quiller-Couch. Su informe *The Teaching of English in England* (1921), conocido como *Newbolt Report*, articula el nuevo concepto de educación nacional. Con palabras que recuerdan a las de G.B. Shaw en la introducción a su famosa obra *Pygmalion* (1912), el informe asegura que la enseñanza del lenguaje y de la Literatura Inglesa borrará los prejuicios contra el habla vulgar de quienes carecen de educación y contribuirá a que todos los ingleses se sientan orgullosos de la lengua común. La Literatura Inglesa le dará a todos los escolares un interés compartido y, como experiencia vital, les invitará a buscar placeres elevados.

El informe subraya que no se trata de imponer valores de clase media, ya que esta clase simplemente no lee poesía—que es lo que se entiende por Literatura -, sino de convencer al obrero de que la poesía guarda una estrecha conexión con la vida y de que la gran Literatura no es posesión exclusiva de ninguna clase social. El informe trata a los profesores de Literatura como misioneros enviados al corazón de la Inglaterra industrial y les advierte que “the ambassadors of poetry must be humble, they must learn to call nothing common or unclean—not even the local dialect, the clatter of the factory, or the smoking pall of our industrial centres.”<sup>57</sup> Es difícil decir hoy si el informe expresa un gran cinismo, tratando a los obreros que espera educar en la práctica como nativos coloniales, o una gran candidez al esperar que el milagro de la unificación nacional llegue a través de la Literatura.

T.S. Eliot creía en la misión social del crítico literario anunciada por Arnold pero no en los embajadores de la poesía de Newbolt. Obligado a interrumpir sus estudios de doctorado en Alemania por los aires de guerra que se respiraban en 1914, Eliot, nacido en los Estados Unidos, se refugió en Oxford, donde acabó su disertación, tras la cual abandonó el mundo académico en favor de una carrera literaria combinada con empleos

en el banco Lloyd's y en la prestigiosa editorial Faber & Faber. Sus labores críticas se extienden entre 1917 y 1950, pero sus textos más influyentes son los de la década de 1920, especialmente los ensayos recogidos en *The Sacred Wood* (1920, 1928); gran parte de su labor de este período se desarrolló como editor y contribuyente de la revista literaria que él mismo fundó, *Criterion* (1922-1939). Si Matthew Arnold es el último sabio victoriano (o *sage*), Eliot es el último hombre de letras, con lo cual me refiero a que ambos escriben en un momento de cambio en que la Literatura Inglesa pasa de ser una materia de debate público a ser una disciplina universitaria. A partir de Eliot, o mejor dicho de I.A. Richards, la autoridad literaria pasa al dominio de la universidad: la opinión del escritor y del hombre de letras (o crítico no universitario al estilo, por ejemplo, de Ford Madox Ford) pierde peso específico frente a la del profesional universitario, quien, dada su especialización, no los puede reemplazar en el dominio público.<sup>58</sup> No es de extrañar que Eliot se mantuviera al margen de la universidad ni que después de las dos generaciones Modernistas—desde Henry James a Virginia Woolf—ningún otro escritor haya ejercido la misma autoridad sobre los debates en torno a la Literatura Inglesa.<sup>59</sup>

Pese a su resistencia a lo académico, “the modern academy, at a crucial moment in its history, made a representative figure of Eliot. And this suggests that the answer to the question of Eliot’s success si likely to be found not only in what Eliot had to say, but in the institutional needs his writing was able to serve.”<sup>60</sup> El entorno académico tomó prestado de Eliot en primer lugar su minuciosa crítica—si bien él despreciaba el análisis exhaustivo de la poesía—seguida de conceptos básicos tales como la idea de tradición, la impersonalidad del poeta y la noción de disociación de sensibilidad. En su conocido ensayo “Tradition and Individual Talent” (1919) Eliot defendió una idea que hoy nos parece puro sentido común: “No poet, no artist of any art, has his complete meaning alone. His significance, his appreciation is the appreciation of his relation to the dead poets and artists... I mean this as a principle of aesthetic, not merely historical criticism.” Eliot no quería decir con ello que existe un canon estético fijo, sino que cada nuevo poeta fuerza una revalorización de los anteriores; sus apreciaciones, sin embargo, se usaron para reforzar la idea de lo canónico en un sentido más conservador. En cuanto a la crítica, en el mismo ensayo Eliot aseguró que “honest criticism and sensitive appreciation is directed not upon the poet but upon the poetry” y llegó a decir que “the poet has, not a ‘personality’ to express, but a particular medium ...”,<sup>61</sup> la poesía. Esta

actitud anti-Romántica permitió sentar las bases de la pedagogía de la Literatura basada en el *close reading* del texto sin atención a la biografía del autor ni al contexto.

Fue I.A. Richards (1893-1979) quien desarrolló la metodología docente y crítica basada en la lectura minuciosa, metodología completada por su discípulo William Empson (1906-1984) y que pronto se extendió a las escuelas secundarias desde la universidad. Richards quería que sus estudiantes derivaran sus juicios críticos del texto en sí y no de sus conocimientos previos o prejuicios sobre él, por lo cual introdujo en sus clases un experimento pedagógico muy curioso basado en invitar a sus estudiantes a juzgar poemas de los que no tenían referencia alguna, experimento del que partió su volumen más conocido: *Principles of Literary Criticism* (1924). Los juicios críticos de los estudiantes no encajaban en absoluto con la reputación de los poemas leídos, de lo cual Richards dedujo que debía solucionar las supuestas carencias de sus discípulos enseñándoles a leer en profundidad; otros, por supuesto, han deducido de su experimento que el contexto es parte imprescindible de la lectura. Por su parte, la obra más conocida de William Empson, *Seven Types of Ambiguity* (1930), es expresión de una metodología basada en la de Richards más el añadido de la búsqueda de la ambigüedad y la ironía en los poemas analizados. En conjunto Richards y Empson sentaron las bases de la metodología docente para la enseñanza de la lectura literaria que aún usamos hoy en las aulas, si bien estos estudiosos tal vez insistieron en exceso en colocar al lector/estudiante en una posición un tanto embarazosa y, por ello, contraproducente. En el método de Richards y Empson el estudiante se sitúa en inferioridad respecto al texto, cuya calidad se supone evidente; el estudiante se ve obligado a reconocer esta calidad e interpretar el poema sin tener claves contextuales suficientes, por lo cual intenta demasiado a menudo suplir sus carencias con el ‘descubrimiento’ de inexistentes contenidos ocultos que le acaban conduciendo a callejones sin salida o, lo que es peor, a lecturas sin fundamento.

Lo que tienen en común Richards, Empson y su sucesor F.R. Leavis (1895-1978) es la idea de que la lectura minuciosa es la base principal en la formación del gusto literario; éste se entiende no como criterio subjetivo sino como estándar común que, a partir de una minoría ilustrada, ha de propagarse al resto de la nación. Antes de establecerse en Harvard en 1939, Richards pasó una década dedicado a diseminar su metodología en programas, por llamarlos así, de alfabetización literaria general y llevó su carrera hacia una teoría y práctica global de la interpretación textual más que de sólo

la poesía. En contraste, Leavis se distinguió por sus propuestas de reorganización del canon en base a los nuevos criterios literarios, expresando su doctrina en obras tales como *Mass Civilization and Minority Culture* (1930), *New Bearings in English Poetry* (1932), *Culture and Environment* (1933) y *The Great Tradition* (1948), además de la publicación periódica *Scrutiny* (1932-1952), órgano central en el pensamiento de Leavis y sus asociados, empezando por su discípula y esposa, Q.D. Leavis. A ninguno de los dos Leavis les interesaba la metodología docente o la teoría literaria en sí sino la práctica crítica y, sobre todo, la lucha contra la pérdida de poder cultural del crítico literario. Tal como hizo Arnold, ambos profesores acusaron a las clases altas de haber abandonado su liderato cultural, si bien la diferencia entre la última etapa de la cultura victoriana en que Arnold brilló con luz propia y los años 30 y 50, en la que sobresalieron los Leavis, es la consolidación definitiva de la cultura de masas. Comparativamente, la autoridad de los Leavis sobre la sociedad inglesa era mucho menor que la de Arnold, quien vivió en un período en que existía aún un foro público en el que debatir la función de la Literatura Inglesa. Los Leavis, por contraste, no ocuparon una posición central ni siquiera en el entorno de Cambridge, aunque hoy pueda parecerlo.

La filosofía leavisita tal vez se resume en su idea de que “it is well to insist that there must be a community of the ‘educated’ that can never be a majority. No one minds—even in America—there being an *élite* of athletes.”<sup>62</sup> La analogía con la élite deportiva es atractiva pero posiblemente errónea, ya que mientras la fama del atleta de élite se refleja en los millones de personas que practican deporte, no se puede decir que el crítico literario tenga tal proyección pública sobre los lectores comunes. Leavis creía que la función de la universidad y de la Literatura Inglesa en ella es, siguiendo a Arnold, la de salvar a la civilización inglesa ofreciendo “full continuity of mind, spirit and sensibility—which is what we desperately need.”<sup>63</sup> La universidad, añade, debe “replace the educated public, now decayed, that Arnold after all could count on for audience—replace it by creating a new educated public, and being in relation to it a centre of concentration and a maintainer of standards.”<sup>64</sup> La élite universitaria, y no la burguesía, es en el proyecto leavisita la encargada de formar una nueva extensa minoría educada. Leavis, con todo, parece resistirse a la idea de que esta minoría no puede reproducir una situación cultural similar a la de la época de Arnold y asume, además, posiciones un

tanto autoritarias que no son precisamente la mejor estrategia para convencer al público general de las bondades de la Literatura Inglesa.

Mientras tanto, en Estados Unidos se vivía un ciclo de renovación crítica similar, también inspirado por Eliot y Richards. Sus tres nombres clave son John Crowe Ransom (1888-1974), Robert Penn Warren (1905-89) y Allen Tate (1899-1979), poetas sureños asociados al grupo en torno a la revista *The Fugitive* (1922-25) de la Vanderbilt University en Nashville. La crítica literaria que desarrollaron bajo el nombre de *New Criticism* se basó en el *close reading* y en el concepto, originalmente Romántico, de la integridad orgánica o global del texto, es decir, de la indisolubilidad de forma y contenido. Pese a que se les suele identificar con la práctica crítica de disociar texto y contexto, estos poetas mantuvieron una actitud clara en contra del capitalismo norteño y a favor de la defensa del sur agrícola; los tres sabían de primera mano que no es posible separar lo socioeconómico de lo cultural-estético. El llamado movimiento agrario que protagonizaron defendía, de hecho, una reestructuración de la relación entre economía y cultura, en la que la segunda pasaría a jugar el papel principal.

En 1937 Crowe se trasladó al Kenyon College, donde editó la *Kenyon Review* que, junto a la *Southern Review* editada por Warren y Cleanth Brooks (1906-1994), se convirtió en el órgano principal de las ideas de los nuevos críticos. Fueron el artículo “Criticism, Inc.” (1937) y el libro *The New Criticism* (1941) de Crowe los que explícitamente apelaron a la reconstrucción de la metodología crítica y docente literaria en Estados Unidos, de modo que la crítica literaria universitaria se convirtiera en una actividad totalmente profesionalizada y los estudiantes pudieran estudiar Literatura directamente en lugar de su historia o de filología. En 1938 Brooks y Warren publicaron el manual *Understanding Poetry*, basado en las ideas de Richards, vehículo a través del que diseminaron la nueva pedagogía. Los *New Critics* dieron también un primer paso en la disociación entre autor y texto, recalcada por el posterior estructuralismo francés, sobre todo en los artículos de los años 40 de W.K. Wimsatt y Monroe Beardsley, trabajos que, al introducir los conceptos de falacia intencional y falacia afectiva, rechazaron la idea de que las intenciones del autor o el impacto del texto en el lector sean elementos críticos válidos. El problema de la subjetividad crítica fue ‘solucionado’ por los *New Critics* con el argumento de que al ser el lenguaje un medio público y el poema una muestra de su uso, su lectura no puede estar sujeta a la interpretación privada.

Al pasar del sur a las universidades de Nueva Inglaterra—Harvard y Yale—entre 1939 y 1953, este grupo de críticos consiguió transmitir sus doctrinas a los distintos niveles educativos de todo el país. Las propuestas profundamente críticas y revolucionarias de Ransom y sus allegados se convirtieron así en ortodoxia docente. El éxito de sus ideas y prácticas tiene en parte mucho que ver con un hecho muy sencillo: el *close reading* desligado del estudio histórico intensivo le permite a cualquier docente y estudiante entrar de inmediato en la lectura de los textos con poca preparación previa, razón por la cual paulatinamente los cursos universitarios de Literatura Inglesa pero también los de secundaria y otros como los de extensión para adultos pasaron a ser una mezcla de lectura minuciosa y repaso histórico, como son en la práctica en la UAB y en otras muchas universidades españolas. El mayor dilema en este sentido, algo que Richards sabía muy bien, es que si la pedagogía insiste más en la lectura y/o interpretación que en la acumulación de datos sobre el contexto no hay razón para limitar las clases de Literatura Inglesa básicamente a la poesía. De hecho, si se trata de enseñar a leer de un modo crítico, el mismo método se puede extender a la lectura de otros textos literarios y no literarios, como finalmente han propuesto los *Cultural Studies* británicos y su equivalente americano, los *American Studies*. Es por ello que el *New Criticism* es reconocido, paradójicamente, como la base de estos nuevos *American Studies* surgidos en los años 50, disciplina de orientación mucho menos literaria que *English*.

### 1.2.2. La Filología Inglesa en España

Con esta observación llegamos al año en que la filología inglesa entró en la universidad española, 1952.<sup>65</sup> La educación superior incluía en España antes de esa fecha los institutos de idiomas universitarios, tales como el pionero de Granada de 1929, pero excluía la filología de los idiomas extranjeros modernos a nivel de licenciatura.<sup>66</sup> La docencia del inglés en la educación secundaria—introducida por la República en 1938 junto al francés, alemán e italiano—era muy minoritaria, en tono al 10% en los años 50, época en que los estudiantes se inclinaban mayoritariamente por el francés como segunda lengua. Pese a esta situación el *B.O.E.* del 6 de Octubre de 1952 publicó la Orden según la cual se le autorizó a la Universidad de Salamanca el establecimiento de una sección de Filología Moderna, primera en impartir en España una licenciatura con

especialidades en lenguas extranjeras, incluyendo el clásico cuarteto: inglés, alemán, francés e italiano. Los primeros licenciados en Filología Moderna, la promoción de 1955, se formaron pues en una titulación distinta de la Filología Inglesa actual, que es mucho más especializada.

Poco a poco la Filología Inglesa se fue afianzando en España. Emilio Lorenzo, miembro de la Real Academia de la Lengua Española recientemente fallecido y organizador de estos primeros estudios de Lenguas Modernas en Salamanca, obtuvo en 1958 la primera cátedra en la Universidad Complutense de Madrid, segunda en impartir una titulación en Filología Moderna. Puede sorprender que ésta fuera la cátedra de Lingüística Germánica (Inglés y Alemán), pero lo cierto es que hasta 1968 cuando se reconoció oficialmente la independencia de la Filología Inglesa como área de conocimiento, ésta se consideraba parte de la Filología Germánica.<sup>67</sup> El propio Lorenzo fundó en 1960 la primera revista académica con presencia de la Filología Inglesa en España, *Filología Moderna*, fiel reflejo en su diversidad de la situación académica. La segunda cátedra dentro de Filología Germánica pero primera en Lengua y Literatura Inglesas exclusivamente fue ganada por Esteve Pujals, también de la Complutense, en 1961, año en que también se presentó la primera tesis doctoral del área de Filología Inglesa, la de Tomás Ramos Orea sobre poesía inglesa contemporánea dirigida por Pujals. Ya en los años los 70, diversas secciones de Filología Inglesa adquirieron el rango de departamentos y se multiplicaron las plazas para la enseñanza del inglés en la escuela secundaria. Prueba de la consolidación de esta disciplina en ese período es la fundación de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos (AEDEAN)<sup>68</sup> en 1976 sociedad que agrupa hoy en torno a 1.300 socios. La expansión de esta disciplina en la universidad española ha seguido desde entonces un ritmo sostenido de crecimiento y de progresiva independencia respecto a otras lenguas modernas, proceso acentuado por la necesidad de formar profesores de lengua inglesa para la educación secundaria, condicionada a su vez por la imparable expansión del uso de la lengua inglesa en todos los ámbitos de la vida contemporánea. Los 80 y los 90 han sido décadas de gran aumento del número de estudiantes y de la plantilla docente e investigadora, cuyas posibilidades se han visto mejoradas por la cada vez más notable internacionalización del entorno académico español.

La nueva titulación ofrecida por Salamanca en 1952 es un pequeño milagro en un contexto histórico dominado por el franquismo más cerril y por todas sus fobias en

contra de las influencias extranjeras;<sup>69</sup> no es de extrañar, como apunta Emilio Lorenzo, que la respuesta inicial de los alumnos no fuera demasiado entusiasta, dadas las circunstancias. Como nos recuerda Javier Coy, el nacimiento de la Filología Inglesa en España coincidió con una nueva coyuntura política, evidente en la firma en el mismo 1952 del convenio de cooperación militar y económica con los Estados Unidos que le permitió a la España de Franco empezar a salir de su total aislamiento internacional y, por ejemplo, entrar en la O.N.U. en 1955. En el mismo año 1952 se fundó el Instituto de Estudios Norteamericanos de Barcelona, pero, como Coy señala, el hecho de que la Comisión Fulbright no se estableciera en España hasta 1958<sup>70</sup> sugiere que las condiciones políticas simplemente coincidieron con los intereses académicos, intereses que no parecen haber condicionado a priori.

Habría que preguntarse a qué corrientes universitarias correspondían estos impulsos académicos. Para responder esta cuestión hay que mencionar las figuras de Antonio Tovar (1911-85) y Emilio Lorenzo (1918-2002), e irnos remontando en el tiempo hasta enlazar con los fundadores de la filología en España. Tovar, implantador de la filología clásica en la universidad española, y catedrático de Latín en Salamanca—universidad de la que fue rector entre 1951 y 1956—consiguió “gracias a la buena disposición del entonces Director General de Universidades, profesor Joaquín Pérez Villanueva,”<sup>71</sup> y a su amistad con el ministro de Educación Joaquín Ruiz Giménez que se promulgara la nueva licenciatura en Lenguas Modernas que, como he señalado, inauguró la presencia de la filología inglesa en Salamanca y en España. Tanto Tovar como Ruiz Giménez aprovecharon un raro momento de apertura que concluyó en 1956 con la violenta entrada de la Falange en las universidades españolas para acallar los incipientes disturbios estudiantiles. Franco atajó la crisis destituyendo al ministro y al jefe de la Falange, y forzando a hombres como Tovar a emprender el camino del exilio.

Al parecer, la idea de fundar la Filología Moderna en España surgió de un par de encuentros en Gran Bretaña entre Tovar y Lorenzo, a la sazón director del Instituto de España en Londres, puesto que ocupó entre 1949 y 1953. Tovar y Lorenzo se sitúan como filólogos dentro de la tradición romanista consolidada en España por Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), catedrático de Filología Románica en la Universidad de Madrid (1899-1939), y respaldada por el Centro de Estudios Históricos que el mismo Pidal presidió durante largos años (1915-1939) y al que Tovar pertenecía. El CEH fue fundado en 1910 por la Junta de Ampliación de Estudios y de Investigaciones

Científicas (1907-1936), y finiquitado por el régimen franquista en 1939.<sup>72</sup> La Junta, presidida por Santiago Ramón y Cajal, había sido establecida por el Gobierno siguiendo las ideas de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) fundador de la Institución de Enseñanza Libre y catedrático de Derecho en la Universidad de Madrid. Giner, positivista convencido y maestro por un tiempo de Pidal, creía que la necesaria europeización de España se podía alcanzar enviando a cuantos científicos españoles fuera posible a formarse en el extranjero, idea que sigue vigente en los numerosos programas de becas actuales. La Junta no se conformó con esta misión, sino que estableció además una serie de instituciones dedicadas a la investigación y predecesoras del actual CSIC—el CEH, pero también el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y la Asociación de Laboratorios—y a la docencia, como la famosa Residencia de Estudiantes.

El CEH se fundó específicamente para introducir en España la metodología científica de raíz alemana en el estudio de la Historia, es decir, según la nomenclatura del momento, de las ciencias humanas en general. Su misión era, según el decreto que lo estableció, preparar ediciones críticas de documentos inéditos, organizar misiones científicas, formar investigadores, y establecer intercambios con centros similares extranjeros. Pidal tuvo a su cargo la sección de Filología del CEH, centro que incluía otras secciones tales como Arqueología, Arte, Derecho, Estudios Medievales, Historia, Filosofía Árabe, Filosofía Contemporánea (dirigida por Ortega y Gasset), el Archivo de Literatura Contemporánea (organizado por Pedro Salinas, discípulo de Pidal) y los Estudios Hispanoamericanos (responsabilidad de Américo Castro, otro discípulo destacado). Salinas y otros nombres ilustres como Dámaso Alonso, Amado Alonso, Rafael Lapesa o el propio Tovar se incorporaron al CEH en los años 20, época en que se hicieron asiduas las visitas de expertos romanistas extranjeros como Karl Vossler. Lorenzo mantuvo con Lapesa una estrecha relación, iniciada al convertirse en su alumno durante el período de su educación secundaria, y se convertiría más tarde en ayudante de la cátedra de Filología Románica de la Universidad de Madrid, ocupada por Dámaso Alonso en 1940 en sustitución de Pidal.

La filología en general siguió en España un curso conformado por una mezcla de influencias alemanas y francesas que llegaron a España principalmente a través de la Filología Románica, influencias que se diseminaron y consolidaron gracias a los miembros del CEH y sus allegados. La Filología Inglesa, y con ella la Literatura Inglesa,

no siguieron en el momento de su implantación modelos anglo-americanos en absoluto, sino germánicos, modelos similares a los que habían dominado el estudio de la filología en Gran Bretaña y en Estados Unidos en el siglo XIX pero que habían sido rechazados en estos países por razones nacionalistas en la primera mitad del siglo XX, tal como he explicado. Quienes hicieron de puente entre la filología continental europea y la anglo-americana antes de 1952—por ejemplo Américo Castro (1885-1972), exiliado en Estados Unidos desde 1940 e insigne profesor en Princeton; Dámaso Alonso y Amado Alonso, buenos conocedores del mundo universitario anglo-americano y de su Literatura, y el propio Emilio Lorenzo—no parecen haber visto contradicción alguna en esta situación, a la que me referiré de nuevo más adelante.

Volviendo a un orden cronológico convencional, hay que señalar que fue Manuel Milà i Fontanals (1810-1884), catedrático de Estética e Historia de la Literatura de la Universidad de Barcelona desde 1846, quien introdujo en España el estudio riguroso de la filología con sus obras sobre la literatura provenzal y, especialmente con *De la poesía heroico-popular castellana* (1874). Milà se formó durante un tiempo en el extranjero, en concreto en París, lo cual no es el caso de su discípulo y editor, Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912) quien desarrolló su metodología, basada en una vasta síntesis histórico-literaria, íntegramente en suelo patrio. Menéndez Pelayo sucedió en 1878 a José Amador de los Ríos, primer catedrático de Historia de la Lengua y la Literatura Española (1859) en España, y como catedrático dedicado a las labores de doctorado en la Universidad de Madrid formó entre otros a Menéndez Pidal.

El problema que se plantearon Pidal y sus allegados de la llamada Escuela de Madrid era si la filología debía entenderse como ciencia natural o cultural.<sup>73</sup> La respuesta que se dio favorecía la segunda opción, sin que por ello se dejara de creer en ningún momento que la filología debe tener carácter científico, es decir, debe estar basada en un método crítico consistente, punto en el que Pidal difería fundamentalmente de Menéndez Pelayo. La filología española se planteó como disciplina científica, pero también humanista e historicista, ya que Pidal se interesó e interesó a sus discípulos en la idea de que son los individuos quienes introducen cambios en la lengua, la cultura, y la Literatura, rechazando así el supuesto naturalista de que las lenguas tienen mecanismos de cambio propios.<sup>74</sup> A Pidal no le interesó el formalismo ni la estética, sino que vio en la Literatura una fuente documental más precisa y más preciosa que los meros documentos históricos para reconstruir la Historia de la civilización española en

base a un proyecto investigador sin duda nacionalista pero no necesariamente chauvinista.

Influenciado por el romanista francés Gaston Paris (1839-1903) y en última instancia por el darwinismo social, que tuvo cierta resonancia en España, Pidal investigó las etapas iniciales de la Literatura Española en busca de los mecanismos que actúan en la transmisión de ciertos temas a lo largo de la Historia, esperando hallar así las claves de una tradición española propia. Sus teorías de la tradicionalidad y del evolucionismo resultaron en una obra que no distingue entre el estudio de la lengua, el folklore, la historia, la civilización, la Literatura y autores concretos y que señala así la vocación cultural y generalista de la filología en España. Mientras Pidal se interesó por identificar los temas en la base de la tradición literaria nacional siguiendo la estela de la filología alemana basada en el *Volksgeist* o espíritu nacional identificado por Jakob Grimm (1785-1863), a su discípulo Américo Castro le interesó más el historicismo basado en la exploración del *Zeitgeist* alentado por Wilhelm von Humboldt y el filólogo de la Universidad de Berlín August Boeckh (1795-1867). Castro no quiso, como Pidal, distinguir entre España y otras naciones, sino que quiso examinar las conexiones entre, sobre todo, la España y la Europa Renacentistas expresadas en la Literatura de los Siglos de Oro.

A partir de los años 30 en que la Historia de la Literatura al estilo germánico cayó en un cierto des prestigio, se plantearon alternativas que se consolidaron en la estilística española desarrollada por Amado Alonso (1896-1952) y Dámaso Alonso (1898-1990), disciplina crítica apoyada en la estética de Benedetto Croce (1866-1952), la lingüística idealista de Karl Vossler (1872-1949)—el romanista más conocido en España—y las estilísticas de Charles Bally (1865-1947) y Leo Spitzer (1887-1960).

Croce, filósofo seguidor del idealismo del alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), difundió su propia ‘filosofía del espíritu’ en una serie de obras sobre estética, ética, lógica, y filosofía de la historia, entre las cuales *Estética* (1902, traducida al castellano en 1912) fue la que tuvo mayor impacto en España. Según Croce, cuyo objetivo era contrarrestar el cientifismo que reinaba en el estudio de la Historia y de la cultura, el arte y la intuición artística individual nos acercan más a la ‘verdad’ que la ciencia; la filosofía estética y no la investigación positivista se convierten desde esta óptica en vehículos más adecuados para explorar la Historia, que no es sino el producto de la actividad espiritual de los seres humanos. Vossler aplicó las teorías de Croce a la

práctica filológica y concibió el lenguaje como producto espiritual y no material de la psicología colectiva a través del cual se expresa la identidad cultural de la comunidad de hablantes.

El volumen de Bally<sup>75</sup> *Précis de stylistique* (1905) desarrolló, siguiendo a su maestro Ferdinand de Saussure, una estilística de la lengua, según la cual el análisis de textos y autores particulares es menos relevante que el de los recursos estilísticos disponibles en todo un lenguaje. Pese a su rechazo del estudio de la obra individual, Bally ofreció un vocabulario extenso y preciso que parecía óptimo para solucionar el engorroso problema del subjetivismo de la crítica literaria de textos concretos. Spitzer, más inclinado hacia el análisis textual filológico, se interesó igualmente por sistematizar la crítica literaria pero insistió en que el estilo no depende del lenguaje sino de quienes lo usan. En obras como *Stilstudien* (1928) y *Romanische Stil- und Literaturstudien* (1931) Spitzer subrayó la idea de que su propuesta no por ello dejaba de enmarcarse dentro de la lingüística. A diferencia de Bally y en consonancia con Vossler, Spitzer estaba interesado en fusionar ciencia con interpretación cultural, lo mismo que sus colegas españoles.

La principal aportación de los dos Alonso, sobre todo de Amado, consistió en conseguir un equilibrio entre el idealismo italo-alemán de Croce y Vossler, la estilística de raíz sausseriana francesa representada por Charles Bally, y la sociocultural de Spitzer, hasta orientar la estilística española, “hacia los límites del estructuralismo.”<sup>76</sup> Dámaso, sucesor como he señalado de Menéndez Pidal en la cátedra de Filología Románica en Madrid, culminó los esfuerzos iniciados en 1927 con su tesis sobre Góngora en 1950 con la publicación de *Poesía española: Ensayo de métodos y límites estilísticos* (1950). Amado, destacado fonetista, desarrolló gran parte de su labor en el Instituto de Filología de Buenos Aires (1927-1946) antes de marchar a Estados Unidos, donde falleció en 1952. Parte de su labor en Buenos Aires consistió en alentar la publicación en castellano de los trabajos de Saussure, y de la *Introducción a la estilística romance* (1932) de Vossler, Spitzer y Hatzfield. Por su parte, Amado Alonso recogió sus teorías literario-estilísticas en *Estudios lingüísticos: Temas españoles* (1951), *Estudios lingüísticos: Temas hispanoamericanos* (1953), y póstumamente *Materia y forma de poesía* (1955).

En este último texto Alonso aclara que “la estilística, como ciencia de los estilos literarios, tiene como base a esa otra estilística que estudia el lado afectivo, activo,

imaginativo y valorativo de las formas de hablar fijadas en el idioma. Lo primero que se requiere, pues, es una competencia técnica en el análisis afectivo, activo, imaginativo y valorativo del lenguaje.”<sup>77</sup> Este lado humanista caracteriza el formalismo español y a su estilística y la distingue de proyectos anti-humanistas como serían el formalismo ruso y en última instancia el estructuralismo francés. La trayectoria de la filología y de la crítica literaria española a partir de los años 50 se ha ido acercando, a grandes rasgos, hacia la semiótica derivada del entorno francés y ha rechazado sobre todo la erudición típica de la filología española entre la época de Menéndez Pelayo y la de los Alonso, excepto en proyectos específicamente filológicos como ciertas ediciones críticas.<sup>78</sup> En todo caso, lo que me interesa aquí no es la evolución reciente de la filología española, sino el contraste entre los modelos vigentes en el entorno académico español y el anglo-americano en el momento de la fundación de la Filología Inglesa en España y después.

Tanto Lorenzo como Esteve Pujals eran doctores en Filología Románica especializados en Filología Germánica, si bien el segundo se doctoró por segunda vez en la Universidad de Londres en Literatura Inglesa. Lorenzo es ejemplo de una vocación multidisciplinaria dentro de la Filología Germánica hoy perdida, mientras que Pujals anuncia más claramente la llegada de la especialización y la separación de la Filología Alemana de la Inglesa.<sup>79</sup> La situación que hizo a ambos idóneos para implantar la presencia del inglés y su Literatura en la universidad española es su vinculación simultánea con las universidades alemanas y británicas, en especial en el caso de Lorenzo, quien tuvo contactos con Vossler en Múnich (1941) y realizó otras estancias en Bonn (1941-43) antes de pasar unos años, tal como he escrito, dirigiendo el Instituto de España en Londres.<sup>80</sup> Pujals pasó también por esta institución, además de formarse en Oxford (1946-7) y realizar otras estancias en Gran Bretaña.

Es importante constatar que el objetivo que se perseguía al fomentar el desarrollo de la filología en España era científico y no pedagógico: Menéndez Pidal y sus seguidores aspiraban a crear un modelo de investigación y de crítica cultural basada en la evidencia científica irreprochable pero no se preocuparon, como lo hicieron I.A. Richards o los *New Critics* de la aplicación de ese modelo a la enseñanza. Hubo grandes docentes, como Américo Castro, pero no se desarrolló un método conjunto. Esta situación plantea un interesante problema. El objetivo de la institucionalización de la Filología Moderna en España, y con ello de la Filología Inglesa, es bien sencillo de explicar: se trataba y se trata de dar una sólida formación a los futuros profesores de

inglés, especialmente de secundaria. En la práctica, sin embargo, el modelo escogido para los planes de estudio da prioridad a la idea de crear un nuevo espacio de investigación científica dentro de la filología. Por lógica, la formación de un profesor de lengua inglesa para secundaria debe basarse en la metodología de la enseñanza del inglés y en la lingüística aplicada; el énfasis debe recaer en los aspectos sincrónicos de la lengua ya que la variante que debe enseñar es la del presente. La Literatura más estudiada en este esquema sería la moderna, aproximadamente del siglo XVIII en adelante, y especialmente la contemporánea. Sin embargo, en el plan de estudios que Lorenzo diseñó siguiendo los postulados de la tradición filológica germánica y que pese a las muchas modificaciones aún usamos, el acento recaía en los aspectos diacrónicos, es decir, en la historia de la lengua y, consecuentemente, de la Literatura. Ésta se hacía y se hace necesaria en este esquema como evidencia documental de la lengua y viceversa: el estudio de los textos literarios requiere conocimientos de lingüística histórica. Uno de los licenciados de la primera promoción de Salamanca (1955), Feliciano Pérez Varas, señala que este modelo tuvo que luchar desde el principio con la realidad del bajo dominio de la lengua inglesa por parte de los estudiantes, nivel descrito por él mismo como muy pobre.<sup>81</sup> Esta es la principal contradicción del modelo escogido.

La actitud de Pujals es distinta, al haberse especializado en una sola área de la Filología Inglesa—la Literatura—y dentro de ella en la poesía inglesa, especialmente la contemporánea. Como Literatura de una lengua extranjera, la Literatura Inglesa en España no está afectada por los debates anglo-americanos en torno a su aportación a la civilización nacional y a la necesidad de la separación de su estudio del de la filología y la Historia de la Literatura; es por ello que los estudios especializados en ella formalmente siguen siendo un área dentro de Filología Inglesa, como es lógico. Sin embargo, hoy se da un notable distanciamiento entre los investigadores y docentes que se dedican a la lengua inglesa y a la Literatura Inglesa, ya sin mencionar la lingüística teórica o la cultura de habla inglesa. Esta situación condujo recientemente a una encuesta, promovida por AEDEAN, sobre la conveniencia de separarnos en distintos departamentos—encuesta que resultó en una renovada alianza de las distintas especializaciones, al menos por el momento.

Esta circunstancia responde, según mi entender, a un progresivo distanciamiento de la Filología Inglesa en España del modelo filológico germánico y a un progresivo acercamiento a los esquemas académicos anglo-americanos, facilitado por la

investigación y por las estancias becadas de muchos estudiantes y profesores en universidades de ese ámbito.<sup>82</sup> La idea de que hay que estudiar cada Filología dentro del modelo académico que predomina en el entorno en que se habla el idioma en cuestión no es, por supuesto, correcta: la filología inglesa se estudiaba en el siglo XIX, como he explicado, con parámetros científicos alemanes en Estados Unidos y Gran Bretaña. Sucede, sin embargo, que la Filología Inglesa corresponde hoy al ámbito académico más potente en el mundo, el anglo-americano, y tendemos por lo tanto a gravitar hacia él. La especialización en distintas áreas parece haberse establecido, por lo tanto, no por necesidades de la dinámica interna de la Filología Inglesa en España, sino por la influencia del entorno anglo-americano. En él, hay que recordarlo, el estudio de la Literatura Inglesa es autónomo (*English*) y quien se interesa por la lengua opta por estudios de lingüística.

En España no hay un equivalente a las titulaciones de *English*—una supuesta *Civilización Española* o *Literatura Española*—pero quienes enseñamos Literatura Inglesa lo hacemos a menudo con patrones derivados de *English*, lo cual es siempre una dificultad añadida en una Titulación como Filología Inglesa en que la Literatura no se estudia con independencia de la lengua. Por otra parte, lo paradójico del caso es que paulatinamente la Historia de la lengua inglesa se ha transformado en un pequeño conjunto de asignaturas dentro de las licenciaturas de Filología Inglesa, al tiempo que se le han ido dando preferencia a todos los aspectos de la lingüística sincrónica, desde la fonética a la teoría sintáctica. El estudio de la lengua en el presente se basa mayoritariamente en la recogida de datos generados por las actividades del hablante y no por la Literatura como en la filología antigua, con lo cual se ha producido una disociación entre ambas áreas y una ruptura con el modelo filológico histórico de raíz germánica. Pese a esta ruptura, se sigue enseñando la Literatura con un esquema histórico tradicional en el que, para añadir una segunda paradoja, no se coordina generalmente la docencia de la Literatura Inglesa antigua con las asignaturas de Historia de la lengua.

El estudio de la Literatura Inglesa en España se sitúa, pues, en una encrucijada. De un lado, es prácticamente imposible que algún día pueda ser una disciplina asociada a una Titulación propia, dado que es improbable que se cree un ‘mercado’ estudiantil interesado exclusivamente en la Literatura Inglesa; por esta razón, para sobrevivir y desarrollarse necesita del marco institucional de la Titulación de Filología Inglesa. Del

otro lado, los especialistas en lingüística, mayoría en los departamentos, bien podrían llegar a la conclusión de que la Literatura Inglesa no es un aspecto imprescindible en la formación en lengua inglesa del estudiante y, rompiendo con la tradición de una Titulación conjunta, proponer una nueva en Lingüística (y no Filología) Inglesa. Otra situación que podría reproducirse es la división en distintos departamentos de lengua y Literatura inglesa que se da, por ejemplo, en la Universidad de Sevilla. La fecha en que se produjo la mencionada división, 1981—el departamento original fue fundado en 1965—da una idea aproximada del momento en que se instauró en España la situación de especialización en que vive la Filología Inglesa hoy.

A parte de un justificado interés en la traducción, la Literatura comparativa y la investigación ligada al impacto de figuras literarias inglesas en España, el estudio de la Literatura Inglesa en el territorio nacional sigue pautas idénticas a las del entorno anglo-americano con especializaciones y actividades similares. Hay investigadores españoles en *todos* los segmentos de la Literatura Inglesa, incluyendo en este epígrafe la Norteamericana y la Post-colonial, tal vez las dos que más interés generan actualmente, y la Teoría de la Literatura, que es ubicua en el estudio actual de lo literario. Esta situación de mimetismo respecto a las prácticas académicas anglo-americanas genera situaciones un tanto equívocas. Nos movemos sin grandes dificultades en el contexto investigador pero publicamos mayormente en inglés, con lo que nuestro trabajo tiene muy poco impacto en España, cuya propia producción académica en torno a la Literatura en general a menudo desconocemos. Al mismo tiempo, se nos hace difícil encontrar un puesto en el panorama internacional, dominado por especialistas de universidades británicas o americanas, o de países con mayor renombre intelectual tales como Francia y Alemania. Nos sentimos, en suma, parte del centro anglo-americano y trabajamos en el supuesto de que no nos distinguimos de nuestros colegas extranjeros pero lo cierto es que nos situamos en el margen incluso dentro de España, y, aunque vivimos rodeados de Literatura Inglesa, nos cuesta mucho ver que nuestra posición es, en una palabra, anómala.<sup>83</sup> Tenemos además el problema añadido de que nuestra creciente especialización no nos permite estudiar la Literatura de nuestro entorno más inmediato, sea mono- o bilingüe, con lo que perdemos la preciosa oportunidad de enseñar Literatura de manera comparativa, dirección en la que creo que deberíamos avanzar (o retornar, según como se mire) en el futuro.

La docencia tiene también complicaciones específicas. Muchas de nuestras frustraciones en clase se derivan del hecho de que a menudo olvidamos que nuestros estudiantes no son hablantes nativos de inglés y no han pasado, por lo tanto, por una educación primaria y secundaria en esa lengua y en sus culturas como quienes estudian *English*. Tendemos también a olvidar que trabajamos en departamentos de segunda lengua que son el equivalente de los de Hispánicas en Gran Bretaña o Estados Unidos, no los de *English* en dichos países. Algunas ventajas tenemos, pese a las limitaciones. Creo que nuestra metodología docente se ha beneficiado inmensamente de la tradición anglo-americana de la lectura minuciosa y el análisis formal, mientras que otras filologías en España este aspecto se descuida.<sup>84</sup> Por otra parte, Denis Donoghue señala que

... the best way to read English, especially in present circumstances, would be to read it as a second language and a second literature. Most of the defects of our reading and teaching arise from the fact that we are reading and teaching English as though our students were already in command of the language. We assume that they know the language well enough and are qualified to move to a study of the literature. We would not make this assumption if we were teaching a foreign language. If we taught English as a second language and a second literature, we would become more responsive to the mediating character of the literary language, the opacity of language as such: we would not assume that the language is transparent to our interests.<sup>85</sup>

Hay que matizar, sin embargo, que las circunstancias actuales a las que se refiere Donoghue reflejan el predominio de la teoría de la Literatura en la enseñanza y la investigación de la Literatura Inglesa. Precisamente, la universidad anglo-americana ha absorbido el impacto de la teoría a partir de los años 60 y su más o menos velado rechazo de la lectura minuciosa porque sus estudiantes *son* mayormente hablantes nativos de la lengua inglesa. Donoghue, firme defensor de los posicionamientos anti-teóricos, no tiene en cuenta que el profesor de Literatura Inglesa en el campo de la filología de una segunda lengua tiene que, de algún modo, adecuar la docencia a lo que sucede en el entorno anglo-americano trabajando en un medio totalmente distinto.

Podríamos simplificar nuestras metodologías docentes al máximo y desnudar la lectura de toda intrusión teórica, centrándonos en saborear los matices de ese segunda lengua que tanto nos apasiona. Pero corremos el riesgo si así lo hacemos de formar a los estudiantes en modelos totalmente inadecuados para su paso a un Tercer Ciclo y, especialmente, para su acceso al estudio en universidades punteras hoy en día: las anglo-

americanas, donde sí predomina la teoría literaria en el estudio de la Literatura. En suma, es más sencillo adoptar los métodos de investigación anglo-americanos que las estrategias docentes, ya que mientras el investigador español especialista en Literatura Inglesa tiene suficiente nivel de dominio de la lengua como para aplicar la teoría a sus tareas investigadoras, éste no es el caso del estudiante. Si el mayor escollo en el modelo filológico germánico de la Filología Inglesa en España era el aprendizaje de la Historia de la lengua, hoy en día y especialmente en referencia a la Literatura Inglesa, la mayor dificultad radica en la necesidad de asimilar unos ciertos conocimientos de teoría literaria. La raíz del problema en uno y otro caso es la misma: el uso de modelos no orientados específicamente al estudiante español de inglés con un dominio limitado de esta lengua.

La Literatura Inglesa en España ha pasado desde los años 80, y está aún pasando, por una versión acelerada de los debates institucionales anglo-americanos del último medio siglo, período que abarca toda la historia de la Filología Inglesa en España. Tan veloz es esta asimilación que no hemos tenido tiempo literalmente de preguntarnos de dónde surgimos, cómo hemos evolucionado y si deberíamos desarrollar un modelo propio, basado tal vez en la comparación con otras literaturas del entorno nacional español, en la orientación de nuestra investigación preferentemente hacia el mundo académico hispánico, o en dar prioridad absoluta a la futura orientación profesional del estudiante. En las dos siguientes secciones intento responder la pregunta que todos los que enseñamos Literatura Inglesa como parte de la filología de una lengua extranjera nos hacemos ahora: ¿por qué ha ganado tanta importancia la teoría de la Literatura y cómo la podemos encajar en nuestra metodología docente?<sup>86</sup>

### **1.3. Modelos Críticos y Teóricos en el Estudio de la Literatura Inglesa**

#### **1.3.1. La Crítica y la Teoría de la Literaria y el Estudio de la Literatura Inglesa: Necesidades y Límites**

En el aula de Literatura Inglesa no se hace crítica literaria si por ello entendemos la emisión de juicios de valor sobre un determinado texto; simplemente, se da por hecho que las lecturas seleccionadas son de alta calidad literaria, sea porque son habituales en

el canon o porque el docente, quien sí ejerce sus facultades críticas, así lo determina. No formamos a los estudiantes para convertirse en críticos literarios mediáticos sino académicos y así pues, entre los diversos ejercicios que se les pide realizar no se encuentran las reseñas, si bien suponemos que desarrollan un gusto crítico propio implícitamente a lo largo de sus estudios. La crítica literaria de la que más comúnmente hablamos en referencia a la investigación y la docencia es una mezcla de interpretación y de análisis estilístico, es decir, una combinación de exégesis lo más informada posible y, sobre todo en clase, de comprensión de textos al más alto nivel posible. Este concepto de crítica literaria corresponde esencialmente al modelo pedagógico derivado de Arnold y Eliot que ya he descrito.

La mayor diferencia entre la primera mitad del siglo XX y la segunda en lo que se refiere al estudio de la Literatura Inglesa es la importancia cobrada por la teoría de la Literatura. Los modelos de crítica literaria desarrollados desde Arnold hasta Leavis intentaron atajar el problema de la subjetividad crítica proponiendo que toda la crítica se realizara con una metodología común cuyo concepto clave es, como ya he señalado, el desinterés, en el sentido de que el crítico literario no se sitúe nunca en una posición ideológica interesada. El caso es que ningún docente ni investigador puede adoptar esta posición; inevitablemente, toda lectura se realiza desde un punto de vista particular incluso cuando el propio crítico alega que no es así.

El problema que se señala a partir de los años 60 es que “*no literary-critical activity is not underpinned by theory*,”<sup>87</sup> idea que divide el panorama crítico en dos bandos definidos por su rechazo o defensa del marco teórico. Hoy la mayoría estamos de acuerdo en que, como observa J. Hillis Miller, “all reading and teaching of literature is theoretical. This is so in the strict sense that any sort of reading and teaching of literature presupposes all sorts of assumptions about what literature is and about how it should be read.”<sup>88</sup> Claramente, la lectura minuciosa está también inspirada por una teoría: la del valor de los grandes textos literarios. El hecho es que, en palabras de Chris Baldick, “the arrival of ‘Theory’ ... presented itself as a loss of innocence in which the empiricist habits of thought prevalent in Anglo-Saxon culture were torn aside in order to expose the complicity of traditional humanist study with oppressive ideologies and dominant systems of power.”<sup>89</sup> La idea que rechazan aún hoy los críticos anti-teóricos no es tanto la teoría en sí como la acusación de que sus actividades no obedecen la máxima del desinterés arnoldiano.

Desde los años 60 hasta hoy, la cuestión de la teoría de la Literatura parece haber absorbido más energía en el campo de la Literatura Inglesa que cualquier otro tema. La investigación y el pensamiento se han dinamizado extraordinariamente, si bien más que una teoría se han propuesto muchas que tienen el inconveniente de no ser mutuamente exclusivas, dando así una cierta impresión de eclecticismo poco riguroso. Y es que “literature,” asegura Harry Levin “is not subject to linear progress ... Criticism, as it accumulates, can move along and broaden its perspectives; yet, it cannot be viewed as progressive in any scientific sense, since its latest findings need not displace the earlier ones.”<sup>90</sup> Hoy coexisten tradiciones anteriores al modelo crítico de los años 20 y 30, tales como la investigación historiográfica y la biográfica, con la pedagogía basada en el *close reading* y una multitud de teorías formalistas e ideológicas que parecen convivir sin mayores problemas. En todo caso, hay que señalar que, mientras en clase es posible no hacer mención explícita de la teoría que se usa en la docencia, en la investigación no es posible ignorarla. Difícilmente se puede publicar sin encuadrar el trabajo propio en una determinada teoría, situación que no a todos los investigadores les resulta cómoda o deseable.

Obviamente, la historia de la teoría de la Literatura en el mundo occidental empieza muchos siglos antes que la propia Literatura Inglesa, con los escritos de Platón y Aristóteles principalmente. La teoría literaria moderna empieza según el punto de vista que se adopte en el Renacimiento, la Ilustración, el Romanticismo o el Modernismo. Pese a esto, al hablar de teoría literaria nos referimos habitualmente a la entrada del post-estructuralismo en el estudio de la Literatura, fenómeno que coincide aproximadamente con las revoluciones sociales de los años 60. La crítica humanista fue vista entonces como un bastión más del poder burgués capitalista, cosa ciertamente irónica ya que surge de principios en parte anti-burgueses, y se organizó contra ella una revuelta académico-política, con fuerte componente Marxista, que triunfó en lo académico pero fracasó en lo político.

En palabras de Terry Eagleton, “the problem with literary theory is that it can neither beat nor join the dominant ideologies of late capitalism.”<sup>91</sup> Y es que si hay algo que tienen en común el capitalismo y la universidad es su capacidad para asimilar y neutralizar corrientes disidentes. Inicialmente, la nueva teoría literaria aspiraba a despertar la conciencia política a base de hurgar en los mecanismos capaces de generar ideología opresiva, entre los que se incluyeron las grandes obras literarias como han

explicado Marxistas, feministas, estudiosos post-coloniales y post-estructuralistas. Si para F.R. Leavis la universidad es un centro formador de una minoría concienciada sobre los valores estéticos de la Literatura, para el propio Eagleton y otros críticos afines importan más los valores políticos. A la larga, sin embargo, la necesidad de acomodarse a la institución universitaria—¿dónde, si no, puede sobrevivir la teoría?—produce un desgaste de los objetivos políticos y la teoría se acaba convirtiendo en una estrategia más de lectura y estudio, logrando tan sólo un impacto comedido en el mundo externo a la universidad.

En lo que se refiere a la Literatura Inglesa en España la entrada de la teoría según el criterio anglo-americano tiene ventajas y desventajas. La mayor ventaja, según creo, es que nos ha permitido integrarnos en un panorama académico internacional con gran celeridad; se ha hecho en España en apenas veinte años la misma revolución académica que en el mundo occidental ha necesitado cuarenta años. El propio internacionalismo de la teoría literaria—que se nutre de fuentes no sólo anglo-americanas sino europeas y de las ex-colonias británicas—ha roto los esquemas nacionalistas de la Literatura Inglesa y ha permitido la entrada de aires nuevos en su estudio, de manera que no es imprescindible trabajar en suelo anglo-americano para hacer aportaciones académicas valiosas.

Por otra parte, las desventajas son claras: como especialistas en Literatura Inglesa ocupamos una posición ambigua respecto a la teoría de la Literatura, disciplina que ha dado lugar al establecimiento de nuevos departamentos y carreras formados por plantilla proveniente mayormente de la Filología Hispánica. En la UAB, por ejemplo, las asignaturas de Teoría de la Literatura I y II, troncales de Primer Ciclo para nuestros estudiantes de Filología Inglesa, están en manos de especialistas de Hispánicas con los que habría que buscar una mayor coordinación, hoy por hoy inexistente. Dentro de la propia Titulación ofrecemos actualmente la asignatura *Teoria Literària Anglesa i Nord-americana*—anual de 10 créditos—como optativa de Segundo Ciclo, lo cual no quiere decir que la teoría de la Literatura esté ausente de las demás asignaturas de Literatura Inglesa de manera implícita y explícita.

Hay que tener en cuenta que la dificultad de los textos de crítica y teoría literaria tampoco facilita su introducción en clase. “I believe,” Richard Marius escribe, “that every literature course should include some detailed, analytical attention to the literature of criticism. That is, critical essays on literature should be discussed in class with the

same attention that we have traditionally given to the discussion of plays, short stories, novels and poetry.”<sup>92</sup> Marius parece olvidar, sin embargo, que la habitual resistencia estudiantil a la lectura se duplica frente a la crítica y la teoría; en esto tal vez tienen los estudiantes cierta justificación ya que, en contra de lo que se puede esperar de la crítica literaria—que ilumine la lectura de los textos—mucha de la crítica actual basada en teorías post-estructuralistas es impenetrable incluso para el docente. Paradojas de la enseñanza de la Literatura, ante un texto crítico especialmente abstruso el estudiante puede pensar que, después de todo, la lectura de los textos literarios es relativamente sencilla.

Otra cuestión de relevancia es si la crítica literaria en sí es un género literario—un subgénero del ensayo—es decir, según la definición de Literatura que he adoptado, si tiene valores expresivos además de pragmáticos como serían comentar un texto. En los casos en que el crítico es también un escritor de los géneros más habituales de la Literatura Inglesa la decisión es fácil de tomar: los textos críticos son Literatura en tanto que al autor se le reconocen valores literarios. En los casos en que el crítico no produce otros géneros literarios, la respuesta no es tan sencilla de elucidar. Hay una notable tendencia en la crítica contemporánea, como ya he señalado, a reclamar la autonomía del crítico respecto al autor literario que incluye una llamada a la valoración de la crítica como género literario autónomo. Para muchos, esta autonomía es un contrasentido, dado que, por definición la crítica literaria produce textos secundarios basado en el comentario de otro(s) primarios. Para mi esta objeción no es muy relevante ya que se podría hacer respecto a muchos otros tipos de ensayo en historia, filosofía, ciencia, etc. Tal vez el problema no es tanto si la crítica literaria es o no Literatura como si el ensayo en general lo es. Si no tenemos problemas en integrar el ensayo en las asignaturas de Literatura Inglesa tampoco debería suponernos ningún dilema la inclusión de la crítica literaria como género autónomo. De momento, sin embargo, la presencia del ensayo es muy reducida en las aulas de Literatura Inglesa—with la paradójica excepción de la crítica literaria.

A grandes rasgos, a partir de los años 60 la principal pregunta que se plantea en el estudio de la Literatura (Inglesa) no es ¿qué significa el texto? sino ¿cómo se genera el significado en el texto? Las diversas teorías son las respuestas a esta pregunta. Es evidente que al estudiar la Literatura Inglesa hoy entran en juego variadas teorías de la Literatura: la del docente y la comunidad académica a la que se siente más cercano, la del estudiante (que la tiene aunque no sea consciente), la del autor, la dominante en el

momento en que se creó la obra (que puede afectar el texto o no) y las diversas teorías empleadas por los críticos expresadas en las llamadas fuentes secundarias. No es posible leer un texto del pasado en los términos exactos en que fue creado, ni es deseable ignorarlos por completo desde una perspectiva contemporánea. Esto plantea numerosas dificultades, como es de esperar, que se convierten en decisiones que el docente debe afrontar.

Tomemos como ejemplo de estas dificultades la obra teatral de John Dryden (1631-1700), *All for Love; or the World Well Lost* (1678) que he programado en la asignatura Literatura Anglesa dels Segles XVII i XVIII, dentro de un primer semestre dedicado íntegramente al Teatro Inglés.

\* Esta obra narra la conocida historia de los amores entre Marco Antonio y Cleopatra, lo cual de entrada obliga a explorar el conocimiento histórico e intertextual de los estudiantes: qué saben de este episodio histórico, si conocen alguna otra versión como, por ejemplo, la película *Cleopatra* (1963) de Joseph L. Mankiewicz. También obliga a tomar una decisión con respecto a cuánta información sobre los personajes reales se desea dar, o si los estudiantes deben buscarla por su cuenta. La Historia y la intertextualidad propia de los Estudios Culturales ya han entrado así en las lecciones.

\* Dryden tomó prestado un tema que ya había sido tratado por muchos otros autores, entre ellos William Shakespeare, de cuya obra *Antony and Cleopatra* deriva la de Dryden. En este punto hay que tener en cuenta la antigua noción de influencia, la más reciente de tradición según Eliot y, de nuevo, la intertextualidad, además de tomar una decisión sobre hasta qué punto ha de llegar el enfoque comparativo. ¿Deben los estudiantes leer la obra de Shakespeare o bastan las observaciones que Dryden hace en su prólogo sobre ella? ¿Debe el comparativismo o el concepto de adaptación constituir el enfoque principal de las lecciones?

\* *All for Love* es a) una obra teatral, b) una tragedia, c) una tragedia histórica, d) una tragedia histórica en verso sin rima (*blank verse*), e) una tragedia histórica en verso que respeta las unidades de lugar, tiempo y acción. Cada una de estas etiquetas me obliga a incorporar a las lecciones aspectos de la teoría de la Literatura ligados a la definición de género (teatro) y subgénero (tragedia histórica), de poesía y estilística (¿qué métrica usa Dryden?, ¿cómo encaja en la tradición teatral de su tiempo?, ¿qué tipo de diálogo emplean los personajes?) y de estructura narrativa dramática (¿cómo se consiguen las unidades?, ¿cómo se organizan los actos y escenas?).

\* Estrenada en 1678, *All for Love* es un ejemplo sobresaliente de tragedia del período de la Restauración. Una frase tan sencilla me obliga a: 1) definir Restauración en el sentido político y cultural, 2) hablar del género de la tragedia en general en este período, 3) comentar las prácticas teatrales de la época y su contraste con las actuales. Entra en las lecciones de nuevo el problema de hasta dónde se extienden texto y contexto, Literatura y cultura, obra y género.

\* John Dryden tiene gran importancia en la historia de la Literatura Inglesa como crítico literario. Sus trabajos, incluido el prólogo a esta obra, se enmarcan en el debate en torno a qué modelo teatral debería prevalecer en la Inglaterra de la Restauración: el dominante neoclásico francés inspirado por la sección sobre la tragedia en la *Poética* de Aristóteles o uno nuevo, específicamente inglés, capaz de combinar la regularidad aristotélica con el genio nativo representado por Shakespeare. En este sentido, *All for Love* es indirectamente un manifiesto crítico en favor del segundo. Parece lógico pedirle a los estudiantes que lean el prólogo en que Dryden expresa estas ideas, ¿pero hasta dónde tiene que llegar su conocimiento de Aristóteles?

\* Las lecciones pasan naturalmente por la lectura minuciosa de diversos pasajes y escenas, ¿pero debemos leer el texto exclusivamente como Literatura (lo que en inglés se denomina *drama*) o acudir a los *Theatre Studies* para comprender su funcionamiento como en la representación teatral? Al fin y al cabo, las obras de teatro se escriben para ser representadas en un escenario y no para ser leídas.

\* Hay infinidad de aspectos en esta obra que se prestan a su interpretación en base a teorías contemporáneas de la significación: podemos prestar atención a la representación de la masculinidad y la feminidad (*gender studies*, feminismo), a la relación entre amos y esclavos (Marxismo), a la cuestión racial y la representación de Egipto (post-colonialismo, etnicidad), a la noción de historia que caracteriza la representación de la antigüedad romana por parte de Dryden (nuevo historicismo), a la dependencia de Antony respecto a Cleopatra (psicoanálisis) y explorar la coherencia (formalismo) o incoherencia (deconstrucción) formal del texto...

Podría seguir añadiendo puntos a esta lista (¿por qué este texto?, ¿pertenece al canon?, ¿en qué residen sus valores literarios?), pero creo que el punto principal está ya demostrado: enseñar Literatura Inglesa es enseñar a leer un texto dentro de un complejísimo entramado de teorías de la Literatura; esto implica la toma constante de decisiones sobre qué hay que incluir y qué hay que excluir, y sobre hasta qué punto

conviene o no hacer al estudiante partícipe de esas decisiones. No se trata jamás, en ningún caso, de simplemente leer.

### 1.3.2. Modelos Críticos y Teóricos entre la Antigüedad y la Modernidad

La teoría de la Literatura se refiere durante siglos mayormente a la poesía, término que engloba los subgéneros poéticos y el teatro, ya que éste se escribe principalmente en verso hasta aproximadamente el siglo XVIII. La teoría literaria aplicada a la novela es mucho más tardía, al nacer este género no hace más de trescientos años, si no tenemos en cuenta su predecesor: los antiguos romances en prosa. Según M.H. Abrams,<sup>93</sup> entre la antigüedad griega y el siglo XX, la teoría literaria propaga cuatro tendencias críticas básicas: mimética, pragmática, expresiva y objetiva, a la que habría que añadir la fase actual que, a mi entender, es política.

En la primera tendencia la preocupación principal es cómo la Literatura refleja e imita la relación entre lo real y lo ideal. Las opiniones vertidas por Platón (ca. 427-ca. 347) en su tratado *República* inauguran una tendencia que llamaré puritana según la cual la Literatura es despreciable en tanto que no es sino un reflejo de segunda mano de las ideas eternas. Su discípulo Aristóteles (384-322 AC) elaboró en su *Poética* una teoría mucho más positiva de la mimesis literaria que para él entraña un placer de signo positivo. En la *Poética* Aristóteles explica que la Literatura es el reflejo del mundo real y no del de las ideas, además de ofrecer una descripción de los géneros poéticos. Ésta afectaría muy seriamente el curso del teatro desde el Renacimiento al siglo XVIII al entenderse que era una prescripción refrendada por la gran autoridad de Aristóteles y no su particular análisis de la escena griega. Otros autores como Plotino (ca. 204-270) ofrecieron una tercera vía al defender la idea de que, justamente, la Literatura transciende la distinción entre lo real y lo ideal. De una manera u otra, el problema de si la Literatura debe fijarse en lo eterno ideal o en lo real temporal ha ido aflorando siempre y se concreta, por ejemplo, en los contrastes entre el Romanticismo y la novela realista decimonónica.

La tendencia que Abrams llama pragmática se centra en el estudio de los objetivos sociales que debe cumplir la Literatura. La poesía y el teatro de la que hablan los críticos clásicos son géneros concebidos para ser representados en público y no para ser leídos en privado, lo cual explica la constante preocupación por su impacto en la

audiencia, los intensos debates en torno a la distinción entre verdad y mentira en ellos, y, sobre todo en el caso del teatro y más tarde de la novela, la existencia de la censura. Cuando se pasa a un paradigma de lectura silenciosa y privada las mismas preocupaciones siguen vigentes, acentuadas por un mayor interés en la psicología del lector y la manera en que éste contribuye a dotar de significación al texto. La figura seminal en este campo es, por supuesto, de nuevo Aristóteles y a continuación Horacio (65-8 AC) quien en su *Ars Poetica* instituyó la idea de que la poesía debe enseñar deleitando, es decir, debe cumplir una función didáctica pero también, por así decirlo, sensual. En los siglos siguientes se entiende que esta función didáctica debe ser esencialmente moral y/o religiosa, y que el deleite debe reducirse al mínimo, exigencias contra las que reaccionó el primer gran nombre en la crítica literaria inglesa, el insigne poeta Sir Philip Sidney (1554-1586) con su ya mencionada *Defence of Poetry*, de corte horaciano.

John Dryden (1631-1700), el segundo gran crítico inglés, participó en el mismo debate, al que a finales del siglo XVII se sumó un componente político de gran importancia. La Literatura Inglesa del Renacimiento mantuvo una estrecha relación con el poder, es decir, con la monarquía y la aristocracia de las que dependía económicamente; en la segunda mitad del siglo XVII se vio además forzada a entrar en competición con el modelo francés, que se apoyaba en la institucionalización oficial de la lengua y lo literario. La fundación de la *Académie Française* (1635) fue producto del encargo que el monarca absolutista Luis XIV le hizo al Cardenal Richelieu, quien sabía muy bien “that the language and *belles lettres* of France were to be suitable tools serving a new kind of centralized national authority and bureaucratized monarchy ... The invention of literature was but one aspect of making new a whole cultural environment.”<sup>94</sup> Los debates sobre si el neoclasicismo francés era aceptable como teoría y práctica poético-teatral no eran, pues, tan sólo escaramuzas literarias sino parte de una lucha por la supremacía política y cultural entre Francia e Inglaterra, en la que estaba en juego además la autonomía de la Literatura Inglesa respecto al poder oficial. Se puede decir que lucha concluyó con la victoria inglesa en el momento en que se pasó en la segunda mitad del siglo XVIII a un modelo expresivo (y no normativo) de teoría literaria, en el cual la creatividad del autor—su genio—se valoró por encima de la funcionalidad social de la Literatura. Este es el momento, precisamente, en que la canonización de William Shakespeare remató al moribundo neoclasicismo francés.

El siglo XVIII presenta importantes novedades en diversos frentes. El ascenso social de la burguesía permitió la creación de un mercado literario y, con ello, el progresivo abandono del sistema de dependencia del autor respecto a un patrón aristocrata. El mercado conlleva la introducción de otra importante forma de crítica literaria, la reseña, en las publicaciones periódicas que orientan al nuevo consumidor burgués y, sin duda, genera el contraste entre la Literatura de valores perdurables y la búsqueda constante de la novedad efímera. De esta búsqueda y del reconocimiento del placer inmediato de la lectura se beneficia la novela que se desarrolla extraordinariamente en el XVIII. La figura crítica principal del período es Samuel Johnson (1709-1784), autor del primer diccionario de la lengua inglesa (1755), de la monumental edición de las obras de Shakespeare (1765) que tanto contribuyó a asegurar su posición estelar, y de *Lives of the English Poets* (1783), volumen reconocido como el primer ejemplo de estudio canónico literario de la Literatura Inglesa.

La defensa que Johnson hizo del derecho del autor teatral a desobedecer las reglas de unidad neoclásicas no fue ni la primera ni especialmente extrema, pero ayudó a liberar a los escritores ingleses. El gran actor David Garrick, pupilo de Johnson, consolidó el nuevo auge tomado por Shakespeare en la escena, apoyado en las teorías expresivas obra de los alemanes Johanness Elias Schlegel (1719-1749), Gottold Ephraim Lessing (1729-1781), Johan Gotfried Herder (1744-1803) y Friedrich Schlegel (1772-1829) entre otros Románticos y proto-Románticos; estos autores proponían sustituir las unidades neoclásicas por los nuevos conceptos de la unidad orgánica interna de la obra, y del autor como genio capaz de generar sus propias reglas de composición. La teoría Romántica de la Literatura tuvo en Inglaterra dos principales propagadores: los poetas William Wordsworth (1770-1850) y, sobre todo, Samuel Coleridge (1772-1834). Bajo la influencia de las teorías de los hermanos Friedrich y August Schlegel (1767-1845), Coleridge explicó que genios como Shakespeare lo son no porque trabajen al margen de toda norma creativa, sino porque crean las suyas propias, aunando razón e imaginación en el sentido coleridgeano de creatividad artística. Coleridge dio también una solución al antiguo problema de la verosimilitud y la mentira en la Literatura al atribuir la capacidad del público para distinguir entre realidad y representación al mecanismo de la suspensión voluntaria de la incredulidad por parte del espectador, su famoso *willing suspension of disbelief*.

Las teorías de la expresividad o creatividad artística chocaron ya en este período con las teorías literarias objetivas, parte paradójicamente integrante del Romanticismo. Fue Immanuel Kant (1724-1804)—cuya obra ejerció gran influencia sobre Schiller y los Schlegel—quien, anticipándose a Arnold, propuso la contemplación desinteresada del objeto de arte, al que dotó de autonomía respecto a su creador. Quien importa en el esquema kantiano no es tanto el autor, sino el observador, con lo cual llegamos al modelo de crítica literaria moderna iniciado por Arnold y ampliado por el Modernismo.

Si para Platón, la contemplación de las ideas lleva a la belleza, sin que el arte ejerza papel alguno, para Kant el arte (no el artista) es el camino a la belleza entendida como ideal, algo también aceptado por los artistas Románticos. Como explica M.H. Abrams, “Kant’s enterprise ... is to explain how the producing artist, despite such concepts and intentions, nonetheless manages, however unintentionally, to achieve a product that meets the criteria already established by reference to the concept-free and end-independent encounter between a percipient and a ready-made aesthetic work.”<sup>95</sup> La diferencia principal entre el modelo kantiano que se expande en el siglo XIX y su continuador en el XX, es que en el siglo XX la crítica artística o, en el caso que nos ocupa, literaria, es quien determina el valor del objeto, ya que éste que no siempre produce la emoción estética que supuestamente ha de generar sin una ‘educación’ previa del observador. Kant supone que para el perceptor la belleza del objeto es evidente en tanto que le causa una emoción estética inmediata, mientras que en el entorno Modernista y Post-modernista el arte (incluida la Literatura) se distancia tanto de la emoción estética espontánea que es la crítica quien ha de señalar sus valores. Por simplificar: el teatro de Shakespeare tiene valores artísticos evidentes para prácticamente cualquiera incluidas las personas de formación cultural básica, o así lo indica su popularidad, mientras que un texto Modernista como *Ulysses* de James Joyce es prácticamente inaccesible sin la intercesión de la crítica literaria. Esta inaccesibilidad redonda además en la necesidad de institucionalizar la enseñanza de la Literatura Inglesa para contar con especialistas capaces de generar los necesarios instrumentos de mediación entre texto y lector.

### 1.3.3. Modelos Teóricos Modernos

Las teorías literarias modernas se dividen, como sus predecesoras, en distintas orientaciones según en qué aspecto de la Literatura se fijen con preferencia. Hay unas escuelas y movimientos mayoritarios, además de una serie de temas que interesan simultáneamente a varias de ellas. Los aspectos de la Literatura que han recibido atención prioritaria a lo largo del siglo XX son:

- Teorías del Texto y la Crítica
  - ⇒ Modernismo
  - ⇒ Pragmática de la Crítica Literaria y *New Criticism*
- Teorías del Texto y el Lenguaje
  - ⇒ Formalismo ruso y teorías del Círculo de Praga
  - ⇒ Estructuralismo (ruso-checho, francés, anglo-americano)
  - ⇒ Semiótica (ruso-checha, francesa, anglo-americana)
- Teorías de la Significación (derivadas de las teorías del texto y del lenguaje; franco-americanas)
  - ⇒ Post-estructuralismo
  - ⇒ Deconstrucción
  - ⇒ Post-modernismo
- Teorías de la Lectura y la Respuesta del Lector (de origen alemán, suizo y francés, transplantadas al entorno anglo-americano)
  - ⇒ Fenomenología, hermenéutica y existencialismo
  - ⇒ Teorías de la recepción
- Teorías de la Autoría
  - ⇒ Psicoanálisis: corrientes freudianas, jungianas, lacanianas (anglo-americanas y francesas)
- Teorías de la Ideología del Texto
  - ⇒ Políticas: Marxismo, estudios culturales, materialismo cultural, nuevo historicismo (anglo-americanas, francesas)
  - ⇒ De género: feminismo(s), *gender studies*, estudios de la masculinidad o *men's studies*, estudios de la homosexualidad o *gay studies* y *queer studies* (anglo-americanas, francesas)
  - ⇒ De raza: post-colonialismo (anglo-americano, ex-colonias británicas y francesas), estudios de minorías étnicas (Estados Unidos)

Hay otras tendencias al margen de estas escuelas—por ejemplo, la crítica ética o la ecológica, los estudios de los textos populares, la Escuela de Chicago—o ramas dentro de ellas (como el feminismo radical lesbico), además de, obviamente, crítica e

investigación basadas en períodos, géneros, movimientos o autores. Entre los temas que suscitan interés compartido cabe hablar de: el canon, la institucionalización del estudio literario, la ideología, el lenguaje, el concepto de modernidad y post-modernidad, el concepto de representación, la identidad, el nacionalismo y un largo etcétera. Es importante entender que estas tendencias o escuelas no son comportamientos estancos, ni pretenden serlo, y que, aparte de su constante fertilización mutua hay que tener en cuenta la evolución personal de los críticos, que pasan de una a otra en el curso de sus carreras. Según creo, hay una historia muy interesante que contar en este sentido, que explique cómo los vaivenes históricos y biográficos de los críticos han ido trasladando el centro del peso intelectual de un país a otro y de una universidad a otra. También me produce gran curiosidad el modo en que se han ido propagando ciertas corrientes, figuras y trabajos y no otros, y cómo incluso en corrientes críticas que deniegan la autoridad del escritor se ha establecido sin tapujos un culto a la personalidad del crítico literario.

No puedo aspirar aquí a cubrir todo el espectro de la teoría de la Literatura moderna, así que me limitaré a intentar sintetizar sus aportaciones, principales figuras y problemas de fondo. Respecto al Modernismo y la pragmática de la crítica literaria de la escuela de Cambridge y los *New Critics* no deseo añadir nada más a lo ya comentado. Pasaré por lo tanto directamente a las teorías del texto y del lenguaje, que están estrechamente relacionadas entre sí.

## **Teorías del Texto y el Lenguaje: Formalismo, Estructuralismo y Semiótica**

### ***Formalismo Ruso***

La historia de la teoría de la Literatura en el siglo XX está profundamente marcada por los acontecimientos políticos y el formalismo ruso no es una excepción. Bajo este nombre se agrupa a un conjunto de estudiosos de muy distinto signo que llegaron a las instituciones universitarias rusas con la Revolución de 1917 y tuvieron que abandonarlas con las purgas estalinistas. La biografía personal del estudiioso más conocido, Roman Jakobson (1896-1982) es bien elocuente: se refugió en la antigua Checoslovaquia a finales de los años 20 donde contribuyó al desarrollo del estructuralismo; exiliado en Estados Unidos en 1939 a consecuencia de la persecución

de los judíos en la Europa previa a la Segunda Guerra Mundial su encuentro allí con Claude Lévi-Strauss en 1942, exiliado por el mismo motivo, significó el traspaso del método estructuralista a la antropología y la crítica literaria y cultural francesa en los años 50.

El formalismo ruso estuvo inspirado por el rechazo del misticismo simbolista por parte de las vanguardias, sobre todo el futurismo, y se concretó en los trabajos de dos instituciones: el Círculo Lingüístico de Moscú, fundado en 1915 y la Sociedad para el Estudio del Lenguaje Poético (OPOJAZ) de San Petersburgo, fundada en 1916. Al primero pertenecían Jakobson y Petr Bogatyrëv (1893-1970), al segundo el propio Jakobson, Viktor Schlovsky (1893-1984) y Boris Eichenbaum (1886-1959). Los nombres de estas asociaciones ofrecen indicaciones claras sobre los intereses de los formalistas, quienes deseaban desarrollar una ciencia de lo literario—que no de la Literatura—basada en identificar los parámetros lingüísticos que distinguen al discurso poético (para ellos identificado con lo literario) de los demás. No trataron de hallar valores eternos sino los mecanismos, o funciones, que hacen que en el conjunto total de discursos lingüísticos la poesía ocupe un lugar especial. Los formalistas rechazaron los aspectos psicológicos, sociales e históricos para defender la autonomía de la estética y centrarse en los elementos que concurren en el extrañamiento (*ostranenie*, concepto de Schlovsky) del lenguaje poético respecto a los otros. En este empeño chocaron, sin embargo, con dos importantes problemas: la prosa y la función social de la Literatura.

El problema de la prosa les llevó a contribuir al nacimiento de la narratología, ciencia bautizada de hecho en los años 60, dedicada el estudio de los elementos y funciones que componen la narración; los formalistas se fijaron, además, en el evento más que en el lenguaje como hecho distintivo de lo literario en la ficción. En este sentido hay que mencionar los muy productivos conceptos de *fabula* y *syuzhet* propuestos en 1925 por Boris Tomashevski para distinguir entre la trama básica de una historia y su concreción en los detalles específicos de la secuencia narrativa. Las investigaciones que Vladimir Propp (1895-1970), un tanto alejado de los posicionamientos formalistas, hizo de los elementos de los cuentos folklóricos y la publicación en 1928 de su *Morfología del Cuento Popular* tuvieron décadas más tarde una gran influencia en Lévi-Strauss y Tzvetan Todorov, consecuentemente en el estructuralismo y la narratología franceses. Por otra parte, otra corriente dentro de la crítica rusa de este período, la encabezada por Mikhail Bakhtin (1895-1975) rechazó el

alejamiento formalista de la filosofía, la política y la sociedad y propuso usar el Marxismo como base del estudio literario, propuesta que se desarrolló no siempre siguiendo la ortodoxia política que esto suponía.

Podría decirse que el formalismo ruso era especialmente apto para estudiar la poesía de las vanguardias de la que surgió pero no pudo cumplir su objetivo de ofrecer instrumentos para la creación de una ciencia de lo literario, en parte por sus disensiones internas y en parte porque la Literatura no es totalmente reducible al lenguaje. Sus aportaciones siguen vivas sobre todo en la narratología y en la amplia influencia de los trabajos de Bakhtin, que era más bien un oponente al formalismo, si bien cada vez hay una menor simpatía hacia, para usar famosas palabras de Ortega y Gasset, la deshumanización del arte implícita en el formalismo ruso.

### *Estructuralismo y Semiótica*

El Círculo Lingüístico de Praga fue una institución operativa entre 1926 y 1948,<sup>96</sup> fundada por, entre otros, Roman Jakobson, y compuesta por una singular combinación de investigadores de la lengua rusos y checos entre los que destacaron Bogatyrëv–ex-miembro del Círculo de Moscú -, el checo Jan Mukarovsky (1891-1975) y N.V. Trubeckoj (1890-1938). Por su composición el Círculo permitió desarrollar además una labor decididamente internacionalista, expresada en sus series *Travaux du Circle Linguistique de Prague* (1929-1939) y en sus contactos con la Escuela de Ginebra. Comparativamente, el Círculo de Praga tenía mayor homogeneidad que los grupos formalistas rusos; su labor suele identificarse con el concepto de estructuralismo, acuñado en 1929 por Jakobson. El Círculo rechazaba la acumulación de datos propia de la filología historicista decimonónica, sin dejar por ello de favorecer el empiricismo, y propuso sustituirla con la articulación del conocimiento en base a una estructuración en la que los conceptos estuvieran determinados por sus relativos posicionamientos.

Los investigadores del Círculo se relacionaron estrechamente a través de las aportaciones de Jakobson y Trubeckoj con las propuestas para una ciencia de los signos hechas por el norteamericano Charles Sanders Pierce (1839-1914) y el suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913).<sup>97</sup> Semiótica es el término que Pierce usó y el que se usa en preferencia hoy sobre la semiología saussureana si bien ambos se refieren a ciencias similares de las cuales la lingüística sería una parte integrante–o el modelo dominante

según el punto de vista del investigador.<sup>98</sup> El Círculo pretendía desarrollar una teoría general de la Literatura dentro de la semiótica y una estética semiótica distinta del formalismo, a las que contribuyó especialmente Jan Mukarovský.<sup>99</sup>

El *Curso de Lingüística General*, compilado en base a apuntes de sus estudiantes y publicado en 1916 tras la muerte de Saussure, divulgó sus teorías neo-gramáticas sobre el funcionamiento general de las lenguas, que Saussure propuso como alternativa al estudio habitual puramente histórico de la lengua. Como es bien sabido, Saussure distinguió entre lengua, el sistema global que surge del uso individual del lenguaje, y palabra, su uso concreto por parte del hablante, además de definir otros conceptos tales como la arbitrariedad del signo. Saussure señaló algo que parece de puro sentido común: la gran variedad de idiomas existentes demuestra que no hay una relación natural entre la palabra y su referente, sino arbitraria; esta arbitrariedad en todo caso es limitada dado que no son los hablantes individuales de una lengua sino una serie de convenciones aceptadas por todos ellos las que fijan el sentido de las palabras. Saussure pensaba que las palabras no son sino signos, formados por dos aspectos fundamentales: el significado, o contenido, y el significante o continente oral o escrito; pensaba también que necesariamente el límite del significado de un signo se fija por su relación con los otros signos del mismo sistema. Pierce, por su parte, contribuyó a la semiótica sus bases principales al intentar una taxonomía de los signos de la que sobresale un trío: su clasificación en ícono, índice y símbolo según el mayor o menor grado de cercanía relacional entre signo y referente, o sea, según el nivel de arbitrariedad en su relación.

Si la lingüística es semiología y la poética es, según Jakobson, lingüística, de ello se sigue que el estudio de la Literatura cae de pleno dentro del estudio del signo según una perspectiva estructuralista, tal como entendieron los estudiosos del Círculo de Praga. Jakobson partió de Saussure para señalar junto a Trubeckoj que los signos se distinguen por oponerse de manera binaria—lo que utilizó en el desarrollo de sus revolucionarios modelos para el estudio de la fonética y la fonología—y para explicar que los conceptos saussureanos de relación sintagmática y paradigmática explican los dos recursos básicos de lo literario: la metonimia, o relación de contigüidad semántica, y la metáfora, o relación de substitución también semántica. Por su parte, Mukarovský y Felix Vodicka se interesaron por aplicar el estructuralismo a la narrativa, estudiando las historias como categorías semánticas más que como representaciones miméticas en el caso del primero, y sugiriendo, en el caso del segundo, que la evolución de la Literatura

depende de la evolución de su estructura global y no de las obras en particular. De manera similar a T.S. Eliot, Vodicka señaló que la excesiva convencionalización de la tradición en un momento dado crea una necesidad de cambio, la cual da pie a la intervención del artista individual que, conociendo bien esta misma tradición, intuye cómo renovarla, visión por otra parte prácticamente idéntica a las teorías de Menéndez Pidal en España.

El estructuralismo se difundió en Francia a partir de la antropología estructural desarrollada por Claude Lévi-Strauss (1908-). Este investigador aplicó la lingüística de Jakobson al estudio de los sistemas de parentesco y de los rituales, deduciendo de ello que muchos de los aspectos culturales estudiados por la antropología no son sistemas de comunicación, por lo cual es adecuado y pertinente estudiar los códigos culturales como códigos lingüísticos. Al preocuparse de las condiciones que hacen posible el significado en este tipo de comunicación más que del significado en sí, Strauss abrió la puerta a los trabajos estructuralistas de la primera etapa de la carrera de Roland Barthes (1915-1980). Así pues, en su seminal volumen *Mythologies* (1957), Barthes escribía que “... le mythe est un système de communication, c'est un message ... c'est un mode de signification,”<sup>100</sup> si bien en lugar de buscar las esencias eternas del mito antropológico, Barthes se dedicó a explorar la presencia de la ideología capitalista en los nuevos mitos de la cultura de masas del siglo XX dando así pie en parte a los Estudios Culturales. El uso de elementos Marxistas por parte de Barthes es la semilla que a la larga daría paso al post-estructuralismo en el momento en que tras las revueltas estudiantiles de 1968, el formalismo propio del estructuralismo se desveló insuficiente para comprender los códigos de comunicación de la sociedad capitalista.

El otro aspecto primordial del estructuralismo francés es el desarrollo de la narratología por parte principalmente de A.J. Greimas (1917-1992), Tzvetan Todorov (1939-) y Gérard Genette (1930-). Todorov es quien introdujo en 1969 el término narratología, con el cual se denomina el estudio de las reglas de funcionamiento de las historias más allá del medio concreto en que se articulan y de su significado. La inspiración para esta ciencia fue Vladimir Propp, cuyos trabajos se difundieron a partir de su traducción al inglés en 1958, y el uso que hizo de ellos Lévi-Strauss. Greimas publicó en 1966 su *Sémantique structurale*, primer intento de sistematizar las enseñanzas de Propp dentro ya del paradigma estructuralista, volumen que junto al monográfico del mismo año de la revista *Communications* sentó las bases del trabajo de

los narratólogos. Todorov, por su parte, se interesó especialmente en desarrollar una gramática de la narrativa capaz de identificar todos sus elementos en estudios tales como *Grammar of the Decameron* (1969), *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre* (1970) o *The Poetics of Prose* (1971), incidiendo especialmente en el tema de cómo identificar los rasgos constitutivos de un género determinado. Genette introdujo en la narratología el interés en la narración como discurso al argumentar en obras como *Narrative Discourse* (1972)<sup>101</sup> que la intervención del narrador es decisiva en tanto que ejerce la función de seleccionar y ordenar los elementos de la gramática narrativa.

El estructuralismo anglo-americano es algo más tardío, al ser fruto de la traducción de los autores franceses al inglés, si bien hay que recordar que dos de los miembros más prominentes del Círculo de Praga–Jakobson y el historiador de la crítica literaria, René Wellek–ejercieron como profesores universitarios en el exilio americano desde los años 40. La publicación en 1975 del libro de Jonathan Culler, *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, fija aproximadamente la fecha en que se puede hablar del estructuralismo como corriente consolidada en este ámbito. Se pueden distinguir distintos estructuralismos en Estados Unidos, con una primera fase entre los años 20 y 50 centrada en la lingüística de raíz saussureana de Leonard Bloomfield (1887-1949), de la que a la larga y junto a la influencia de Jakobson deriva la gramática generativa de Noam Chomsky (1928-). La segunda fase correspondería a la entrada del estructuralismo en el estudio de la Literatura a partir de la traducción de Barthes y de los demás estructuralistas franceses y contaría con nombres tales como Robert Scholes o Will Wright. En el estructuralismo británico destacan el propio Culler, Terence Hawkes y David Lodge. Hay que recordar, además, al filósofo británico J.L. Austin (1911-1960), quien desarrolló en Oxford sus teorías del lenguaje como actividad representacional (*performative*) publicadas en volúmenes póstumos tales como *How to do Things with Words* (1962). La influencia de Austin permitió ver el discurso lingüístico en términos de acción social y posibilitó el creciente acercamiento del estructuralismo a los aspectos culturales de la lengua y la literatura ya dentro de un modelo post-estructuralista.

## **Teorías de la Significación: Post-estructuralismo, Deconstrucción y Post-modernismo**

Los ensayos de Roland Barthes, “The Death of the Author” (1968) y Michel Foucault, “What is an Author” (1969), expresan desde ángulos bastante aproximados el anti-humanismo del estructuralismo y del post-estructuralismo, corrientes entre las cuales se sitúan. Para Barthes, en cuanto un texto se publica “the author enters into his own death, writing begins;” según concluye, “the birth of the reader must be at the cost of the death of the author.”<sup>102</sup> Para Foucault, el autor no es sino una función del discurso y, dada la mutabilidad histórica de este discurso, podemos imaginar fácilmente “a culture where discourse would circulate without any need for an author.”<sup>103</sup> Evidentemente, el propio concepto de autor es histórico: surge en el Renacimiento y pasa aún siglos más tarde por fenómenos tales como la publicación anónima de novelas en el siglo XVIII y XIX, por parte sobre todo de mujeres. En nuestros tiempos, discursos tales como los de, por ejemplo, la publicidad nos llegan bajo un concepto de autoría distinto al de los textos literarios. Sin embargo, hay puntos muy preocupantes en la actitud de teóricos como Barthes y Foucault y sus seguidores, al denegar la individualidad del autor en un período—los años 50 y 60—in que se empezó a reivindicar con fuerza la voz de los autores minoritarios excluidos del canon y al haberse formado en torno a ellos un verdadero culto a la personalidad muy lejano de sus propios supuestos.

A grandes rasgos, desde 1968 la pregunta que está en el aire en cuanto a la teoría de la Literatura se refiere es qué o quién produce el significado del texto: el lenguaje como sistema de signos, los valores ideológicos transmitidos a través de la evolución histórica de los sistemas de poder y de la cultura como su expresión, o el posicionamiento del lector entre uno y otro. Pese a que muchos estudiosos continúan explorando la personalidad del autor desde puntos de vista Romántico-biográficos, a menudo disfrazados con grandes dosis de teoría psicoanalítica post-estructuralista, hay una gran resistencia a aceptar la presencia individual del autor, lo cual no deja de ser una gran paradoja en un entorno cultural en que los medios de comunicación no se cansan de insistir en la idea del triunfo y la fama personal. Entre quienes creen que lo fundamental es el discurso y quienes creen que lo fundamental es la posición del individuo ante el discurso (o *en* el discurso) median a veces grandes abismos y a veces pequeños

socavones: feminismo y post-colonialismo han aprendido a usar la teoría post-estructuralista anti-humanista para, irónicamente, ensalzar el trabajo de autores individuales; pese a la protesta en contra de lo teórico por parte de críticos como Terry Eagleton, lo cierto es que ni las posiciones más abiertamente personalistas prescinden del discurso impersonal de la teoría.

El paso del estructuralismo al post-estructuralismo se cifra en dos cuestiones principales: un nuevo interés en el discurso ideológico por encima del lenguaje y el rechazo de la idea estructuralista de que la significación depende de la relación entre signos estables. De nuevo hay que referirse a Foucault y Barthes. Foucault analiza en obras como *Madness and Civilisation* (1961), *Discipline and Punish* (1975) y *The History of Sexuality: Vol 1.* (1976) la manera en que el poder, operando a través de instituciones tales como la medicina, la justicia o los debates públicos en torno a la sexualidad, condiciona los discursos ideológicos que definen la vida individual y colectiva. La Literatura es, en este contexto, una muestra de la aceptación o resistencia ante el discurso oficial. Por su parte, Barthes cuestiona en *S/Z* (1970) la pretensión de transparencia de ciertos signos—tales como los que constituyen la novela realista que se presenta como reflejo auténtico del mundo (o reflejo del mundo auténtico, si se quiere)—y niega incluso la noción estructuralista del estudio literario como ciencia, señalando que la crítica literaria no es sino un medio de producción de otros textos.

El desmantelamiento foucaldiano de las estructuras de poder se acompaña del desmantelamiento de la noción filosófico-científica de ‘verdad’ y del proceso mismo de significación, dando paso a las corrientes paralelas de la deconstrucción y el post-modernismo. Es muy difícil separar a los pensadores de uno y otro signo, ya que, en conjunto comparten influencias y problemas similares; podría incluso decirse que entre los 60 y los 80 se usan ideas derivadas de Marx, Freud y el estructuralismo para debatir todo tipo de discursos desde todo tipo de posicionamientos, con una preocupación básica: ¿en qué se queda el estudio del discurso sino se puede fijar la significación? ¿Hay que oponerse a la inestabilidad del signo o asumirla? Y en última instancia, ¿qué credibilidad merecen las teorías que niegan la estabilidad del lenguaje: transmiten ellas mismas ideas coherentes o son pura palabrería en el peor de los casos?

La explosiva mezcla de Marxismo, psicoanálisis y semiótica característica de buena parte del post-estructuralismo se produce en diversos frentes en Francia, sobre todo asociados al feminismo, que detallaré más adelante. El post-estructuralismo tiene,

en todo caso, su encarnación teórica más llamativa en los trabajos del filósofo Jacques Derrida (1930-), cuya teoría de la deconstrucción se disemina a partir de su estudio *De la grammatologie* (1967). El método lector de Derrida consiste en hacer pasar al texto una prueba de solidez, por así decirlo, de la que Derrida suele obtener evidencia de una falta de coherencia interna que lleva a la deconstrucción del texto. No se trata de destruir el trabajo del autor por puro nihilismo literario sino de probar la esencial inestabilidad del lenguaje y, con ello, la imposibilidad de un estudio sistemático y científico de la palabra escrita. Para Derrida, un punto marginal del texto puede descubrir la inanidad de su mensaje central; no existe ni un foco de significado demostrable ni una diferencia entre el texto literario y el no literario. El problema que, en esencia, Derrida señala es que vivimos inmersos en textos creados a partir de un código, el lingüístico, que no es plenamente fiable. A Derrida parece intrigarle e incluso excitarle la imperceptibilidad del texto<sup>104</sup> y si bien este deseo de jugar con el lenguaje, o de ver el lenguaje como un juego, ha abierto las puertas a nuevas y muy productivas maneras de leer, Derrida parece pasar por alto el efecto real que, por ejemplo, el uso político del lenguaje tiene sobre la vida de las personas.

Este problema salió a la luz en 1987 cuando el autor de una tesis sobre el principal valedor de Jacques Derrida en Estados Unidos, el teórico belga Paul de Man (1919-1983), hizo pública la existencia de escritos de cariz anti-semita redactados por de Man durante la ocupación Nazi de Bélgica. El debate que se abrió sobre las credenciales políticas de de Man tiene un interés añadido si observamos que su admirado Derrida es un judío francés nacido en Argelia y, como tal, doble víctima de la discriminación Nazi y de la situación colonialista. La convergencia de intereses de uno y otro en el modelo deconstrucionista señala un deseo común, posiblemente muy personal, de negar la capacidad del lenguaje para expresar la verdad. Esto no ha de leerse como un deseo de diseminar la mentira sino como un deseo de escapar del horror de la ineludible huella de la historia. No se trata de transcenderla con una nueva metafísica, que la deconstrucción rechaza de plano, sino de relativizar su presencia abriendo múltiples interrogantes sobre el código en que transmitimos la Historia, que no es sino el lenguaje, especialmente el escrito.

Sea como sea, el hecho es que la historia de la deconstrucción pasó por un momento crucial cuando Derrida visitó Yale en 1976 invitado por de Man, paso previo a la traducción de sus libros al inglés. La llamada escuela de Yale estuvo liderada por de

Man y contó entre otros con J. Hillis Miller (1928-), Geoffrey Hartman (1929-), y algo más episódicamente, Harold Bloom (1929-). De Man introdujo el modelo post-estructuralista europeo en Estados Unidos no sin gran resistencia por parte de sus detractores americanos, quienes le acusaron con frecuencia de atacar las bases de la crítica literaria hasta extremos inaceptables y de conducir a la Literatura por el camino de la filosofía. De Man llegó a escribir, por ejemplo, en uno de sus más conocidos ensayos, “Semiology and Rhetoric” (1973) que “Literature as well as criticism—the difference between them being delusive—is condemned (or privileged) to be forever the most rigorous and, consequently, the most unreliable language in terms of which man names and transforms himself.”<sup>105</sup>

Lo mismo que en el caso de Derrida, lo que incita al crítico a ser riguroso—el disfrute paradójico de la inestabilidad del lenguaje—es lo que escandaliza a su detractor, que no cree que el rigor sea alcanzable con sus métodos. Éste es un punto candente que no se ha resuelto aún, en razón, irónicamente, de que el método deconstrucionista tiene gran aplicación en la denuncia de las manipulaciones ideológicas que se realizan a través del lenguaje. Generalizando, se podría decir que la idea deconstrucionista de que el lenguaje tiene un significado inestable ha encontrado sólo un moderado eco, pero la idea de que la lectura de elementos marginales pueden ayudar a descifrar el sentido o la falta de sentido implícita de un texto han tenido mucho mayor éxito. Intentando ser plenamente apolíticos, Derrida y de Man han dado instrumentos para la investigación política del lenguaje, la Literatura, y otros signos y textos.

De Man tuvo como colega en Yale entre 1976 y 1983 a quien, precisamente, ha revolucionado el estudio político de la cultura en Estados Unidos, Fredric Jameson (1934-). El nombre de Jameson se asocia al de los franceses Jean-François Lyotard (1925-1998), Jean Baudrillard (1929-), Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992) y el semiótico italiano Umberto Eco (1930-) como principales críticos culturales ocupados en definir la post-modernidad y lo post-moderno. Sus métodos y posicionamientos son distintos, pero su objeto de estudio es similar en tanto que todos se centran en el problema del impacto de la cultura y la economía de los Estados Unidos en la concepción occidental de la Historia y la estética después de la Segunda Guerra Mundial. Según Jameson, quien recuperó el Marxismo para el entorno académico americano, el post-modernismo es un fenómeno histórico:

... this is the point at which I must remind the reader of the obvious; namely, that this whole global, yet American, postmodern culture is the internal and superstructural expression of a whole new wave of American military and economic domination throughout the world: in this sense, as throughout class history, the underside of culture is blood, torture, death, and terror.<sup>106</sup>

Para Jameson, por lo tanto, la metodología adecuada para estudiar la post-modernidad es la que se deriva de Marx y tiene en cuenta la lucha de clases y el imperialismo económico. En este contexto, la cultura de masas americana cobra una importancia especial ya que, según observa Jameson, el post-modernismo rompe con la tradicional división entre Cultura y comercialismo, revelando que hay un constante proceso dialéctico entre diversos niveles culturales ligados a distintos grupos sociales. El post-modernismo, que Jameson describe como expresión cultural de la fase post-industrial del capitalismo, convierte, de hecho, toda cultura–Literatura incluida–en producto de masas.

Los estudiosos europeos del post-modernismo coinciden con Jameson en esta idea y en la identificación de la globalización con la expansión del modelo cultural americano. Usando teorías básicamente inspiradas por la semiótica, se muestran un tanto superados y al tiempo fascinados por la despreocupación americana por nociones tales como autenticidad artística. Lyotard, filósofo, critica en textos tales como *Postmodern Condition* (1979) y “Defining the Postmodern” (1986), la uniformización impuesta por la post-modernidad globalizadora y denuncia la marcha forzada del planeta entero hacia una supuesta utopía consumista. Lyotard pide mayor respecto hacia la diferencia, pero parece no ver que su propio rechazo de las grandes metanarrativas de la modernidad (liberalismo y comunismo) deja vía libre a la misma post-modernidad que denuncia y que se nutre de este vacío. Baudrillard, sociólogo, se muestra también muy crítico con el modelo consumista americano y su globalización en obras como *Simulations* (1981) y *America* (1986). A Baudrillard le preocupa sobre todo la proliferación masiva de signos sin referente destinados a provocar en el consumidor una necesidad artificial de un producto que no le es realmente necesario, signos a los que llama simulacros, y la hiperrealidad, es decir, la modificación de la percepción de lo real en interés del consumismo. Como han señalado muchos críticos enmarcados en los Estudios Culturales, el problema de la actitud de Lyotard y Baudrillard es que asumen que a la mayoría de consumidores se les escapan las condiciones de la post-modernidad que ellos denuncian, cuando lo cierto es que los consumidores son en muchos casos

bastante más sofisticados, capaces de reconocer e incluso manipular las estrategias capitalistas. Como diría Jameson, la cuestión es saber hasta qué punto esta sofisticación puede resultar en acción política o quedarse en mera pasividad consumista por muy sofisticada que pueda ser.

## Teorías de la Lectura: El Lector Consciente

### *Hermenéutica, Fenomenología, Existencialismo*

La entrada de las teorías de Derrida a través de Paul de Man en el entorno académico anglo-americano supuso no sólo un cambio de dirección para la crítica literaria americana heredera del *New Criticism*, sino también su entroncamiento con una tradición filosófica europea, básicamente alemana, que había ignorado hasta entonces. Esta tradición tiene diversas ramificaciones que parten de un tronco común: la exploración del papel del lector como intérprete del texto. Los trabajos de Derrida vienen a negar precisamente la importancia del papel del lector, al argumentar que la naturaleza lingüística del texto, siempre fluctuante en cuanto a su significado, convierte a la hermenéutica en una ciencia o actividad poco menos que imposible. Sus trabajos surgen, hay que recordar, como respuesta al intento del filósofo alemán Martin Heidegger de dejar atrás la metafísica occidental con su estudio del modo en que vivimos nuestra conciencia en el tiempo y a través del lenguaje, y vienen a reemplazar el anti-cientifismo de corrientes hermenéuticas como las de Hans-Georg Gadamer con un nuevo cientifismo crítico heredado del estructuralismo.

Si la crítica literaria es, sobre todo interpretación textual, se sigue de ello que habría que fundamentarla en una hermenéutica o ciencia de la interpretación. La necesidad de una hermenéutica que garantice una cierta homogeneidad en la lectura se hizo inicialmente manifiesta en el caso de los textos bíblicos, cuyas peculiaridades lingüísticas parecen interponerse entre el lector y el autor, supuestamente Dios a través de una serie de intermediarios humanos. La exégesis bíblica, o aplicación de la hermenéutica, intenta llegar a una lectura lo más objetiva posible que acerque al lector individual a los textos sin dejar que éste modifique significativamente su contenido con interpretaciones particulares que podrían caer en la herejía. Sus tres ramas principales—la judía centrada en el comentario del Antiguo Testamento en la Torah, la Católica basada

en la alegoría y la Protestante que reivindica el estudio personal y directo de la Biblia—han dejado sin duda huella imperecedera en el estudio de la Literatura en el mundo occidental.

La hermenéutica de la que se habla más habitualmente en relación con la crítica literaria no es religiosa sino filosófica: “Rather than develop rules for the exegesis of written material, hermeneutically oriented theories for the past century have emphasized understanding as a basic orientation for our-being-in the world.”<sup>107</sup> Podría decirse que hay una especie de efecto boomerang en tanto que la hermenéutica ontológica de la filosofía se nutre de las teorías de la hermenéutica textual del siglo XIX para volver a enlazar con sus descendientes del siglo XX. El filólogo clásico Friedrich Ast (1778-1841) propuso un modelo Romántico según el lector debe llegar a identificarse tanto con el autor como, sobre todo, con el espíritu de la tierra o el momento que se encarna en él. Friedrich Schleiermacher (1768-1834), filólogo estudiioso del Nuevo Testamento considerado el fundador de la hermenéutica moderna, consideró que la interpretación nunca puede llegar a ser total pero que debe basarse en todo caso en un acercamiento dual a la lengua y al autor. Descartando la lingüística, su discípulo William Dilthey (1833-1911), filósofo e historiador de la cultura, diseminó la idea de que la interpretación debe conducir a la comunión total con el autor. Para Dilthey la gran Literatura se caracteriza por contener la expresión de la experiencia humana más auténtica; es tarea del lector reconstruirla en su mente. La gran innovación que aporta Dilthey es la localización del lector en el flujo histórico, lo cual subraya la idea de que la interpretación depende de patrones socio-culturales vigentes para un momento determinado, concepto aún de gran actualidad.

El paso de la hermenéutica filológica e histórica a la filosofía se produce a través de la fenomenología de Edmund Husserl (1859-1938), que, es de hecho, la negación de los postulados historicistas de Dilthey. Para Husserl lo que da existencia al mundo es la conciencia humana; de hecho, el mundo *es* lo que percibimos y todas las realidades no son sino fenómenos. Nuestra experiencia de estos fenómenos, no es en ningún caso aleatoria, sino que lo que captamos es su esencia misma, con lo cual se puede decir que es posible alcanzar un conocimiento objetivo desde un punto de vista subjetivo, al margen de lo histórico. Contra esa postura idealista reacciona el gran promulgador de la hermenéutica ontológica y discípulo de Husserl, Martin Heidegger (1889-1976), quien

intenta producir una síntesis entre el historicismo de Dilthey y el esencialismo de su propio maestro.

Heidegger expuso en *Being and Time* (1927) su teoría anti-metafísica según la cual la experiencia del ser humano no transciende el transcurrir de la historia, como pensaba Husserl, ni se limita a ella, como opinaba Dilthey, sino que se centra en el diálogo constante con el tiempo en que vivimos. Heidegger no creía que el racionalismo científico pudiera dar una respuesta a la pregunta del significado de la vida en general en el mundo occidental y veía, además, que la crisis de la Historia vivida con la entrada en el siglo XX, y agudizada con el uso de la tecnología en la guerra, hace urgente una nueva concepción de la vida humana. En cierta manera, la filosofía de Heidegger ofrece un cierto consuelo dentro de su existencialismo: al poner a la persona en contacto con la Historia pero, sobre todo, con el tiempo, que la transciende, nos permite relativizar el impacto inmediato de las contingencias históricas en que vivimos sin hacernos perder un ápice de nuestra intensa conciencia temporal. Heidegger vincula, además, esta manera de estar en el mundo con el lenguaje, que no es para él sino el vehículo que permite a la conciencia y a la percepción expresarse.

El trabajo de Heidegger tiene continuidad principalmente en el de su discípulo Hans-Georg Gadamer, cuya obra *Truth and Method* (1960) elabora aspectos de *Time and Being* a la par que critica la idea, fundamental en el mundo occidental, de que el método científico es el único válido para llegar a la verdad. La importancia de Gadamer para la crítica literaria reside en que, según él, nuestra aproximación al arte es un método tan válido sino más que el científico para llegar a la verdad, ya que la ciencia no es tan objetiva ni desinteresada como pretende ser, ideas que enlazan con las ya expresadas por Benedetto Croce. En los trabajos de Gadamer la crítica aparece como un diálogo constante con el pasado, lo que él llamó fusión de horizontes, y un proceso de descubrimiento del significado de los textos más allá de las intenciones del autor. Fue Jürgen Habermas (1929-), asociado a la Escuela de Francfort de raíces Marxistas quien más abiertamente criticó a Gadamer por haber ignorado los mecanismos de poder presentes en este diálogo con el pasado.

La fenomenología tiene su impacto más directo en estudio de la Literatura a través de los trabajos de Roman Ingarden (1893-1970), filósofo polaco discípulo de Husserl. Realista y receloso del idealismo transcendental de su maestro, Ingarden intentó detallar la conexión concreta entre sujeto perceptor y mundo, creyendo que la

Literatura ofrece una oportunidad única de examinar de cerca el funcionamiento de la percepción. En una serie de escritos que se extienden desde *The Literary Work of Art* (1931) a *The Cognition of the Literary Work of Art* (1968), Ingarden explica que el lector busca estabilizar el significado del texto y cubre sus posibles vacíos con contribuciones propias en el curso de la lectura: el texto, en suma, pasa a depender de su interacción con el lector a distintos niveles.

Mientras que la fenomenología de Husserl y sus allegados pereció en Alemania con la llegada al poder del Nazismo, movimiento con el que, sin embargo, se relacionó a Heidegger, sus efectos se dejaron notar principalmente en Francia y en Suiza en los años 40 y 50, antes de la llegada del estructuralismo. La escuela francesa derivada de Husserl y Heidegger, tiene como máximo exponente a Jean-Paul Sartre (1905-1980), y sigue postulados críticos similares a los de Ingarden. Para Sartre no hay modo humano de trascender nuestra experiencia inmediata, lo que supone que no podemos asumir la existencia de un Dios pero sí debemos asumir la responsabilidad sobre nuestra conducta. Sin Dios, somos libres de elegir, y esa es la carga más difícil de sobrellevar. En la teoría literaria sartriana, manifestada en obras como *What is Literature?* (1948) el lector ejerce esta misma libertad para escoger qué autores leer; lejos de ser un intérprete transparente, el lector según Sartre es una persona completa que da forma con su experiencia al contenido del texto. Esto no supone un problema para el autor, ya que éste es consciente de que escribir es un acto colaborativo: sin escritor, no hay lector, pero sin lector el autor no puede existir como tal. Los textos en sí no constituyen la Literatura, sino el diálogo entre autores y lectores que se encuentran a lo largo del tiempo.

La Escuela de Ginebra, formada por nombres tales como Georges Poulet (1902-1991), Jean Starobinski, Jean Rousset, Jean-Pierre Richard, Emil Steiger, y el futuro deconstrucciónista de Yale J. Hillis Miller, también siguió la estela de Husserl. En el modelo ginebrino se supone que el significado del texto es reproducido y actualizado por el lector-intérprete en contacto con la mente del autor. El lector utiliza su experiencia del mundo para comprender la experiencia del autor y conectar así con él/ella a través del texto, llegando así a una interpretación plena del texto. El lector, en suma, viene a ser una especie de médium a través del cual se manifiesta el autor y el texto el vínculo entre ambos. En palabras de George Poulet, “This *I* who ‘thinks in me’ when I read a book, is the *I* of the one who writes the book... To understand a literary work, then, is to let the individual who wrote it reveal himself to us *in us*.<sup>108</sup>

## **Teorías de la Recepción y de la Respuesta del Lector**

La otra gran corriente dentro de la teoría de la Literatura que tiene en cuenta primordialmente la posición del lector surge también en Alemania y se centra en los trabajos de la Escuela de Constanza liderada por Hans-Robert Jauss (1922-1997) y Wolfgang Iser (1926-), ambos discípulos de Gadamer. La teoría de la recepción se elabora en los años 60 y 70 como respuesta al interés excesivo en el texto y tiene notables puntos de intersección con la teoría de la respuesta del lector desarrollada en Estados Unidos en paralelo. Como ocurre habitualmente con la publicación de autores europeos en inglés, la traducción de los textos primordiales de Jauss y Iser llegó aproximadamente una década después de su auge en su país natal, creando un desfase repetido también en los casos de los teóricos franceses estructuralistas y post-estructuralistas.

La teoría o estética de la recepción apareció en escena en 1967, coincidiendo con el post-estructuralismo francés. La universidad de Constanza, fruto de la reforma educativa de post-guerra, permitió la entrada de aires nuevos exigidos tanto por profesores como por estudiantes cansados del tradicionalismo académico de la universidad alemana. Jauss quiso efectuar una atrevida síntesis capaz de trascender los modelos Marxista y formalista, es decir, ideológico y estético, y argumentó que la experiencia de la lectura en el presente nos pone en contacto con todas las lecturas previas del texto. Jauss usa el concepto de horizonte de expectativas original de Karl Popper y utilizado por Gadamer para referirse precisamente a la intersección entre historia y estética en la que nos situamos al leer el texto. Leer, por ejemplo, la obra *Romeo and Juliet* en el siglo XVII no es lo mismo que leerla en el XXI: el texto es el mismo pero el horizonte de expectativas del lector—los factores culturales, sociales, críticos, etc.—es completamente distinto. Según Jauss el mérito del texto se encuentra en su constante adaptabilidad a nuevos horizontes; un clásico no es sino el texto más flexible en este sentido.

Wolfgang Iser se interesó no tanto por el lector en la Historia como por el lector en contacto con el texto, de manera parecida a Georges Poulet. En *The Implied Reader* (1974) y *The Act of Reading* (1976) Iser caracteriza la lectura como una actividad aún más envolvente de lo que sus predecesores habían sugerido. El texto pierde gran parte

de su peso específico en el esquema lector de Iser, quien prácticamente lo reduce a una partitura musical o guión cinematográfico que el lector activa en base a sus propias estrategias de lectura. Según Iser, el texto literario tiene dos polos—el artístico del autor y el estético del lector—que difícilmente pueden coincidir dada la subjetividad del lector. El problema es que llevada a sus últimas consecuencias la teoría de Iser lleva a la total anarquía interpretativa, algo que el teórico americano Stanley Fish (1938-) intentó corregir con su idea de las comunidades interpretativas, introducida en 1976 y desarrollada en *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980). Según Fish, el lector no responde de manera totalmente individual al texto sino que su lectura se enmarca dentro de la comunidad con la que se identifica, marcada por otros rasgos de identidad tales como sexo, educación, etc. Esta idea ha sido ampliamente criticada como un vano intento de resolver el problema de la subjetividad en la lectura ya que no precisa con exactitud cómo se relacionan lector y comunidad, ni cuántas existen.

Ya que los diversos intentos de crear una hermenéutica sólida acaban chocando con el inevitable problema de la subjetividad del intérprete, autores tan señalados como Susan Sontag y el ubicuo Roland Barthes han llegado a pedir su total supresión. En *The Pleasure of the Text* (1973), dentro de su etapa más personalista, Barthes no hace sino repetir la petición que Sontag, cansada de los intentos de reducir el arte a la explicación de su contenido, hizo en su famoso ensayo “Against Interpretation” (1964): “In the place of a hermeneutics we need an erotics of art.”<sup>109</sup> Casi cuarenta años más tarde, el placer sigue siendo el elemento de la lectura más ignorado por la teoría de la Literatura, pese a su crucial importancia como bien sabemos todos los lectores.

### **Teorías de la Autoría: Crítica Psicoanalítica de Freud a Lacan**

Esta falta de teorización del placer del lector sorprende aún más si tenemos en cuenta la atención prestada al erotismo y el deseo por las teorías psicoanalíticas tomadas prestadas por la teoría de la Literatura. Los nombres de Sigmund Freud (1856-1939), Jacques Lacan (1901-1981) y, en menor medida del discípulo de Freud, Carl Jung (1875-1961) han dejado huella permanente en el estudio de la Literatura no sin gran controversia.

Como puede observarse, la búsqueda de un método científico adecuado para estudiar la Literatura, búsqueda que dura ya casi dos siglos, siempre lleva a tomar prestados métodos ajenos: las ciencias naturales, la filosofía metafísica o política, la lingüística, el psicoanálisis. No se ha cumplido, ni mucho menos, el ideal formalista de establecer una ciencia estrictamente de lo literario y, lo que me parece más problemático, se ha sobrecargado la agenda investigadora de los estudiosos de la Literatura con la entrada de esta serie de metodologías ajenas en las que también hay que formarse de un modo u otro. Personalmente, creo que la entrada del psicoanálisis en la teoría de la Literatura es especialmente onerosa, ya que para aplicar con conocimiento de causa el primero a la segunda hay que tener una sólida formación como psicoanalista. Me parece legítimo que Freud, Lacan, Jung y otros psicoanalistas como Julia Kristeva se hayan preocupado por la Literatura, pero, con contadas excepciones, pocos estudiosos de la Literatura pueden llegar al mismo nivel de interacción entre las dos disciplinas con lo cual se producen numerosos estudios que, simplemente, no son contrastables ni refutables.

La otra cuestión que me parece preocupante es que en muchos casos la crítica psicoanalítica se usa para entrar en territorios íntimos de la biografía del autor que creo que no son relevantes para juzgar sus textos. De hecho, el psicoanálisis se empezó a usar en literatura para sustituir con un método científico el estudio meramente biográfico, desacreditado como avenida principal de investigación literaria en los años 20. Sin embargo, la idea de que el autor pueda estar sujeto al escrutinio psicoanalítico a través de sus textos me produce una profunda reacción de incomodidad ya que no alcanzo a comprender por qué razón el crítico pero no el autor está a salvo de tal intrusión en su intimidad. Por otra parte, mientras que a Freud la Literatura le sirvió para, por ejemplo, nombrar su famoso complejo de Edipo no puedo concretar la relevancia del diagnóstico que Freud mismo hizo del personaje de Hamlet usando este mismo concepto ni sus imitaciones posteriores. Encuentro, con todo, que, en lo que se refiere a Freud se ha pasado por alto un aspecto que me parece de suma importancia: su tentativa exploración en el artículo “Creative Writers and Daydreaming” (1908) de los mecanismos de fabulación que emplea el escritor al crear una historia. La conexión entre el sueño y la ensueñoación en lo que se refiere a la creación y la lectura de la Literatura está aún por explorar; tal vez se ha dejado de lado porque precisamente el modelo psicoanalítico

vigente, el de Lacan, no se preocupa como Freud del sueño sino casi exclusivamente del lenguaje.

El psicoanálisis es, hay que recordarlo, una práctica clínica que se puede aplicar desde la psicología o la medicina psiquiátrica. En este sentido no puede interesar a la teoría de la Literatura. Si resulta relevante es porque de manera parecida a la filosofía fenomenológica y existencialista, el psicoanálisis es una teoría de cómo nos relacionamos con el mundo y cómo se constituye nuestra conciencia. A diferencia de la filosofía, que es puramente abstracta, el psicoanálisis se refrenda con la realidad de la práctica clínica por lo que parece ofrecer instrumentos mucho más fiables sobre el funcionamiento de la mente humana si bien no tan sólidos como los de una ciencia experimental. El psicoanálisis no es, en cualquier caso, la psicología, que es mucho más amplia, sino una de sus tendencias con sus propias corrientes y disensiones internas.

Freud, su padre fundador, saltó a la fama con sus volúmenes *The Interpretation of Dreams* (1900), *The Psychology of Everyday Life* (1904), *Jokes and their Relation to the Unconscious* (1905) y *Three Essays on the Theory of Sexuality* (1905). Es muy difícil resumir sus líneas maestras en pocas palabras pero puede decirse que la exploración de diversos ‘textos’ tales como los sueños, los lapsus lingüísticos, las bromas y las narraciones de sus pacientes llevó a Freud a la conclusión de la que la conciencia no es sino la suma total de tres partes constituyentes: ego, id y superego. En esta trinidad dominada por el ego, el id es un generador de mensajes ocultos que el psicoanalista debe interpretar más allá de los intentos del superego por reprimirlos, de ahí el atractivo de la hermenéutica freudiana para la crítica literaria. Lo mismo que Ingarden, Freud veía la Literatura como monumental evidencia del funcionamiento de la conciencia, lo cual explica su interés en explorarla, especialmente los puntos en que afloran los elementos reprimidos del subconsciente. Por otra parte, al detallar el proceso de individualización del niño con el rechazo de la madre y su entrada en la normativa paterna dominada por la diferencia sexual, Freud dotó a los seres humanos de una especie de línea biográfica maestra, narración que si bien puso al descubierto la naturaleza sexual de los vínculos familiares en la niñez ha sido criticada con dureza por su subtexto patriarcal y por su ignorancia de los factores sociales e históricos que afectan a la familia.

Freud no produjo un modelo sistemático de crítica literaria, sino que se limitó a análisis aislados, como el ya mencionado de *Hamlet* o a desarrollar conceptos, tal como

el de lo ominoso (en su artículo “The Uncanny”, 1919), de gran impacto en el estudio del gótico y el fantástico literario. Su discípulo Carl Jung, mucho menos admirado por su insólita mezcla de religiosidad y psicoanálisis, si que intentó dar una explicación global al fenómeno de lo literario a partir de los años 20, tras romper con Freud y abandonar el psicoanálisis. Según Jung, el sustrato del que se nutre el creador no es sólo su subconsciente personal sino el subconsciente colectivo en el que toda persona participa: “We mean by collective unconscious, a certain psychic disposition shaped by the forces of heredity; from it consciousness has developed. In the physical structure of the body we find traces of earlier stages of evolution, and we may expect the human psyche also to conform in its make-up to the law of phylogeny.”<sup>110</sup> En opinión de Jung, el conjunto total de la Literatura remite al conjunto total del subconsciente humano, en el que se han fijado los arquetipos, o imágenes e ideas básicas transmitidas y modificadas a lo largo del tiempo. Junto a *The Golden Bough* del antropólogo J.G. Frazer, y la exploración del mito y el héroe por parte de Joseph Campbell, Jung ofreció así las bases para la teoría mítica de la Literatura, o *myth criticism*, entre cuyos practicantes se encuentran Robert Graves, Leslie Fiedler, Northrop Frye, Maud Bodkin y G. Wilson Knight.

Sus fuertes vínculos con la cultura irracionalista de la New Age hacen pensar que la senda abierta por Jung volverá a aflorar de nuevo en los estudios literarios, pero hoy por hoy, el modelo lacaniano, o post-lacaniano, es mucho más potente. Irreverente y anárquico, Lacan puede definirse como el crítico literario más exigente que ha tenido nunca Freud y como el más controvertido renovador de sus enseñanzas. Básicamente, Lacan enlaza a Freud con la línea estructuralista que vincula a Saussure, Jakobson y Lévi-Strauss, con lo que consigue crear una teoría psicoanalítica muy productiva para la Literatura; su práctica, sin embargo, fue tan en contra de los supuestos freudianos que Lacan acabó expulsado de las instituciones y asociaciones profesionales psicoanalíticas y tuvo que fundar otras alternativas.

El punto más relevante de la teoría lacaniana para la crítica literaria es su opinión de que la psique humana está determinada por el lenguaje y no al contrario. En el estructuralismo lacaniano no hay una equivalencia exacta entre significante y significado, sino que el primero domina al segundo: el significante dota de sentido al significado, del mismo modo que el lenguaje dota de estructura a la psique. En los años 60 Lacan ofreció la teoría de que el sujeto no llega nunca a definirse completamente de

la misma manera que el significante no llega a establecer una relación de mutua igualdad con el significado. La representación simbólica—el significante—siempre lleva más peso en el orden de lo simbólico que el significado y lo mismo le ocurre al sujeto.

Lacan llega a decir que el subconsciente está estructurado como un lenguaje, con lo cual probablemente quiere decir que no es una masa informe sino una entidad completa—el otro—y bien estructurada con la que estamos en comunicación de manera caótica e intermitente. Lacan complementa la narrativa freudiana sobre la formación del sujeto basada en la diferenciación sexual (el descubrimiento de que la madre carece de pene y la amenaza de castración que representa el padre), con una trama basada en la progresiva emergencia del individuo a un estadio plenamente lingüístico de la conciencia. Lacan imagina que el bebé carece de subjetividad hasta que se enfrenta, entre los 6 y los 18 meses, a su propia imagen en el espejo; al identificarla y reconocerla como propia, la subjetividad del niño o ego entra en la fase de lo imaginario. En esta fase, el niño está aún apegado a la madre, no concibe aún su plena autonomía respecto a ella y se comunica principalmente a través de lo visual. La entrada en lo simbólico, es decir, la adaptación del sujeto a los códigos de comunicación que operan en el territorio de lo social, supone la superación del vínculo con la madre (lo que Freud llamó el complejo de Edipo) y la inmersión del niño en las leyes que regulan las relaciones humanas, leyes que Lacan identifica con el lenguaje y con el padre.

El orden simbólico—el Otro—viene a ser una extensión del superego freudiano más allá del individuo. Antes de entrar en él, la conciencia del niño no está dividida, como ocurre en la fase pre-edípica freudiana; el subconsciente aparece precisamente cuando el individuo entra en lo simbólico. Esta ruptura y la separación de la madre suponen una pérdida o vacío que se siente a través del deseo y que cuestiona la integridad del sujeto. El niño siente que este deseo no puede ser satisfecho por culpa de la intervención del padre en su unidad fundamental con la madre y ella siente una pérdida similar ya que el niño la hace completa, al dotarla del falo del que carece. Lacan, quien rechaza la preocupación freudiana por la castración no habla del pene sino de su representación simbólica, el falo, que significa la carencia que el niño descubre en la madre, su deseo por ella y su significado para ella. En el guión lacaniano no hay una amenaza de castración sino una represión de ese deseo que es imprescindible para entrar en el orden simbólico. Para Lacan la madre, situada fuera de lo simbólico paterno, es parte del tercer estadio, el de lo real, que es el de lo inexpresable, hasta el punto de que

Lacan ha llegado a afirmar que la mujer no existe. Algunos comentaristas han insistido en que con esto Lacan se refiere a que la diferencia sexual no es realmente conceptualizable a través de lo simbólico y, con ello, a que la esencia de la mujer no puede fijarse. Este anti-esencialismo puede leerse como rechazo del falo con su insistencia en fijar significados y carencias subconscientes, pero también como defensa de una estructura patriarcal en la que la mujer ocupa un lugar suplementario más que complementario.

Precisamente porque permite múltiples lecturas, el psicoanálisis lacaniano es un gran generador de crítica a favor o en contra de sus postulados, sobre todo en trabajos que se interesan por el análisis del deseo en conjunción con la significación. Tal vez es el feminismo francés el que se ha implicado más a fondo en su interpretación y aplicación, especialmente en las obras de Julia Kristeva. La mayor aportación de Lacan a la crítica literaria podría decirse que es la manera en que invita al crítico a ver más allá de la expresión de la conciencia y a considerar la presencia del subconsciente y las trazas dejadas por su represión en el texto. El problema que no puede solucionar es la intrusión del subconsciente del propio crítico en el análisis, algo inevitable. Cabría preguntarse, además, si un escritor muy versado en psicoanálisis podría crear un texto perfectamente controlado, sin huecos que permitieran su deconstrucción psicoanalítica, o con huecos incluidos a propósito como magistral broma dirigida a un posible crítico psicoanalítico. Lacan nunca supuso que el psicoanálisis pudiera situarse por encima del texto como metalenguaje adecuado para averiguar su ‘verdad’ pero esto contradice la práctica psicoanalítica en la que el analista se supone que cura al analizar desde una posición de superioridad las claves del discurso del paciente, que éste no sabe o no puede descifrar por sí mismo. Siguiendo el modelo lacaniano de igualdad entre textos, también podría usarse la crítica literaria para deconstruir la presencia de lo subconsciente en los escritos de Freud o Lacan y llegar así a una especie de canibalismo mutuo que, al igual que la deconstrucción de Derrida plantea la hermenéutica como un juego que, o se juega con brío o se rechaza.

## Teorías de la Ideología

Bajo el epígrafe de teorías de la ideología agrupo aquí un conjunto de corrientes que estudian la Literatura desde el punto de vista de su contenido político, etiqueta que

comprende aspectos no sólo directamente ligados a la clase social sino también a la identidad sexual y a la raza. Son en el fondo corrientes basadas en la teoría mimética de la Literatura, ya que suponen que la Literatura refleja y está condicionada por la ideología del mundo real. Su interés primordial es el activismo: todas rechazan la idea de que la lectura pueda ser una experiencia estética sin connotaciones ideológicas, desconfían del formalismo en todas su variantes por su exclusión de lo social e histórico, y se basan en la reivindicación de la ortodoxia propia y en la denuncia de la heterodoxia ajena. Para Marxistas, feministas y estudiosos de la etnicidad y el post-colonialismo, la teoría de la Literatura es una teoría del compromiso político que debe convertirse en práctica con la transformación del departamento de *English* de cualquier universidad en un foco de concienciación política con efectos reales en el mundo no académico. Otra cosa muy distinta es que este ideario se cumpla.

Hay que señalar, por otra parte, que los teóricos y críticos asociados a estas corrientes rechazan de plano la objetividad y la clásica idea arnoldiana de que el crítico debe ser desinteresado. Más bien todo lo contrario: los estudiosos enmarcados en las tendencias críticas derivadas del Marxismo, el feminismo y el post-colonialismo suelen basar su actividad académica en motivaciones personales tales como factores biográficos y rasgos de su identidad personal. No es por ello demasiado habitual, por ejemplo, que un heterosexual se dedique a los estudios literarios ligados a la homosexualidad ni que un hombre sea conocido como feminista. Esto crea el problema de si hay que demostrar unas credenciales intachables para integrarse en determinadas corrientes: ¿puede una persona de clase media o alta ser realmente Marxista?, ¿puede una mujer blanca heterosexual europea entender el feminismo de una mujer negra africana lesbiana? Se corre un evidente riesgo de compartmentalización si se responden estas preguntas con un no, riesgo al que hay que sumar el problema de la corrección política, que no deja de ser una forma de intolerancia. La crítica ideológica o política es de centro-izquierda o de izquierdas, feminista y anti-racista; no se puede, simplemente, hacer crítica ideológica desde otras posiciones que no sean estas, a riesgo de ser tachado de fascista, sexista y racista. Esto plantea un problema importante ya que estas corrientes extremadamente críticas se blindan con el recurso al insulto fácil ante cualquier tipo de evaluación negativa.

Tal vez es Jürgen Habermas quien más claramente ha expresado el dilema al que nos enfrentamos en esta etapa de la historia humana: ¿podemos permitirnos el lujo del

escepticismo post-estructuralista representado por Derrida frente a conceptos tales como verdad o justicia, o debemos dar un nuevo impulso al proyecto modernizador de la Ilustración que esta actitud post-estructuralista declara fracasado y finiquitado? La respuesta de Habermas en ensayos como “Modernity—An Incomplete Project” (1980) es que hay que resistir los cantos de sirena de los jóvenes conservadores anti-modernistas—entre los que sitúa a Derrida y a Foucault -, los viejos conservadores pre-modernistas y los neo-conservadores post-modernos.<sup>111</sup> Habermas recomienda, tal como ya hizo Karl Marx, un programa de concienciación personal—él lo llama ‘conocimiento emancipatorio’—que nos abra los ojos a los intereses y renuencias que impiden la continuación del proyecto ilustrado de modernización. Habermas ve en el feminismo, el psicoanálisis y la crítica de la ideología de signo izquierdista el potencial para esta liberación y concienciación personal, si bien a diferencia de Marx, no cree que deban conducir a un objetivo concreto como sería una revolución. Lo que él espera y sugiere es se abandone el culto a la irracionalidad de los diversos conservadurismos y que se construya en base a la sociedad civil y a la educación—punto en el que entraría la Literatura—una nueva racionalidad moderna que sirva para seguir trabajando en favor de la igualdad en todos sus frentes.

### ***Teorías Políticas: Marxismo, Materialismo Cultural, Estudios Culturales, New Historicism***

Cabe preguntarse qué sentido tiene hacer crítica literaria Marxista hoy en día, a trece años de la caída del muro de Berlín y cuando, con contadas excepciones como las muy cuestionables de Cuba, Corea del Norte y China no se aplica la teoría Marxista a la praxis política. La respuesta que suele darse a esta pregunta es, por una parte, que ningún régimen político ha llevado a cabo la revolución obrera tal como la concibió Marx, sino que la ha explotado para sus propios fines dictatoriales, con lo cual el Marxismo político seguiría vigente; por otra, dejando de lado la posibilidad de una revolución más o menos utópica, la crítica literaria de corte Marxista tiene hoy más relevancia que nunca como mecanismo de concienciación personal y social en un mundo dominado por los efectos de la globalización y de la fase multinacional del capitalismo. Otro tanto puede decirse del feminismo y de los estudios literarios en torno a la etnicidad: seguirán vigentes en tanto siga habiendo en el mundo discriminación

sexual o racial; su papel, precisamente, consiste en subsanar en el grado más alto posible la desigualdad.

Incluso desde una posición más moderada, menos militante, es importante tener un conocimiento de la estructura social de la cultura que se estudia, sea la propia, o, en el caso que nos ocupa la de los territorios de habla inglesa. Gran Bretaña ha sido y es una sociedad profundamente clasista, algo que tiene un clarísimo reflejo en su cultura y Literatura; la democracia norteamericana surgió como utópica promesa de una sociedad sin clases en parte en reacción contra la estricta estratificación social de la metrópolis colonial inglesa. Al estudiioso de estas culturas le es necesario e imprescindible conocer cómo funcionan a nivel de clase social, además de a nivel de género y raza, no sólo para poder leer adecuadamente sus textos sino también para poder realizar un saludable y fructífero ejercicio de comparativismo cultural. El estudio de estos aspectos en la Literatura realizado en el entorno académico español se está renovando en profundidad gracias precisamente a filólogos ingleses e hispanistas inspirados por las teorías de las ideologías que provienen del entorno anglo-americano.

Habría que identificar tres etapas en la crítica literaria Marxista. La primera, abarca desde la publicación de los escritos de Karl Marx hasta las revueltas de los años 60 y el auge de la figura del pensador francés Louis Althusser. Esta crítica Marxista clásica se ve reemplazada por una fase post-estructuralista con distintas ramificaciones en Francia, en Gran Bretaña (asociadas a los Estudios Culturales y el materialismo cultural) y Estados Unidos, con el trabajo de Fredric Jameson y, tangencialmente, del *New Historicism* promulgado por Stephen Greenblatt.

Karl Marx (1818-1883) y su colega Friedrich Engels (1820-1895) no promulgaron un modelo literario crítico concreto pero sentaron las bases de toda una visión específica de lo literario al argumentar que la cultura, y en general, el modo en que vivimos y entendemos el mundo, está determinado por las condiciones de producción de nuestro entorno material. Sobre todo en el *Manifiesto Comunista* (1848), Marx se refirió a la intervención del capitalismo en el mercado literario con la transformación de la Literatura en objeto de consumo, algo que, por otra parte, a cualquiera que siguiera de cerca la carrera del contemporáneo de Marx, Charles Dickens, le habría parecido más que obvio. Marx y Engels no determinaron si el crítico literario se sitúa del bando del capitalista o si su función es explicitar para el obrero el funcionamiento de la cultura, pero sus ideas abrieron muchas nuevas avenidas para el

estudio de lo literario. Preguntas tales como en qué medida el origen social condiciona la labor del escritor, los hábitos de consumo del lector, o el nacimiento y muerte de los géneros literarios se están contestando aún hoy, al tiempo que se examinan y critican las grandes fusiones editoriales que están llevando a una homogeneización sin precedentes del mercado literario mundial o el modo en que las condiciones materiales condicionaron el trabajo de los escritores del pasado.

Marx se situaría, con su propuesta de estudiar la Literatura para desenmascarar las operaciones de la ideología capitalista en la cultura, en el extremo opuesto a Arnold, quien, como ya he explicado creía que la Literatura podía contribuir a dar homogeneidad social a una Inglaterra socialmente dividida. La crítica literaria Marxista pasó, precisamente, a Rusia cuando la revolución ansiada por Marx no ocurrió, como él preveía en la Inglaterra industrial sino en los territorios agrarios aún feudales de ese país. En el mismo período en que los formalistas rusos enmarcados en las instituciones académicas post-revolucionarias se afanaban por separar lo estético de lo político, su compatriota Mikhail Bakhtin (1895-1975) realizó una serie de lecturas de signo contrario, que le llevaron a la exploración de la resistencia popular a la cultura oficial en obras tales como *La Cultura Popular en la Edad Media y el Renacimiento: El Contexto de François Rabelais* (escrita entre los años 30 y 40, publicada en 1965). Bakhtin ha contribuido al vocabulario crítico contemporáneo el concepto de lo carnavalesco como resistencia examinado en esta obra, la idea de cronotopo o conexión intrínseca entre espacio y tiempo en el marco de un género literario, y, sobre todo, la idea del dialogismo o naturaleza dialéctica del lenguaje y del discurso literario expresada en su “Discourse on the Novel” (1934-35). A Bakhtin, en suma, le interesa el reflejo de lo social como diálogo en la forma y el contenido de la Literatura, lo cual le acerca a postulados próximos al Marxismo. Sin embargo, su triste vida personal, gravemente afectada por su independencia respecto al Partido Comunista ruso, señala su resistencia a cualquier tipo de ortodoxia. Una serie de circunstancias hizo que sus escritos llegaran al mundo occidental en los años 60, a través de los componentes europeos del este de los círculos estructuralistas franceses Julia Kristeva y Tzvetan Todorov, justamente cuando la ortodoxia comunista había caído en el descrédito a causa de los desmanes del régimen de Stalin que tanto contribuyó la represión del círculo intelectual en que se movía Bakhtin.

Sin duda el crítico Marxista más influyente de la primera mitad del siglo XX es el húngaro Györgi Lukács (1885-1971), quien desarrolló en sus obras *History and Class Consciousness* (1923) y *The Historical Novel* (1937) no sólo las ideas de Marx sobre la relación entre clase y literatura sino también una aferrizada defensa del realismo como modo literario fundamental. Las opiniones radicalmente anti-Modernistas de Lukács eran vistas con gran recelo por parte de los Marxistas alemanes defensores del experimentalismo de vanguardia, tales como el dramaturgo Bertold Brecht (1898-1956). Lejos de representar una ortodoxia oficial—llegó a ser obligado a retractarse de sus ideas—Lukács representaba para Brecht y para los teóricos Marxistas de la Escuela de Francfort que entraron en el debate sobre el realismo en los años 30—Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940)—un atrincheramiento inaceptable en formas artísticas decimonónicas y burguesas con las que había que acabar.

La Escuela de Francfort, formada también por pensadores como Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) y Habermas, se distinguió especialmente por su denuncia de la cultura de masas, en lo que paradójicamente coincide con críticos muy alejados del Marxismo, tal como T.S. Eliot. En escritos tales como “*The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*” (1936) Benjamin celebró el cambio que la reproducción masiva de la obra de arte facilitada por la fotografía supone para el acercamiento de las masas a la experiencia de lo estético, o mejor dicho, para la invención de una nueva experiencia estética y emocional. Sin embargo Horkheimer y Adorno interpretaron esta misma cultura de masas o industria de la cultura en *Dialect of Enlightenment* (1947) como poco menos que una estrategia imbatible de embrutecimiento universal. Hoy la posición de los estudiosos de la cultura popular está más cercana a Benjamin que a Horkheimer y Adorno, y sigue a Bakhtin en cuanto a su revalorización de la capacidad popular para resistir las imposiciones de la industria cultural y de la cultura oficial.

En la siguiente década, la de los 50, el Marxismo llegó al estudio de la Literatura y al cultura en Gran Bretaña de la mano de los tres pioneros de los Estudios Culturales y sus textos claves: Richard Hoggart (1918-) autor de *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams (1921-1988) autor de *Culture and Society 1750-1950* (1958) y *The Long Revolution* (1961), y E.P. Thomson autor de *The Making of the English Working Class* (1963). Estos tres hombres argumentaron, en especial Williams, que la producción de productos y experiencias culturales no es la prerrogativa de un grupo

social determinado que represente el conjunto de valores que entendemos por Cultura. Considerando las condiciones de producción y de consumo de los productos culturales—desde la Literatura a la diversión—estos críticos llegaron a la conclusión de que todas las clases sociales contribuyen contenidos e intereses propios a la cultura nacional. Hay que distinguir pues entre la Cultura minoritaria dominada por valores ideológicos de clase media y alta, y la cultura con minúscula que es el conjunto global de prácticas culturales de todas las clases. La fundación por parte de Hoggart en 1964 del famoso Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies supuso la institucionalización oficial de los Estudios Culturales y su diseminación internacional con el trabajo hoy dirigido por el principal estudiioso en este campo, Stuart Hall (1932-).

La fase post-estructuralista de la teoría y la crítica Marxistas tiene como figura principal al comunista anti-humanista Louis Althusser (1918-1990). Althusser conjuga juntos a Marx y Lacan, una extraña pareja cuya conjunción ha dado mucho de sí. El problema que le interesa a Althusser es cómo las estructuras dominantes en el poder se perpetúan en él, aproximadamente la misma cuestión examinada por Michel Foucault en sus análisis de los discursos médicos, judiciales y políticos. Foucault sugiere que la manipulación y reinvención de estos discursos le permiten al poder obviar el riesgo de una resistencia social extrema llegando a reconducir esa resistencia en favor de los intereses del poder mismo. A Althusser le preocupa, sobre todo, la alienación de la conciencia del individuo inmerso en el entramado de sistemas de poder y usa la palabra ideología para nombrar la manera en que el individuo percibe esta relación. La ideología tiene una encarnación concreta en las instituciones o aparatos del estado—escuela, iglesia, ejército, leyes, comunicaciones, familia, cultura—cuya función es asegurar la reproducción del poder dominante y la subordinación del individuo. Si en la psicología lacaniana, la entrada en lo simbólico determina la regulación de la conducta humana a través del lenguaje—que no hablamos, sino que nos ‘habla’ en tanto que nos constituye como individuos —, en la sociología althusseriana, la entrada en lo institucional determina otro aspecto de la regulación de nuestra conducta: la ideología, lo mismo que el lenguaje, conforma nuestra subjetividad con sus reglas propias.

En el pensamiento althusseriano, el papel de la escuela o de la educación en general—principal escenario para la diseminación de la Literatura, no hay que olvidarlo—es especialmente negativo:

... the school (but also other State institutions, like the Church, or other apparatuses like the Army) teaches ‘know-how’, but in forms which ensure *subjection to the ruling ideology* or the mastery of its ‘practice’. All the agents of production, exploitation and repression, not to speak of the ‘professionals of ideology’ (Marx) must in one way or another be ‘steeped’ in this ideology in order to perform their tasks ‘conscientiously’—the tasks of the exploited (the proletarians), of the exploiters (the capitalists), of the exploiters’ auxiliaries (the managers), or of the high priests of the ruling ideology (its ‘functionaries’)....<sup>112</sup>

Claramente, esta visión está muy cerca de la crítica, ya mencionada, que el Marxista británico Terry Eagleton (1943-) hace de la visión arnoldiana de la escuela y la cultura, pero plantea el problema de desde qué institución alternativa que no sea la educación se puede evitar esta reproducción de la ideología. Críticos como Stuart Hall, seguidor también de Althusser, han señalado que, justamente, el principal problema de las teorías y prácticas culturales de izquierdas es que no pueden prescindir de la institución, pero en el momento en que entran en ella pierden toda su credibilidad como alternativas.<sup>113</sup> Por otra parte, hay que tener en cuenta que si bien el modelo de Althusser se preocupa por la manera en que la ideología puede apelar al individuo y llamarlo a sus filas, es un modelo que implica una coerción generalizada. En contraste, las obras del comunista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), publicadas en los años 70 pero escritas en los 30 mayormente en la prisión, distinguen entre la hegemonía coercitiva, de la que él sufría una muestra más que palpable, y la hegemonía consensual. Gramsci, preocupado por el problema de por qué el discurso comunista no prendía entre las masas obreras llegó a la conclusión de que éstas habían aceptado gran parte de los valores de las clases hegemónicas especialmente a través del consumismo que, como bien sabemos, es lo que finalmente acabó con el muro de Berlín y con el comunismo en muchos países de Europa del Este.

En Francia pensadores tales como Pierre Macherey, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu o Louis Marin se han seguido ocupando de la relación entre lo social y lo cultural y literario. Macherey, es especial, se ha distinguido por su análisis del papel de la ideología en la Literatura, defendiendo la idea ya citada de que lo literario reside en todo texto capaz de descubrir las inconsistencias de la ideología, postura alejada de la idea althusseriana de que la Literatura reproduce la ideología. Con todo, las corrientes que dominan la investigación y la docencia en el entorno anglo-americano interesado en la aplicación del Marxismo post-estructuralista son mayormente locales: de un lado del

Atlántico, el materialismo cultural británico, y del otro, el nuevo historicismo americano.

De hecho, las credenciales Marxistas no son demasiado relevantes en estos dos proyectos que se definen como metodologías de estudio literario y que tienen en común un gran interés por el Renacimiento inglés. El materialismo cultural británico toma sus inspiración de la llamada de Raymond Williams a desarrollar una teoría de la cultura que contemple cómo se interrelacionan los distintos estratos culturales: no se trata de estudiar la cultura o la ideología como trasfondo del estudio de la Literatura, sino de estudiarlas conjuntamente. Son los materialistas culturales quienes diseminan los modelos post-estructuralistas continentales en el ámbito británico. El texto básico de esta corriente es la colección *Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism* (1985), editado por Jonathan Dollimore y Alan Sinfield, que incluye la definición de materialismo cultural:

Historical context undermines the transcendent significance traditionally accorded to the literary text and allows us to recover its histories; theoretical method detaches the text from immanent criticism which seeks only to reproduce it in its own terms; socialist and feminist commitment confronts the conservative categories in which much criticism has been hitherto conducted; textual analysis locates the critique of traditional approaches where it cannot be ignored. We call this ‘cultural materialism’.<sup>114</sup>

El materialismo cultural se interesa por todas las manifestaciones culturales y si se centró en Shakespeare para su presentación en público con este volumen y con el editado por John Drakakis, *Alternative Shakespeares* (1985), fue claramente para romper los esquemas del estudio literario tradicional en el que Shakespeare ocupa un puesto de honor. Se puede decir que Shakespeare no es el mismo que era antes de la irrupción del materialismo cultural y que la vanguardia de la investigación literaria histórica se sitúa ahora entre el materialismo cultural y el nuevo historicismo.

Esto no significa que sus metodologías hayan sido aceptadas por la mayoría de investigadores, sino que hay que tenerlas en cuenta inevitablemente. Ni siquiera, de hecho, hay una armonía palpable entre británicos y americanos ya que, como detalla John Drakakis, “Where new historicism is primarily *descriptive* in its procedures, even though it is self-consciously so, cultural materialism is *interventionist* as well as *descriptive*.<sup>115</sup> Una queja constante respecto al nuevo historicismo, término acuñado por Stephen Greenblatt (1943-), es que ni es nuevo ni es historicista, todo lo contrario:

para muchos es una práctica espuria que resta legitimidad a la investigación histórica tradicional y que enmascara bajo la gran carga de teorización que emplea su desconocimiento de la Historia. Establecido antes que el materialismo cultural con la publicación en 1980 del libro de Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, el nuevo historicismo carece de la inspiración Marxista directa del materialismo cultural y es más bien una llamada a frenar de una vez por todas el formalismo del *New Criticism*, el estructuralismo y la deconstrucción. Básicamente, Greenblatt y sus seguidores subrayan la idea de que ni el formalismo ni la historiografía pueden ayudarnos a acceder adecuadamente a los textos del pasado: de hecho, no hay más remedio que leerlos teniendo en cuenta sus diferencias y sus puntos en común con nuestro posicionamiento, es decir, desde un punto de vista plenamente consciente de que ocupamos momentos históricos distintos. Esta perspectiva, ya bien conocida en la Europa continental, se complementa en el nuevo historicismo con la idea de que lo que media entre el pasado y el presente, y se refleja en el lenguaje, la Literatura y la cultura, no es sólo el paso del tiempo o la evolución lingüística. Lo que cuenta es la substitución de unos discursos por otros y, sobre todo, las huellas dejadas por este proceso, idea en la que se reconoce la influencia sobre esta corriente de Foucault.

Se podrían resumir estas corrientes derivadas del Marxismo diciendo que todas ellas se preocupan por cómo se sitúan el ser humano y todas sus actividades en la Historia, entendida como una sucesión de estadios condicionados por lo material y por la operación de ideologías basadas en su control. La visión de la Literatura que ofrecen es contradictoria, ya que no se concreta si ésta funciona como alternativa o como vehículo para la diseminación de las ideologías dominantes. La teoría y la crítica se caracterizan también de modo ambiguo como productos del orden social dominante pero también como posibles estrategias de contestación. A su interés primordial en la ideología como reflejo de la lucha social hay que sumar, sobre todo en la última década, el impacto del feminismo y de los estudios de raza ya que, como han argumentado sus practicantes, el individuo no se define sólo por su clase social, sino por un entramado de rasgos de identidad entre los que el sexo y el color de la piel sobresalen. Como es fácil ver, esta atención a la identidad personal y a su politización—este nuevo humanismo—tiene repercusiones inmensas en el estudio de la Literatura en muchos y diversos frentes, desde la reiterada apertura del canon hasta el debate sobre la ideología que se oculta tras la supuesta impersonalidad y objetividad de la teoría literaria.

## **Feminismo y Gender Studies**

Habitualmente se distingue entre el feminismo de la primera ola y el de la segunda, y a partir de éste entre una multiplicidad de feminismos. El de la primera ola se relaciona con la formación de asociaciones y campañas a ambos lados del Atlántico entre 1860 y 1930 para conseguir la integración femenina en la sociedad a través de cambios en la legislación que permitieran el acceso a la educación, el trabajo y el voto, además de equilibrar las relaciones dentro del matrimonio y la familia. Mientras en esta primera ola el feminismo aspira a y cree en la igualdad entre hombres y mujeres, en la segunda ola, que emerge en los años 60, se reivindica la igualdad de oportunidades dentro del reconocimiento de las diferencias entre los sexos. Este feminismo de la equiparación en la diferencia lleva a cabo una labor de concienciación con consignas célebres tales como ‘lo personal es político’, pero choca, por una parte, con su marginación dentro de las organizaciones políticas convencionales y, por otra, con la crítica de mujeres de minorías que se sienten excluidas. Entre finales de los 70 y principios de los 80 se inicia el proceso de fragmentación en base a criterios de clase y orientación sexual que ha llevado a la formación de los diversos feminismos actuales, tendencias que abarcan un amplio registro con presencia plena en la teoría literaria.

Continuadores de la obra pionera de Mary Wollstonecraft (1759-1797), *A Vindication of the Rights of Women* (1792), los ensayos de la escritora inglesa Virginia Woolf (1882-1941), recogidos en *A Room of One's Own* (1929) y *Three Guineas* (1938), son las bases de la crítica literaria feminista en inglés. En ellos Woolf protestó contra la exclusión de las mujeres de las instituciones académicas y contra su dependencia económica, presentó a la mujer como autora ausente de la Historia de la Literatura y se quejó de su discriminación, defendió el pacifismo y predicó con el ejemplo la existencia de una escritura femenina que expresa experiencias distintas a las del hombre y que pide ser evaluada con sus propio parámetros artísticos. Mientras a Woolf le preocupaba cómo ser mujer y autora simultáneamente, a la otra gran figura del feminismo europeo, la francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) autora del seminal estudio *El Segundo Sexo* (1949), le preocupaba cómo el sexo biológico condiciona la adscripción al género, que no es sino una construcción social. Asegurando que una no nace sino que se transforma en mujer, Beauvoir señaló que la correspondencia entre

sexo y género está fijada por cuestiones culturales e ideológicas fundamentadas en la excusa de la biología. Del hecho que la mujer tenga funciones reproductoras distintas a las del hombre no debería seguirse automáticamente su subordinación; es el hombre quien, creando una falsa imagen de la mujer, se aprovecha de la diferencia biológica para controlar el cuerpo y la conducta de las mujeres. El hombre llega incluso a denegar la subjetividad de la mujer al caracterizarla como su Otro, todo lo que él no es: es decir, el término negativo contra el que se mide la positiva existencia de la masculinidad.

Esta visión negativa coincide con la identificación que Lacan hizo más tarde entre la mujer y lo imaginario, y con la exclusión lacaniana de la mujer del entorno de lo simbólico. El feminismo francés se enzarzó por razones que tienen cierto tono edípico—la lucha de la hija por emanciparse del lenguaje del padre—con el psicoanálisis lacaniano, bien rechazando su subtexto patriarcal heredado de Freud o bien utilizándolo para proponer alternativas al discurso logocéntrico y falocéntrico masculinista. La fusión de psicoanálisis, Marxismo y post-estructuralismo con el feminismo francés le da un sabor peculiar a las obras de sus tres autoras principales, Luce Irigaray (1930-), Hélène Cixous (1938-), y Julia Kristeva (1941-), a las que habría que sumar nombres como los de la teórica del feminismo lésbico Monique Wittig (1935-).

Irigaray, filósofa y psicoanalista formada por Lacan, protesta contra el hecho de que tanto Freud como Lacan construyen a la mujer como ausencia, y se queja de que la subjetividad femenina no puede ser expresada en el orden social y simbólico dominado por el hombre. Esta cuestión la ha llevado a explorar las heterogeneidad del lenguaje de hombres y mujeres, y a ahondar en el concepto de diferencia en obras como *Ethique de la Difference Sexuelle* (1984). Su tesis es que la mujer debe no sólo encontrar un lenguaje propio para expresar su subjetividad sino además desenmascarar la presencia de lo masculino en el lenguaje pretendidamente neutro o universal. Cixous, por su parte, argumenta que hombres y mujeres entran de modo distinto en el orden simbólico y que el lenguaje está marcado no sólo por el logocentrismo, o predominio de la palabra escrita, sino también por el falocentrismo o dominio de lo masculino, o sea, por el falogocentrismo. Por ello propuso en su ensayo “The Laugh of the Medusa” (1975) el concepto de *écriture féminine* como alternativa no necesariamente exclusiva para las mujeres a este falogocentrismo. Según Cixous, la separación entre madre y niño que excluye a la mujer de lo simbólico redunda en la exclusión del cuerpo femenino, que ha sido reprimido e ignorado; es por ello que Cixous reivindica una escritura que exprese

esa corporeidad. Diversas feministas anglo-americanas han leído en la reivindicación cixousiana del cuerpo, la histeria y la irracionalidad femeninas un esencialismo inaceptable, incluso un paso atrás en la lucha por la igualdad dado que Cixous rechaza la idea de que la mujer puede o debe participar en el discurso racionalista que domina el pensamiento occidental. Julia Kristeva, semióloga y psicoanalista, coincide con Cixous en darle preeminencia al cuerpo y en explorar el orden de lo imaginario en la formación de la subjetividad, pero se distingue por su exploración de los discursos sobre la maternidad y por entender que en la significación—y la representación literaria—se conjugan lo semiótico y lo simbólico, es decir, el cuerpo y el lenguaje.

El feminismo francés se enlaza con el americano en el trabajo de Juliet Mitchell o Elaine Showalter, pero podría decirse que, en general, el feminismo anglo-americano está menos preocupado por el psicoanálisis y el lenguaje, y más por aspectos pragmáticos tales como la posición social de la mujer. Sus textos seminales son *The Feminine Mystique* (1963) de Betty Friedan, *The Female Eunuch* (1971) de Germaine Greer y *Sexual Politics* de Kate Millet (1971), en la que la autora denuncia la misoginia presente en muchos de los considerados grandes textos literarios escritos por hombres. Dentro del campo de la crítica literaria, los volúmenes de Patricia Sparks (*The Female Imagination*, 1975), Ellen Moers (*Literary Women*, 1976), Elaine Showalter (*A Literature of their Own*, 1977), Mary Ellman (*Thinking about Women*, 1979) y el dúo Sandra Gilbert y Susan Gubar (*The Madwoman in the Attic*, 1979) sembraron las semillas que dieron tan abundante fruto en los años 80. Desde entonces se han recuperado numerosas autoras ignoradas por la crítica literaria patriarcal, se ha explorado la representación literaria de la mujer y su naturaleza como escritora, y se sigue debatiendo aún si existe una tradición literaria femenina distinta de la masculinasi, en definitiva, la propuesta de Cixous de construir una escritura femenina alternativa en un futuro post-patriarcal es viable.

La consecuencia inevitable de la reflexión sobre la identidad femenina y la insistencia en el respeto a la diferencia es, como ya he indicado, la fragmentación del feminismo en múltiples feminismos. En grandes líneas, estos feminismos se distinguen en base a factores tales como su radicalismo activista, su postura frente a la raza, y su concepto de la sexualidad. Esto crea un problema de solapamiento en las taxonomías de las corrientes teóricas críticas actuales, ya que hay quienes mezclan su militancia en diversos frentes feministas con su adscripción a otras corrientes teóricas. Se da además

el problema añadido de un cierto antagonismo entre corrientes dentro del feminismo anglo-americano. El feminismo afro-americano, por ejemplo, representado por Barbara Smith, Angela Davis, Alice Walker, bell hooks, Audre Lorde, o Barbara Christian, surge como reacción contra la escasa presencia—o directamente, la discriminación—de las mujeres no blancas en el feminismo de la segunda ola. Pese a los intentos de Adrienne Rich (1929-), plasmados en su ensayo “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence” (1983), de trazar la existencia de un espacio continuo lésbico que vincula a todas las mujeres en todas sus relaciones con independencia de las prácticas sexuales (similar al homoerótico social que vincula a los hombres), no todas las feministas aceptan que la homosexualidad femenina pueda ofrecer un referente válido para rearticular las relaciones entre hombres y mujeres heterosexuales.

Pese a estas disensiones, la fuerza del feminismo se demuestra en el hecho de que se reconstituye continuamente y en que ha dado lugar a una amplia reflexión en torno al género y la sexualidad que ha llevado al establecimiento de los *gender studies*, *gay* y *queer studies*, y, rizando el rizo, *men's studies*, disciplina que reconsidera la construcción de la masculinidad (o masculinidades) desde una óptica anti-patriarcal. El objetivo no es sólo la reivindicación de escritores y temas hasta ahora silenciados—no tanto en la Literatura como en la crítica y la teoría—sino también la generación de nuevos modelos teóricos que sean útiles para comprender cómo la cultura y la sociedad condicionan la relación con nuestro cuerpo. En este sentido, hay que mencionar el impacto inmenso que el libro de Foucault, *The History of Sexuality, Vol. I* ha tenido, al tratar a la sexualidad humana como un discurso más mediado por las estructuras de poder y no como esencialismo biológico. Sin Foucault—y el deconstrucionismo derrideano—no es posible entender el trabajo de teóricos del género y la sexualidad como Judith Halberstam, Eve Kosofsky Sedgwick, Alan Sinfield, Robert Connell y, sobre todo, Judith Butler (1956-). Ella revolucionó la manera en que entendemos el género y la sexualidad al afirmar en *Gender Trouble* (1990) que “There is no gender identity behind the expressions of gender; ... identity is performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its results.”<sup>116</sup> No sólo la feminidad, sino también la masculinidad y todas sus opciones sexuales son productos de nuestra socialización; si esto es así, las puertas se abren a la posibilidad de leer los textos del pasado de muy distinta manera y de vislumbrar infinitas formas de ser hombre, mujer o persona, formas que la Literatura puede ayudar a imaginar.

En suma, todas estas corrientes surgidas del feminismo interrogan de qué manera el sexo de nuestro cuerpo condiciona nuestro modo de estar en el mundo y qué interrelación establecemos con la sociedad y la cultura que nos rodean en base a nuestra identidad femenina o masculina. Progresivamente, se ha ido rechazando el esencialismo para evitar generalizaciones vacías y se ha ido construyendo una imagen plural y abierta del ser humano a través de, entre otras muchas instituciones, la Literatura y su crítica. Como es obvio, estas corrientes tienen como objetivo último la transformación de la Literatura en un espacio donde tengan cabida muy diversas experiencias vitales en un clima de absoluta tolerancia. Esta utopía—por el momento—tiene sus límites en dos aspectos que habría que encarar: primero, la relación con los textos del pasado que no obedecen los ideales del presente, y, segundo, el hecho de que muchos autores masculinos y femeninos afirman que el autor debe situarse por encima de su identidad de género para poder ejercer su trabajo.

No se puede caer en la tentación de censurar ni en el presente ni retrospectivamente si de verdad se quiere promulgar un ideal de tolerancia; al mismo tiempo, se da el caso paradójico de que incluso las autoras consideradas como abanderadas más ejemplares del feminismo—el caso de Angela Carter—se han negado y se niegan a asumir una militancia clara. Se corre el riesgo de que en lugar de una renovación global de la Literatura se consolide la fragmentación actual y que, por dar un ejemplo, un escritor homosexual quede encasillado muy a su pesar por un etiquetado restrictivo de su identidad y su trabajo. Para evitar todas estas situaciones no hay más remedio que entablar un diálogo entre críticos, autores y lectores que, hoy por hoy, es escaso.

### **Raza y Post-colonialismo**

Hay un acuerdo generalizado en fijar la fecha del inicio de la crítica y teoría post-coloniales en 1978, con la publicación del libro *Orientalism* del palestino-americano Edward Said (1935-). En este famoso volumen, Said analiza la manera en que se ha construido la imagen de Oriente desde Occidente y denuncia la complicidad de los intelectuales con esta manipulación de la imagen del Otro exótico:

[Orientalism] is ... a *distribution* of geopolitical awareness into aesthetic, scholarly, economic, sociological, historical, and philological texts; it is an

*elaboration* not only of a basic geographical distinction (the world is made up of two unequal halves, Orient and Occident) but also of a whole series of ‘interests’ which, by such means as scholarly discovery, philological reconstruction, psychological analysis, landscape and sociological description, it not only creates but also maintains; it *is*, rather than expresses, a certain *will* or *intention* to understand, in some cases to control, to manipulate, even to incorporate, what is a manifestedly different (or alternative and novel) world...<sup>117</sup>

Las ideas de Said han permitido articular y generalizar la crítica del modo en que el imperialismo occidental ha distorsionado la imagen de las gentes no blancas, pero, evidentemente, no son el punto de partida para la reflexión sobre la relación entre raza y Literatura. Este tema se debatió con especial intensidad en los años 20 y 30 en Estados Unidos, en los años 40 y 50 en las colonias francesas antillanas y africanas, y desde los años 60 en las colonias británicas, especialmente en África. Los temas comunes del debate eran y son: qué posición debe asumir el autor y quién debe ser su público, cómo se puede mantener una identidad característica en una lengua que aún siendo propia se ve como un instrumento de opresión y discriminación, qué papel juegan el activismo político y las minorías dentro de los grupos raciales o étnicos y, más recientemente, si la teoría literaria occidental es válida para estudiar la Literatura de otras culturas.

En Estados Unidos la cuestión de la identidad racial tiene, por supuesto, tres vertientes asociadas con la entrada de segmentos de población no autóctonos en su territorio. Primeramente, este país es el resultado de un proceso de colonización europeo que desplazó, diezmó y subordinó a la población local india, hoy denominada nativa americana. En segundo lugar, la inmigración forzada de grandes grupos de esclavos africanos dio origen a una extensa minoría cuya situación es mucho más compleja que la de los posteriores emigrantes económicos, al haber perdido en gran parte sus raíces africanas por culpa de las atroces condiciones en la que se desarrolló la esclavitud. Por último, a la población colonizadora blanca se le sumaron a lo largo del tiempo distintos grupos de emigrantes, principalmente europeos del este, centro y sudamericanos, asiáticos y africanos a los que se ha conferido un estatus social inferior al de los grupos de población blanca, de origen principalmente británico, escandinavo y germánico. La Literatura Norteamericana del siglo XX se caracteriza, sobre todo, por la progresiva entrada en su patrimonio de los textos generados por estas minorías no blancas, mientras que su crítica y teoría se distinguen por una progresiva apertura al estudio de estas otras identidades estadounidenses. No hay consenso aún sobre si el auge reciente de los estudios dedicados a ellas están contribuyendo de manera positiva a una renovación

radical del canon y del mismo concepto de Literatura Norteamericana, o de manera negativa a su fragmentación y a una mutua incomunicación.

La teoría y la práctica de la Literatura Afro-americana ha pasado por tres momentos importantes en el siglo XX: los movimientos *Harlem Renaissance* de los años 20 y 30 y *Black Arts Movement* de los 60, y el establecimiento de los *African-American Studies* como disciplina académica en los 80. Por *Harlem Renaissance* se conoce a un conjunto de obras de todos los géneros y autores asociados por su preocupación común en torno a lo que W.E.B. Du Bois (1968-1963) llamó la dualidad del escritor negro. Según Du Bois, co-fundador de la *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP, 1909) y autor de *The Souls of Black Folks* (1903), el afro-americano duda entre su identidad americana y su lealtad a la comunidad definida por la raza. Du Bois creía en la necesidad del activismo político y defendía que el arte debe tener un componente propagandístico en favor de los afro-americanos; pensaba además que hasta que su producción artística no recibiera reconocimiento, los artistas negros americanos no serían plenamente aceptados como personas. Otra de las grandes personalidades del *Harlem Renaissance*, Langston Hughes (1902-1967), primer autor profesional afro-americano, se preocupó por el problema de cómo eliminar la distancia manifiesta entre los modelos de la alta Literatura en inglés y la cultura popular negra, intentando una síntesis en su propio trabajo. En su ensayo “The Negro Artist and the Racial Mountain” (1926) Hughes llamó al artista negro a trabajar en plena libertad sin ceder a la tentación de subrayar su identidad americana a costa de su identidad racial. Zora Neale Hurston (1891-1960), también asociada al movimiento y recuperada en los años 80 después de un largo olvido, defendió en su crítica y en su obra literaria el potencial de las variantes lingüísticas afro-americanas para crear un arte propio y, como Hughes, el derecho del artista afro-americano a crear en libertad.

La llegada de la Depresión de 1929 desmanteló este movimiento, pero en los años 60 llegaría el *Black Arts Movement* que radicalizó las posturas expuestas en la lucha por los derechos civiles de los años 50. Este movimiento, breve pero intenso, legó conceptos tales como el *black power* defendido por el *Black Panther Party for Self-Defense* y Malcolm X—quienes exigieron la autonomía afroamericana en los terrenos político y económico -, el nacionalismo cultural o la idea de que la cultura afro-americana es radicalmente distinta de la americana y debe por ello recuperar sus raíces africanas, el acercamiento entre el artista y la comunidad, y, finalmente, la defensa de

una estética negra que rechazara la idea de que sólo lo blanco es bello. Estas corrientes tuvieron su expresión en numerosas obras literarias y en los escritos teóricos de, principalmente, Amiri Baraka *Home: Social Essays* (1966), Hoyt Fuller “Toward a Black Aesthetic” (1968) y Larry Neal “Black Arts Movement” (1968).

Los Estudios Afro-americanos surgen al criticar la estética negra propuesta por Fuller desde perspectivas estructuralistas y post-estructuralistas en obras como el libro de Robert B. Stepto, *From Behind the Veil: A Study of African-American Narrative* (1979). Tal como ocurre en la crítica y la teoría literarias de otros textos al margen del canon masculino, blanco y occidental—desde el feminismo al post-colonialismo—el debate principal que ocupa a los Estudios Afro-americanos institucionalizados en la universidad es si los modelos teóricos vigentes son válidos para analizar la identidad particular que se estudia. Críticos tan influyentes como Houston A. Baker jr. (1943-) y Henry Louis Gates jr. (1950-), autor del seminal estudio *The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literary Criticism* (1988), defienden su postura a favor del uso de la crítica: “This is the challenge of the critic of black literature in the 1980s: not to shy away from white power—that is, literary theory—but to translate it into the black idiom, *renaming* principles of criticism where appropriate, but especially *naming* indigenous black principles of criticism and applying them to our own texts.”<sup>118</sup> Gates en concreto ha integrado la teoría europea con la tradición africana, situándose en una posición intermedia criticada entre otros por Barbara Christian (1943-2000) o bell hooks (1952-), autoras a las que les preocupa que el uso de la teoría post-modernista pueda oscurecer las diferencias que caracterizan a la identidad afro-americana y, dentro de ella, a las mujeres.

El mismo problema afecta al estudio de la cultura y la Literatura Nativa Americana—liderado por el teórico Gerald Vizenor (1934) y la feminista Paula Gunn Allen (1939)—Asiático Americana, y Chicana, que se han sido consolidando desde los años 60. Lo que autoras y críticas chicanas como Cherrie Moraga y Gloria Anzaldúa han puesto de manifiesto es que, en cualquier caso, ni siquiera el concepto de identidad es estable. En *Bordelands/La Frontera: The New Mestiza* (1987) Anzaldúa escribe:

As a *mestiza* I have no country, my homeland cast me out; yet all countries are mine because I am every woman’s sister or potential lover. (As a lesbian I have no race, my own people disclaim me; but I am all races because there is the queer of me in all races.) I am cultureless because, as a feminist, I challenge the collective cultural/religious male-derived beliefs of Indo-Hispanics and Anglos; yet I am

cultured because I am participating in the creation of yet another culture, a new story to explain the world and our participation in it, a new value system with images and symbols that connect us to each other and to the planet.<sup>119</sup>

Palabras que apuntan a otra manera de entender la globalización como hibridación intercultural, y al individuo como lugar de encuentro de diversas identidades.

El estudio de las Literaturas post-coloniales pasa por una primera etapa dominada por autores caribeños y africanos en lengua francesa entre los que destacan Aimé Cesaire (Martinica, 1913-), Léopold Senghor (Senegal, 1906-2001) y Frantz Fanon (Martinica, 1925-1961). Aimé, maestro de Fanon, poeta y político, elaboró en los años 30 junto a Senghor—a quien conoció en Francia—y a Léon Damas el concepto de negritud, mezcla de defensa de la identidad africana y expresión del orgullo basado en ella. El ataque de Césaire contra la racista civilización europea en *Discours sur le colonialisme* (1955) y su denuncia del colonialismo presente en la obra de Shakespeare *The Tempest* con su propia obra *Une tempête* (1968), son hitos fundamentales en el desarrollo del post-colonialismo. Senghor, por su parte, presidente de Senegal durante veinte años y poeta, es el vínculo entre el movimiento *Harlem Renaissance* y el post-colonialismo ya que fue su lectura de los poetas afro-americanos la que inspiró en parte su actividad poética en torno a la idea de negritud. La vida de Franz Fanon (1925-1961) autor de *Black Skin, White Masks* (1952) y *The Wretched of the Earth* (1961), le llevó de Martinica a Francia donde se formó como psiquiatra, a Argelia donde se implicó en la lucha independentista y finalmente a Ghana donde murió. Fanon expresó en su primera obra su desilusión al ver que su formación universitaria no le validaba como ser humano a los ojos de los franceses blancos, y en la segunda el peligro de que las revoluciones africanas condujeran a una mera sustitución de una élite europea por una élite africana educada en valores europeos. Para evitarlo recomendó una revolución total llevada a cabo por los desamparados.

Fanon es la base sobre la que descansa el trabajo del ya mencionado Edward Said y del otro gran teórico del post-colonialismo, junto a Gayatri Chakravorty Spivak (1942-), Homi Bhabha (1949-). Said, Bhabha y Spivak pertenecen por su origen (Palestina e India) a la órbita del post-colonialismo británico, pero se caracterizan por haber desarrollado su labor académica en Estados Unidos. En esto contrastan con los principales autores y críticos africanos, el nigeriano Chinua Achebe (1930-) y el kenyata Ngugi Wa Thiong'o (1938-), que han llevado y llevan una intensa actividad cultural y

política principalmente en sus propios países. Said ha defendido la idea de que el intelectual post-colonial padece de una especie de desarraigamiento, si bien él mismo se ha implicado muy a fondo en el proceso de construcción del tan ansiado estadio palestino. Bhabha y Spivak son muestra de este desarraigamiento pero también de una colonización institucional de la que no se habla lo suficiente: las ricas universidades de Estados Unidos y Gran Bretaña atraen a grandes profesionales de la academia post-colonial que pierden así su conexión con las raíces nacionales que nutren su labor.

Homi Bhabha ha denunciado la contradicción entre el proyecto modernizador de la Ilustración europea y la base sobre la que descansa, el imperialismo. Según él, “Postcolonial criticism bears witness to the unequal and uneven forces of cultural representation involved in the contest for political and social authority within the modern world order.”<sup>120</sup> Bhabha se ha interesado sobre todo por aplicar la teoría post-modernista al proyecto de alcanzar un nuevo equilibrio y, aplicando una combinación de deconstrucción derrideana, teorías bakhtinianas y su propia terminología ha expuesto la idea de que la identidad nacional cultural es heterogénea, híbrida y en constante proceso de negociación. Bhabha ha desvelado además la forma en que la nación responde a un modelo de narración favorecido por razones socio-políticas y no a su ‘realidad’. Spivak, quien se autodefine como deconstrucciónista, Marxista y feminista, también ha defendido la necesidad de huir de los esencialismos y binarismos que conforman la relación entre Este y Oeste. Spivak ha protestado contra la manera en que Occidente ha dictado el papel de su subalterno colonizado, y ha construido una teoría feminista post-colonial apoyándose en la idea de que “If, in the context of colonial production, the subaltern has no history and cannot speak, the subaltern as female is even more deeply in shadow.”<sup>121</sup>

Como ocurre con el feminismo, que conduce paradójicamente a los *men's studies*, el estudio de la etnicidad y el post-colonialismo conducen a la raza blanca. Por una parte, Richard Dyer inició con su volumen *White* (1997) una necesaria reflexión sobre la representación de la raza blanca en el arte y sobre la necesidad de acabar con el posicionamiento central del pensamiento de los blancos entre las demás razas. Por otra, las teorías post-colonialistas se están empleando en el estudio de ex-colonias blancas, tales como Irlanda, descubriendo así que en gran parte la raza es una cuestión un tanto secundaria, subordinada a los intereses económicos que originan el colonialismo. Personalmente, pienso que los estudios post-coloniales tienen que llegar a un punto en

que se asuma esta cuestión y en que se examinen más de cerca otras prácticas racistas aparte de las originadas en la Europa blanca. No hay duda alguna de que el imperialismo occidental blanco ha sido y es uno de las lacras más terribles que ha sufrido jamás la humanidad, sin duda a causa de su extremada eficiencia; es necesario denunciarlo, desmantelarlo y pararlo. Sin embargo, otros comportamientos imperialistas y xenófobos como los de Japón antes y durante la Segunda Guerra Mundial sugieren que la psicología *humana*—y no sólo la blanca—tiende a la intolerancia en todos los lugares del mundo. De nada serviría la concienciación política que se lleva a cabo en muchos centros universitarios occidentales hoy si no se encara esta espinosa cuestión.

## El Docente y la Teoría

Se queja Edward Said de que

... we have the curious spectacle of teachers teaching theories that have been completely displaced—wrenched is the better word—from their contexts... In various academic departments—among them literature, philosophy and history—theory is taught so as to make the student believe that he or she can become a Marxist, a feminist, an Afrocentrist, or a deconstructionist with about the same effort and commitment required in choosing items from a menu.<sup>122</sup>

Esta actitud, que podríamos llamar la enseñanza o el uso de la teoría a la carta, se debe, según Said a que la universidad neutraliza y convierte en meras disciplinas todo posicionamiento teórico sea del signo que sea. El debate teórico se sustituye por un mercadeo en que docentes y estudiantes escogen lo que les conviene y en que la investigación se apunta a la última moda teórica como quien se compra un vestido de temporada y, en el peor de los casos, en las rebajas.

La culpa de esta situación, que es bien real, no es sólo de la capacidad de la institución universitaria para absorber y conjugar corrientes muy diversas sino de la propia dinámica de la teorización en las Humanidades. En las ciencias experimentales, los sucesivos paradigmas anulan al anterior, como explicó Thomas Kuhn, de manera que los investigadores trabajan generalmente con metodologías similares. En las ciencias humanas no hay una obsolescencia definitiva, sino que los distintos modelos pueden convivir ya que no son refutables, sino simplemente debatibles. La larga lista de teorías que he resumido aquí—y las menos extendidas, que no aparecen—es, pues, una fuente de recursos que el docente/investigador puede explotar de la manera que crea más

conveniente: escogiendo una sola, o mezclando varias. La elección dependerá de qué factores desee resaltar en clase o en su propia investigación y, por supuesto, de sus convicciones personales.

El ejercicio de síntesis que he realizado es, en el fondo, una falsificación de las corrientes teóricas ya que éstas no son realmente reducibles a supuestos coherentes y fáciles de entender; al contrario, las teorías y los teóricos se caracterizan por su eclecticismo, por no responder nunca de pleno a sus intenciones programáticas y por su constante estado de transición hacia otros modelos. Todo esto es muy positivo, ya que de lo contrario se caería en un dogmatismo insufrible, pero no sirve para aclarar las razones concretas por la cual ciertas teorías prevalecen sobre otras. Pienso que habría que explorar los caminos por los cuales algunos teóricos llegan a las cumbres académicas y la dinámica que hace que, por otra parte, teorías con un notable potencial no lleguen a buen puerto. No creo que tenga que asumirse automáticamente que lo que tiene más eco es lo más acertado, productivo o valioso; sí creo que hay que considerar las condiciones que hacen que surja un teórico de renombre de cierto contexto. No deja de sorprenderme el hecho de que todas las personas que he mencionado en mi repaso tienen en muchos casos fuertes vínculos entre sí como maestros y discípulos o pertenecen a un círculo muy concreto de instituciones, la mayoría francesas, alemanas, americanas y británicas. Habría que despejar la duda de si, por acercarnos a casa, no hay ningún nombre español de la talla universal de, por ejemplo, Michel Foucault, porque no se dan las condiciones en el entorno académico español para que florezca el talento intelectual o porque el talento que sí florece es discriminado por el mundo académico anglo-americano—o absorbido, como ha ocurrido en el caso del sociólogo Manuel Castells y en el de muchos otros investigadores.

No hay teoría de la Literatura capaz de cubrir todos los ángulos que se abren en la lectura. Todas tienden a considerar primordialmente o el contenido o la forma del texto, sea desde la perspectiva del autor, el crítico o el lector, las Humanidades o la ciencia. Quienes se centran en la forma, son acusados de no tener en cuenta el contenido; quienes estudian el contenido son criticados por no prestar atención a la forma. Quienes intentan crear un modelo integrado reciben varapalos por no entregarse de lleno al estudio de uno u otro aspecto. Nadie, en definitiva, puede proporcionar una sola metodología docente e investigadora pese a que muchos aspiran a hacerlo.

No queda más remedio, pues, que elaborar una receta propia y definirse. En mi caso, como en el de otros muchos docentes, baso la actividad docente en el método crítico de la lectura minuciosa y el análisis formal: lo principal es que el estudiante lea bien, se fije en cómo está construido el texto, se preocupe por apreciar la calidad de la escritura y por distinguir entre los recursos que funcionan en un texto y los que no. Procuro enseñarle a los estudiantes que deben expresar su valoración del texto pero que deben fundamentarla de manera crítica—nunca es aceptable un ‘no me gusta’, ‘no me interesa’ o una de sus expresiones favoritas: ‘es aburrido’. No les obligo en ningún caso a aceptar mi valoración del texto, por lo cual tiendo a explicitar el criterio de selección de las lecturas y debatimos en clase por qué los textos escogidos tienen cierta reputación crítica y en qué se fundamenta ésta.

Encuentro las aportaciones del formalismo, sea en su versión anterior o posterior a la Segunda Guerra Mundial limitadas en tanto que la Literatura, según creo, se vincula muy estrechamente con la cultura de la que surge. No es ni siquiera necesario invocar cuestiones ideológicas profundas para comprender la necesidad de complementar el análisis formal con una alta dosis de historicismo, al menos así lo pienso yo. Cuando empiezo a enseñar, por ejemplo, una novela de Jane Austen, les pregunto a los estudiantes qué tipo de vestido llevan las damas protagonistas; su sorpresa al notar que no lo saben me da pie a preguntar si importa visualizar la moda de principios del siglo XIX correctamente y a partir de ahí entro en el debate de cuánto contexto hay que sumar al texto. Me siento especialmente cómoda trabajando el texto desde una perspectiva muy cercana al materialismo cultural británico, ya que es la que mejor me permite mezclar mi tendencia al historicismo con el análisis de la ideología expresada en el texto. Me interesa integrar en mi docencia y en mi investigación información sobre el origen social del autor, su estatus profesional, el mercado literario en el que aparece su texto, quién es su público lector original y quién le lee ahora, cómo se integra en el canon y en la apreciación de la crítica, y qué valores se expresan en el texto, pero tiendo siempre a minimizar las cuestiones biográficas que no incidan de manera explícita en el texto.

Por mi actividad investigadora centrada en la adaptación cinematográfica me interesa la conjunción entre narratología e intertextualidad, es decir, me interesa explicitar y teorizar cómo funcionan las historias y qué mecanismos permiten su trasvase de un medio a otro. La intertextualidad, concepto acuñado por Julia Kristeva,

sustituye al antiguo concepto de la influencia de un autor sobre otro, y se refiere a las relaciones directas e indirectas entre los textos. Es un concepto que domina gran parte de mi práctica docente e investigadora ya que pienso que es el gran tema olvidado tanto por el formalismo—centrado en el texto en sí o el lenguaje—como por las teorías de la ideología, ocupadas por la relación entre el texto y la realidad. Mis estudiantes aprenden a escuchar el eco de unos textos en otros, y a veces nos topamos con momentos de descubrimiento en clase que nos revelan inesperados vínculos. Como ejemplo, un momento en que leyendo un pasaje del capítulo 1 de *Alice in Wonderland* en clase, pocos días antes de iniciar la lectura de *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, nos encontramos con las siguientes palabras sobre la niña Alice: “...once she remembered trying to box her own ears for having cheated herself in a game of croquet she was playing against herself, for this curious child was very fond of pretending to be two people. ‘But it's no use now,’ thought poor Alice, ‘to pretend to be two people! Why, there's hardly enough of me left to make one respectable person!’”. Estas palabras abrieron de inmediato un animado debate sobre la representación de la dualidad asociada a las demandas de la proverbial rectitud victoriana en textos tan absolutamente dispares, al menos en apariencia, como lo son las obras de Carroll y de Stevenson. A esto me refiero con el concepto de intertextualidad.

Como ya he explicado, especialmente desde los años 80 la gran cuestión que vincula y articula la docencia y la investigación literaria no es qué significa el texto, sino cómo significa el texto; para mí esta es también una pregunta esencial. El texto no tiene un significado fijo y único para todos los lectores, sino que cobra sentido de distintas maneras según qué elementos presentes en él se activen más profundamente durante la lectura, factor que depende de la personalidad del lector. Todos tenemos la experiencia de encontrar un significado distinto en la relectura de un texto ya conocido, experiencia que prueba más que ninguna teoría el hecho de que el texto no encierra un sentido exclusivo e inamovible ni siquiera para un mismo lector. A la tradición hermenéutica según la cual leer literatura es un encuentro con la mente del autor, hay que sumar la idea de que leer es también encontrarse con uno mismo, de manera que se puede afirmar que la lectura no es sólo una manera de sumar conocimientos sino también de aprender quiénes somos. Las teorías alemanas de la recepción del texto por parte del lector tienen gran utilidad al hacernos plenamente conscientes del modo en que leemos, pero creo que a ellas hay que sumar un buen conocimiento de qué tipo de ideología conforma nuestras

prácticas críticas. Es por ello que les digo a los estudiantes que para saber cómo se activa el significado del texto durante su lectura tienen que saber quiénes son ellos mismos ante el libro.

Soy consciente de que mis lecturas como docente e investigadora activan principalmente, aparte de los elementos formales que ya he mencionado, todos los elementos que contribuyen a la representación de lo social y el género en el sentido de masculinidad y feminidad. Esto es así, sin duda, por mi propio origen social y las circunstancias político-sociales que me han dado la oportunidad de formarme—soy la primera en obtener una licenciatura universitaria en mi familia, obrera y emigrante originaria de otras regiones de España—y por mi condición de mujer. Huyo de etiquetas como Marxista o feminista porque me parecen dogmáticas y porque no creo que la función de la crítica literaria sea condenar sino dialogar, y no me parece que esto se puede hacer desde posiciones inflexibles. Mi práctica docente no consiste por ello en forzar a mis estudiantes a que lean examinando los mismos elementos que me interesan a mí y llegando a las mismas conclusiones, sino en darles las pautas y la información para que escojan su propia perspectiva, ya que, obviamente, lo que es evaluable en las asignaturas de Literatura Inglesa es la coherencia de los ejercicios que ellos escriben a partir de las lecturas y no el punto de vista teórico-crítico que escogen para realizarlos.

En la práctica docente no se trata de dar una gran cantidad de información a priori sobre las tendencias críticas y teóricas, y sólo entonces acercarse al texto, sino de usar la teoría para leer el texto: es la lectura la que debe tener prioridad. Es mucho más productivo dejar que los estudiantes articulen su propia crítica sobre la base única de la lectura y ayudarles entonces con la introducción de ideas y vocabulario crítico y teórico, que encaminar su pensamiento en una dirección predeterminada. Por dar un ejemplo, al leer *Pride and Prejudice* de Jane Austen los estudiantes suelen mostrarse incómodos en la escena en que Elizabeth Bennet, quien ha rechazado una propuesta de matrimonio del rico aristócrata Darcy, visita la suntuosa mansión de su pretendiente y lamenta haber dejado pasar la oportunidad de convertirse en su esposa. A partir del debate que se abre en torno a su incomodidad y a su causa (la actitud materialista de la heroína—sea su expresión irónica o no) se puede ir introduciendo la crítica relativa a la cuestión del feminismo en las novelas de Jane Austen y, en general, de las escritoras inglesas del siglo XIX. Una vez se ha informado a los estudiantes a través de la lectura o presentación de textos de crítica literaria, y a través de las síntesis expositorias

realizadas por el docente, se reanuda el debate que se puede realizar entonces con mucha mayor profundidad. La correspondiente pregunta en el examen o el trabajo de investigación deben reflejar esa interacción entre teoría, crítica y lectura. El docente, como puede verse, es más un guía del trabajo crítico del estudiante que una fuente de interpretaciones que éste debe aceptar. El uso de la teoría evita en este sistema de trabajo la tentación de la simple interpretación impresionista y totalmente subjetiva, que sería la del lector común, y ayuda a los estudiantes, como así me indican, a abrir nuevas ventanas sobre el texto—ventanas cuya existencia ni siquiera intuían antes de conocer la teoría literaria.

## **2. METODOLOGÍA DOCENTE: PRAGMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INGLESA EN LA TITULACIÓN DE FILOLOGÍA INGLESA**

### **2.1.1. La Docencia Universitaria: Aspectos Generales**

La paradoja de la universidad—tal vez a nivel mundial—es que pese a que la contratación del profesorado universitario depende de la demanda de educación por parte de los estudiantes, la docencia en sí es la más infravalorada de las tres actividades centrales que ejerce el profesorado: enseñanza, investigación y gestión. La presión que genera la alta competitividad entre los investigadores con ambición de desarrollar un currículum sólido y la necesidad ineludible de participar en la gestión de la propia universidad ejercen grandes demandas sobre el tiempo a disposición del profesor, quien, al no recibir, por otra parte, grandes estímulos para mejorar su docencia más que el agradecimiento de algunos estudiantes, acaba relegando el deber de ofrecerles a todos ellos una metodología coherente de trabajo a un tercer plano. Esta es una situación que, claramente, debería corregirse en el futuro por propio orgullo profesional del docente universitario y porque la vida futura de la universidad depende sin duda alguna de la calidad de la docencia que pueda ofrecerle a su cada vez más exigente y más menguante alumnado.

Un docente que se precie de ser un buen profesional debe empezar por elaborar una visión coherente—un ideario—de lo que es la buena docencia. Ésta no puede definirse sólo en base a la capacidad del profesor de enseñar con claridad y de estar al día en los avances de las investigaciones en la materia que enseña, sino que debe anclarse en el desarrollo de su capacidad de conectar con el estudiante. La máxima de que enseñar es ayudar a aprender y la defensa de un modelo de enseñanza moderno basado en responder a las necesidades del alumno—y no en que éstos respondan a las del profesor—deben estar siempre presentes en la actuación del buen docente. Cabe resaltar, en cualquier caso, que la metodología docente debe ser siempre un instrumento de trabajo al servicio de la implicación del profesor en el proceso de aprendizaje del

alumno y no un fin en sí misma al margen de las necesidades y capacidades reales del alumno.

Una buena docencia consiste tanto en saber enseñar como en saber aprender, sobre todo, en saber aprender cómo asimilan los estudiantes los conocimientos. Siguiendo muy de cerca los principios postulados por Paul Ramsdem,<sup>123</sup> presento aquí una lista básica de condiciones que, según mi criterio y experiencia, contribuyen a la buena docencia universitaria, lo que Ramsdem llama *key principles of effective teaching in Higher Education*. No quiero decir con ello que estos sean los únicos criterios, sino que son los que yo personalmente he procurado obedecer en mis once años de práctica docente; no me corresponde a mí, sino a mis estudiantes decir si he conseguido alcanzar estos niveles de auto-exigencia, pero sí puedo asegurar que lo he intentado con toda mi energía:

- *Interés y claridad*: lograr no sólo que los contenidos le lleguen al estudiante, sino que éste se sienta llamado a compartir el *placer* que el profesor siente en su actividad docente. La noción de placer no es equivalente aquí a la de ‘diversión’ sino al *interés* en enseñar y en aprender sin los cuales la docencia fracasa.
- *Preocupación y respeto por el estudiante y por su proceso de aprendizaje*: el buen docente se preocupa por sus estudiantes y les ayuda con generosidad para que tengan éxito en su aprendizaje, sin que esto signifique en absoluto que asume indebidamente cargas propias del estudiante. El buen docente no abusa de su autoridad sobre el estudiante, jamás le hace sentir inferior ni desprecia sus aportaciones a la marcha de la clase y, sobre todo, no proyecta una falsa imagen de sus propias capacidades y conocimientos.
- *Evaluación apropiada y retroacción (feedback)*: el buen docente no espera al examen final para evaluar el seguimiento que sus estudiantes hacen de la asignatura, sino que les proporciona a lo largo de todo el curso información clara y continuada sobre sus progresos, corrigiendo a tiempo los problemas que puedan surgir.
- *Objetivos claros y reto intelectual*: el profesor orienta su asignatura de modo que le plantea un reto intelectual estimulante al estudiante, alejando la enseñanza de un proceso de simple copia y repetición de los conocimientos que el docente transmite. Es importante explicitar los objetivos de la asignatura a todos los niveles, desde la selección del temario al modo en que las habilidades intelectuales desarrolladas en ella encajan en el contexto de la Titulación y del mundo profesional.
- *Independencia y compromiso*: La tarea principal del profesor es estimular la autonomía del estudiante. No se trata de controlar sus pasos, sino de guiarlos y de hacerle ver al estudiante que para aprender es crucial desarrollar recursos

intelectuales propios y no confiar en o depender de los del profesor. El profesor se compromete, pues, a fomentar la independencia del alumno.

- *Aprender del estudiante*: El buen docente mantiene una actitud abierta y aprende de sus propios estudiantes en dos sentidos: mejora su propia docencia teniendo en cuenta las reacciones de los estudiantes, y en concreto la evaluación que ellos hacen del profesor, e integra en su docencia contenidos o estrategias propuestas por los propios estudiantes siempre que sea adecuado hacerlo.

Esta actitud flexible y abierta no acarrea ni mucho menos una pérdida de la autoridad del profesor, sino que la refuerza. No es lo mismo un profesor autoritario que no comparte su autoridad con los estudiantes—un claro modelo de mala docencia—que un profesor comprometido que se gana su autoridad en base al reconocimiento que los estudiantes hacen del compromiso del docente con su éxito en el aprendizaje. El buen docente, en suma, sabe encontrar un equilibrio entre su evidente poder sobre los estudiantes y su aceptación entre ellos, usando en una sabia medida tanto estrategias de distanciamiento, que subrayen su mayor nivel de formación respecto al estudiante, como de aproximación, que subrayen el hecho de que docente y estudiantes comparten un objetivo común.

Esta visión supone, por supuesto, que el docente le ofrece al estudiante no sólo contenidos sino también un modelo de conducta profesional del que aprende. El docente se gana su autoridad demostrando que es un buen gestor del trabajo conjunto y esto se logra poniendo de manifiesto, sobre todo, la capacidad de organizar sus diversas actividades (la docencia en general y las asignaturas en particular) y aún afinando más, cada clase o lección. No se le puede pedir al estudiante responsabilidad en su trabajo si el propio docente tiene una actitud irresponsable hacia la enseñanza y menos aún si la considera una carga que impide su trabajo investigador.

La práctica de la buena docencia implica, en suma, que el docente conozca adecuadamente a sus estudiantes, sepa diseñar una correcta metodología, aproveche los recursos a su alcance y armonice, como ya he señalado, docencia, investigación y gestión. Respecto al estudiante hay que conocer bien el entorno académico del que procede, sea la educación secundaria, la nueva formación profesional o el Primer Ciclo de la propia Titulación y hay que saber integrar su realidad personal en el proyecto educativo. Lo más importante, en cualquier caso, es hacer que, sea cual sean las circunstancias del estudiante, se cree un entorno de trabajo estimulante, algo que sólo se

consigue reforzando el tiempo pasado en clase con una disponibilidad real del docente en sus horas de despacho y, siempre que sea factible y razonable, a través del correo electrónico.

Si bien la figura del tutor no tiene aún una implantación amplia en la universidad española, el docente debe asumir que, dentro de la parcela de su propia asignatura, su función incluye también la tutoría; es decir, hay que asumir que el contacto con el estudiante y la supervisión de su trabajo deben extenderse más allá del tiempo de clase. Precisamente, el Departament de Filología Anglesa de la UAB ha introducido en el curso 2001-2 y bajo la supervisión del Prof. Alan Reeves un sistema formal de tutorización para los estudiantes recién llegados a la universidad. Mi contribución personal a este proyecto es la participación como tutora de un grupo de ocho alumnos de primero. Aún es muy pronto para evaluar el resultado concreto de esta nueva experiencia, pero los que participamos en ella valoramos el hecho de que las tutorías nos están ofreciendo por primera vez información sistemática sobre los problemas a los que se enfrentan los estudiantes. Las impresiones personales se convierten de este modo en recopilación de datos más objetiva que ayudan a cada docente y al Departament en conjunto a mejorar su tarea; el estudiante, por su parte, se beneficia de una atención personal de la que carecía anteriormente.

La docencia universitaria siempre tiene un componente especial al tratarse de una relación que se establece con personas adultas mayores de edad, en lo que difieren de los niños y los adolescentes de los niveles primario y secundario de la educación obligatoria. Esta circunstancia hace que el docente no tenga que enfrentarse a los mismos problemas que en estos otros niveles en cuanto a cuestiones de disciplina o a la compleja relación triangular con los padres de los alumnos. El trato con estudiantes adultos plantea, sin embargo, otros problemas de peso, ya que muchos de ellos son personas que están desarrollando al mismo tiempo proyectos personales más allá del estudio—proyectos que pueden tener un gran impacto en su vida académica, tales como iniciarse en el mundo del trabajo o independizarse del entorno familiar.

Sin llegar al extremo de conocer todas sus circunstancias personales, el docente tiene que mostrar cierta flexibilidad y entender que siendo la educación superior una elección personal del estudiante y no una obligación es deber del profesorado mantener y estimular a todos los niveles el interés inicial que llevó al estudiante a escoger una determinada titulación. Más allá de estas preocupaciones, no cabe duda de que, en todo

caso, la obligación fundamental del docente es dedicar tiempo y esfuerzo a comprender cómo aprenden sus estudiantes; hay que conjugar la adaptación de los contenidos al nivel de cada curso y clase con la introducción de un cierto grado de dificultad que estimule la maduración intelectual del estudiante.

Señala Fernando Doménech que

... una de las falsas creencias más extendidas entre el profesorado universitario es la que presupone que si un profesor es un buen investigador y domina su materia también sabrá enseñarla. Sin embargo, son dos cosas distintas, que exigen también una preparación distinta. El investigador es aquél que es capaz de crear conocimiento, mientras que el profesor es aquél que es capaz de comunicar ese conocimiento.<sup>124</sup>

Doménech y muchos otros autores dedicados a estudiar la metodología de la enseñanza universitaria coinciden en señalar que la asignatura pendiente en la universidad española es la necesaria reforma del bajo concepto que los profesores tienen de las ventajas que puede reportar una adecuada formación metodológica. Por las circunstancias que ya he señalado—valoración de la investigación y la gestión—los docentes dedican un tiempo mínimo al aspecto pedagógico de sus actividades. Lo cierto es que desde la publicación en 1992 del informe encargado por el MEC *La Formación del Profesorado Universitario*<sup>125</sup> se es consciente a nivel gubernamental y universitario general de la necesidad de fomentar el aprendizaje de las metodologías docentes y su innovación constante.

Los ICE de cada universidad<sup>126</sup> se encargan en gran medida de ofrecer al profesorado la necesaria formación y de poner a su alcance recursos bibliográficos y electrónicos, aunque quizás se echa de menos un tipo de orientación metodológica más específica, adecuada a cada titulación. Si bien las distintas ramas de las Ciencias de la Educación dedicadas a estudiar la docencia a nivel superior suponen que la actividad docente tiene una mecánica que se puede aplicar a la enseñanza concreta de cualquier contenido, está claro que un profesor de Matemáticas universitario se enfrenta a problemas distintos al de uno de Literatura Inglesa. Esto no significa ni mucho menos que la práctica docente de estos profesores no tenga nada en común ni que la formación metodológica genérica no tenga nada que ofrecer al profesor de cada especialidad. Significa, simplemente, que hay que saber integrar el trabajo de los expertos en metodología docente universitaria con la propia práctica—y, evidentemente con la de otros colegas en parecidas circunstancias—para desarrollar no tanto una metodología

privada inaplicable fuera de la clase propia sino, precisamente, una metodología de la que cualquier otro docente de la misma materia se pueda beneficiar. Así mismo, el docente tiene que mantenerse siempre abierto a las mejores propuestas metodológicas de sus colegas para aumentar la coherencia de la visión metodológica conjunta de su departamento y de su titulación.

La enseñanza de cada asignatura en sí empieza, por supuesto, mucho antes del primer día de clase con la programación de la asignatura, actividad que implica la “determinación de objetivos, selección de contenidos, metodología didáctica, de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos y medios didácticos y criterios de evaluación”,<sup>127</sup> a los que se añaden la temporalización del curso y de cada lección o clase dentro de él. Cualquiera que sea la asignatura que se tenga que impartir hay que presentársela al estudiante con el máximo rigor sin, por otra parte, caer en el error de hacer demandas poco razonables sobre su tiempo y recursos. Para que el curso funcione correctamente, hay que especificar todos los puntos de la programación en un Plan Docente, documento imprescindible que hay que publicar con la suficiente antelación para que el estudiante pueda escoger matricularse de determinada asignatura y al que hay que ceñirse a la hora de impartir la asignatura.

El Plan Docente es, en efecto, un contrato que el profesor le ofrece al estudiante para que éste escoja firmarlo cuando se matricula. Como tal contrato, especifica las obligaciones de ambos respecto a la asignatura y sirve de marco de referencia para el trabajo que tanto profesor como estudiantes se comprometen a desarrollar. El Plan Docente traza no sólo las líneas maestras de lo que ocurrirá en clase durante el curso, sino que guía al estudiante en las actividades asociadas a la asignatura fuera de clase—lectura, estudio, investigación—y fija tanto lo que la asignatura ofrece como lo que se espera del alumno. La claridad de objetivos debe ser una constante en la actividad docente que hay que mantener a todos los niveles, desde el propio Plan Docente a cada lección, de manera que el estudiante no tenga jamás la impresión de que el docente sigue criterios arbitrarios, y en el peor de los casos caprichosos, respecto al trabajo que le exige. El Plan Docente y el profesor deben encajar y justificar las actividades propias de la asignatura en el conjunto total de la titulación, de la actividad académica en general y de la vida profesional fuera y dentro de la universidad.

La actividad docente en sí tiene, a mi entender, cinco ejes básicos: la exposición de contenidos a través de la lección, la evaluación del seguimiento por parte del

estudiante de las actividades requeridas por la asignatura, la integración en la docencia de recursos de estudio más allá del aula, la creación de materiales propios y lo que llamaré actividades de interconexión. El aspecto más paradójico de la lección–o clase– es que, pese a ser en apariencia el eje central de la docencia, es, de hecho, prescindible, tal como demuestran las universidades virtuales, entre ellas la Universitat Oberta de Catalunya, el ejemplo más cercano a nuestro entorno. Es perfectamente posible enseñar en base a los otros tres ejes, dejando las lecciones en manos de los estudiantes en forma de texto (libro) o hipertexto (página web) tal como se hace en esta universidad virtual.<sup>128</sup> No por ello disminuye la importancia crucial de la lección en la universidad presencial, donde es un punto de encuentro en el que convergen todos los factores implícitos (interacción personal entre profesor y estudiantes) y explícitos (metodología) de la docencia.

Su buena práctica requiere que el tiempo pasado en clase en contacto con el alumno sea provechoso y se acerque a la viejísima máxima horaciana de enseñar deleitando, a lo cual siempre contribuye un grado de interacción alto con el estudiante incluso en las, en principio, monológicas lecciones magistrales. Dado el ritmo acelerado de la enseñanza organizada en cuatrimestres, cada una de las 26 sesiones (por media) de cada asignatura es de crucial importancia y debe darle al estudiante la impresión de que refleja una temporalización bien pensada y equilibrada, ni demasiado comprimida ni demasiado laxa. El *ritmo*, en definitiva, es un valor importante en la temporalización del curso y en cada lección, especialmente pensando en que las lecciones no siempre se imparten en el mejor horario posible ni siempre encuentran al estudiante con la mejor predisposición posible hacia su contenido dadas sus obligaciones con otras asignaturas o su posible dedicación laboral.

La evaluación, por su parte, no tiene nada que ver con saber puntuar ejercicios o exámenes, sino con plantear un sistema de seguimiento del estudiante que le permita realizar las actividades de la asignatura con éxito. Dada la masificación habitual en la universidad española y las dificultades que por ello tienen los docentes para puntuar diversos ejercicios a lo largo del año, se tiende a un modelo de evaluación centrado en el examen final, ejercicio que cobra así una importancia desmesurada.

Hay diversas maneras de corregir esta situación. Una posibilidad es, como voy a proponer en el caso de las asignaturas del perfil Literatura Inglesa, equilibrar el peso del examen final con exámenes intermedios y un trabajo de investigación. Esto supone una

carga extra notable para el docente, por supuesto, pero tiene claras ventajas: requiere un trabajo más constante a lo largo del curso por parte del estudiante—cosa que da muestras más fiables de sus capacidades que un examen para el que se estudia siempre con poco tiempo de antelación—y se acerca a la práctica real del mundo académico donde la actividad profesional se evalúa en base a trabajos de investigación y no a exámenes. Otra posibilidad es combinar el examen final con un número razonable de ejercicios cortos a lo largo del curso, algo tal vez más apropiado para niveles de primer año. Tanto en la primera como en la segunda posibilidad es importante que el docente considere la carga que puntuar ejercicios y guiar trabajos de investigación supone un tiempo tan productivo y valioso profesionalmente como el que se dedica a la investigación.

La tercera posibilidad que hay que mencionar, opción que no es de ningún modo incompatible con las otras dos, es eliminar el factor sorpresa del examen, en suma, hacer que el examen sea una recapitulación o conclusión final respecto al temario tratado en clase, es decir, una prueba de validación, y no un ejercicio dirigido a crear un estado de ansiedad en el estudiante. No se trata exactamente de darle al estudiante las preguntas del examen por adelantado, sino de que éstas reflejen las ‘preguntas’ o temas básicos que se han planteado en clase. Vista de esta manera, la evaluación consiste en asegurarse a cada paso que el estudiante comprende cuáles son los temas sobre los que se le pide que asimile información y que reflexione, y que entienda desde el primer día a qué modelo de examen se enfrentará al final del curso. La evaluación en todo caso, debe tener en cuenta factores como la participación del estudiante en clase—que siempre es posible organizar incluso en los grupos masificados—y, en el caso de una evaluación basada en diversos ejercicios, el progreso del estudiante desde los primeros a los últimos, progreso que hay que estimular con baremos de puntuación siempre explicitados en el Plan Docente y que eviten las notas medias inflexibles.

La buena docencia pasa también por descubrirle al estudiante los recursos a su alcance. No me refiero aquí a la elaboración de una lista de recursos textuales e hipertextuales—o bibliografía—ligada a la asignatura, algo, en todo caso, imprescindible en una programación sólida; me refiero a encaminar los pasos del estudiante hacia los entornos donde encontrará los recursos que harán posible su plena autonomía. La biblioteca universitaria en el sentido más extenso de la palabra, desde la propia del centro a la red de bibliotecas mundial, es un instrumento esencial de la docencia y una verdadera extensión del aula. Las bibliotecas universitarias modernas cuentan a su vez

con otras ventanas al mundo además de los documentos textuales: los recursos electrónicos.

Si no es posible iniciar personalmente al estudiante en el uso de los fondos de la biblioteca, sí que es importante animarlos a sacar el máximo partido de ella apuntándose a cursillos de formación de usuarios y haciendo patente en las lecciones y las actividades que la vida intelectual es un extenso diálogo que tiene como escenario principal los documentos textuales, las bases de datos electrónicas y los hipertextos. Es, por lo tanto, importante conocer estos recursos de primera mano, usarlos y recomendarlos, y asumir, en el caso de internet, que es un instrumento para la enseñanza y el aprendizaje válido e importante. A diferencia de la biblioteca, que incorpora textos previamente seleccionados por el profesorado y los bibliotecarios, internet permite la difusión de todo tipo de información con lo cual se suman en sus páginas lo banal y lo riguroso. La creciente confianza en este medio mostrada por publicaciones e instituciones académicas serias demuestra con creces, según mi parecer, su gran utilidad para la diseminación del conocimiento. Hay que enseñarle al estudiante, por lo tanto, a separar lo útil de lo irrelevante y, especialmente, a evitar la tentación de plagiar los ejercicios que circulan en la red.

Ahora que el precio de los equipos informáticos es asequible para una gran mayoría, y en un momento en que las generaciones más jóvenes están ya habituadas al correo electrónico y al uso de internet, es mucho más fácil integrar este medio en la docencia, incluso en los casos en que la propia dotación del centro universitario no provea a todos los estudiantes de acceso a un ordenador. Se le tiene que plantear al estudiante que el dinero gastado en estos recursos es una inversión valiosa en sus estudios más inmediatos y en su futuro profesional a largo plazo. Sería ideal poder acercarle al estudiante los textos preparados por el profesor y otros materiales audiovisuales de una manera rápida y eficaz que se pudiera integrar vía intranet en el propio ordenador del estudiante con los apuntes tomados en clase.

Las universidades modernas ya no son, de hecho, completamente presenciales, sino que cuentan en distinto grado con una parte virtual. La propia UAB ofrece a través del campus virtual Autònoma Activa la posibilidad de complementar las asignaturas presenciales con soporte virtual adicional. La ventaja de las nuevas tecnologías es, sobre todo, que permiten mantener abierto un canal de comunicación entre docente y estudiante. El correo electrónico permite, por ejemplo, flexibilizar el concepto de hora

de despacho al hacer que estudiantes y profesores puedan ‘encontrarse’ para solucionar cuestiones de contenido o de seguimiento más allá del espacio físico del centro de enseñanza. Aunque pueda parecer inicialmente que esto es otra carga más sobre el tiempo del profesor, lo cierto es que a la larga es una ventaja, ya que, como he señalado, la accesibilidad refuerza la autoridad basada en el esquema del compromiso mutuo del profesor sobre el estudiante.

Por otra parte, el desarrollo de internet está llevando a un modelo de enseñanza según el cual cada asignatura debería contar idealmente con una página web mantenida por el docente que sirva de punto de encuentro más allá de la clase. Esto requiere, evidentemente, que el docente asuma que la formación tecnológica informática es parte ineludible de su formación metodológica. La página web de la asignatura tiene como funciones más importantes poner al alcance del estudiante por una parte los materiales asociados a la asignatura, tales como documentos fuera de *copyright* escaneados—obviando así el engorroso paso por los servicios de reprografía—o enlaces a otros sitios web, y por otra, los materiales creados por el propio docente (apuntes, manuales, hipertextos, documentos gráficos o audiovisuales). La web sirve también de tablón de anuncios gracias al cual el docente sabe que todos los estudiantes están al tanto de las informaciones que puedan complementar el curso, y, sobre todo, de foro de debate, en el cual se invita a participar a todos los estudiantes. Quien pueda sentirse inhibido en clase se encontrará tal vez más a gusto en un entorno virtual en el cual pueda participar sin límites de tiempo y sin la presión ejercida por el entorno presencial. El docente, por su parte, debe saber organizar el foro de debate de manera que no sólo estimule la participación del estudiante sino que además sea de utilidad como práctica de reflexión de cara a las lecturas, el examen o el trabajo de investigación.<sup>129</sup>

La web puede ser también el instrumento más importante para el quinto eje de la docencia, lo que he llamado actividades de interconexión. Estas actividades tienen dos sentidos básicos: por una parte, conectar la asignatura con la investigación universitaria y, por otra, conectar la asignatura con el entorno extra-universitario. Otra de las grandes paradojas de la educación superior es que pese a la gran importancia que se da a las actividades investigadoras del profesor universitario, muy a menudo éstas no tienen reflejo alguno en la docencia, bien porque las materias no coinciden, bien porque el estudiante desconoce qué entraña exactamente la actividad investigadora. Este desconocimiento puede llevar a una cierta perplejidad dada que la percepción que el

estudiante puede tener del docente es la de una persona que gana su sueldo en base a unas cuantas horas de docencia semanal. Esto puede ser menos evidente en un entorno universitario científico o tecnológico en el que el laboratorio es manifestación palpable de cómo se enlazan docencia e investigación. En el entorno de las Humanidades, sin embargo, en el que gran parte del trabajo de investigación es solitario y se realiza incluso en entornos alejados del centro de enseñanza es necesario explicarle al estudiante la conexión. No se trata de usar la investigación para justificar la dedicación limitada a una asignatura—esto sería imperdonable—sino de hacerle ver al estudiante cómo la investigación articula los contenidos del conocimiento y, por lo tanto, de las titulaciones y asignaturas, y viceversa, como la actividad en clase lleva a plantear determinadas preguntas relevantes para la investigación. De nada sirve iniciar al estudiante en la investigación si no se le explica la función que investigar tiene en un sentido amplio. Evidentemente, la situación ideal es aquella en la que docencia e investigación coinciden plenamente en cuanto al área de conocimiento, pero en todo caso, siempre hay que subrayar ante el estudiante la idea de que docencia e investigación no son comportamientos estancos sino dos aspectos de, esencialmente, la misma actividad: la circulación de conocimientos. La web del aula en la que el docente puede dejar sus propios trabajos o información de otro tipo sobre su investigación puede resultar un instrumento muy útil para estas actividades de interconexión.

El otro objetivo primordial de las actividades de interconexión consiste en enmarcar la clase dentro del contexto cultural fuera del aula y de la propia universidad. Parte integral de la docencia en las Humanidades es, pues, hacer a los estudiantes partícipes del diálogo entre la cultura del pasado y la del presente, y testigos—si no participantes activos—de los debates de la cultura del presente. Se trata, en suma, de ayudarles a tender puentes entre el estudio y la oferta cultural a su disposición, y de hacerles ver que el aula no es un mundo aparte sin conexión alguna con su entorno social y cultural, sino una extensión—idealmente un foro de debate—de los entresijos ideológicos, en el más extenso sentido de la expresión, y estéticos de la comunidad nacional e internacional a la que estudiantes y docentes también pertenecen.

## 2.1.2. Enseñar Literatura Inglesa: Principales Aspectos Metodológicos

El instrumento básico de la docencia es, como ya he señalado, el Plan Docente. Remito al lector a la sección 4 para una visión detallada de los Planes Docentes de una selección de las asignaturas dentro del perfil Literatura Inglesa y me centro aquí en consideraciones generales sobre la docencia para todas ellas.

El eje central del que parte el diseño de una asignatura de Literatura es la selección de los textos. Éstos deben ser representativos del período histórico, el género o la obra del autor cubiertos por la asignatura en cuestión y deben tener además interés en sí mismos como textos literarios. El número de lecturas condiciona, por supuesto, los contenidos y el ritmo de las asignaturas. El tiempo de clase—unas escasas 39 horas cuatrimestrales, divididas en 26 sesiones de 1 hora y 30 minutos para la mayoría de las asignaturas—debe complementarse no sólo con la lectura individual de las obras, sino también con su estudio y en este sentido tan exigente es una asignatura basada en cinco breves obras de teatro como en cinco largas novelas victorianas, ya que implica adentrarse en cinco textos distintos y, por lo tanto, en cinco campos de estudio. Es importante guiar al estudiante para maximizar el rendimiento de su dedicación intensiva tanto a través de las indicaciones del Plan Docente como a través de una tutorización constante en las horas de despacho.

Evidentemente, el estudiante no consumirá el mismo tiempo en leer una novela que un poema lírico y este es un factor que hay que tener en cuenta. Tal como señaló F.R. Leavis en *English Literature in our Time and the University*,<sup>130</sup> la canonización del género de la novela como parte de la gran tradición literaria inglesa—de la que él mismo es responsable en gran parte—introdujo un serio ‘inconveniente’ en la enseñanza de la Literatura Inglesa, hasta entonces centrada en la poesía, dado que impuso grandes demandas en el tiempo que un estudiante necesita dedicar a la lectura. Leavis critica el “monstrous unrealism” que lleva a muchos docentes a programar asignaturas imposibles de asumir, pero, por otra parte, es perfectamente consciente de que difícilmente se puede dar una impresión rigurosa de un autor o período con una o dos obras.

La extensión de las lecturas, en todo caso, es un criterio de programación muy limitado: hace algunos años, comprobé atónita cómo los estudiantes literalmente devoraban la novela de Wilkie Collins *The Woman in White* de 600 páginas, programada en Literatura Anglesa Moderna i Contemporània II de segundo curso,

mientras sus compañeros del año anterior en pocos casos llegaron a acabar la lectura de *Castle Rackrent* de Maria Edgeworth, novela de poco más de 100 páginas. Mi criterio es que el estudiante debe leer una cantidad notable<sup>131</sup> de Literatura en inglés. Es la función del docente estimular al estudiante para que éste llegue a convertirse en un lector apasionado y omnívoro, pero también auto-crítico, de manera que si, por así decirlo, rechaza *Castle Rackrent* y adora *The Woman in White* sepa articular las razones que le han llevado a tal preferencia.

La lectura de la obra literaria y su estudio se reparten entre el aula y el espacio en el que el estudiante trabaja por su cuenta. La lectura pasa por una primera fase, previa a la clase, en la que el estudiante debe familiarizarse con el texto, desbrozar las dificultades lingüísticas, y determinar posibles temas de debate y de investigación, tomando notas. Esta fase, que es crucial para el seguimiento de las asignaturas de Literatura Inglesa, es la que presenta mayores dificultades para el docente, ya que, con toda sinceridad, raramente sucede que los estudiantes lleguen al aula habiendo leído de antemano el texto correspondiente. Su hábito más común es leer el texto *durante* el período que el docente ha programado para su enseñanza, lo cual obliga a avanzar sobre una cuerda floja, al mismo tiempo dando por hecho que los estudiantes conocen el texto y sabiendo que en muchos casos, tal vez la mayoría, no es así. Si todos los estudiantes hicieran sus lecturas siguiendo la programación que se prepara con meses de antelación, la situación en clase se simplificaría en mucho, convirtiéndose en un auténtico debate entre lectores y no, como suele ser a menudo, en un monólogo del docente con breves intervenciones de los estudiantes que sí han leído el texto, acompañado por la natural confusión de quienes lo desconocen.

En la clase en sí, el docente dedica una parte del tiempo total de la asignatura, sea en sesiones monográficas o dentro de cada sesión o lección, a explicitar aspectos teóricos. Hay que dar claves para la interpretación de la obra ofreciendo un análisis formal y temático más referentes básicos literario-biográficos del autor, introducir aspectos de la teoría de la Literaria y de la cultural general en lengua inglesa, referirse a la historia de la Literatura Inglesa, presentar información sobre corrientes, autores y obras. La exposición de los puntos teóricos pertinentes para cada asignatura y lectura puede hacerse como lección magistral, aunque esta etiqueta no significa necesariamente que el estudiante debe permanecer pasivo y en silencio. Si se le interpela y se inicia un diálogo que le haga pensar sobre las cuestiones expuestas, la asimilación de los

contenidos es siempre mucho más efectiva. La interpelación puede ser una técnica difícil de usar en grupos grandes, pero suele funcionar bien si el profesor llama a cada estudiante por su nombre, preferentemente sin usar la lista de clase. Este es un recurso que requiere cierta capacidad memorística, pero que contribuye a crear un ambiente positivo para la reflexión en común en el aula, ya que el estudiante siente que el profesor se interesa personalmente por su contribución.

Ésta es también una pequeña estratagema que ayuda a que el estudiante participe en la actividad fundamental en el aula de Literatura Inglesa: la práctica intensiva de la lectura de las obras literarias a la que ya me he referido como *close reading* o lectura minuciosa. La base principal de la actividad en la clase de Literatura Inglesa, sea de teoría o de prácticas, es la lectura y comentario del texto desde una doble perspectiva: como texto literario y como muestra del uso de la lengua inglesa. Como texto literario, la obra literaria recibe un tratamiento similar sea cual sea su género, es decir, se trata de elucidar sus temas principales, los fundamentos de su estilo, su estructura formal, el análisis de sus contenidos y su relación con otras obras del período, género o autor en cuestión. La lectura minuciosa es la base y el objetivo imprescindible de la enseñanza de la Literatura: es importante que el docente guíe la interpretación, en suma la práctica de la crítica, evitando las generalizaciones sin fundamento y que le enseñe al estudiante a documentar sus opiniones señalando en el texto la palabra, frase o pasaje que confirma su hipótesis sobre el mismo. Esto entraña, como puede comprenderse, la necesidad ineludible de comentar aspectos puramente lingüísticos.

La lectura en voz alta por parte del profesor de fragmentos de la obra estudiada—o de textos completos en el caso de la poesía—es un ejercicio de importancia capital ya que el estudiante aprende de esta práctica técnicas básicas de lectura e incluso aspectos tales como pronunciación y entonación que la lectura silenciosa no puede poner a su alcance. Como apunta Hugh Kenner, la lectura en voz alta, “slows down the pace at which students encounter the words. And it nudges them, continually, from eye to ear,”<sup>132</sup> algo muy importante sobre todo para las generaciones más jóvenes que son fundamentalmente espectadores de medios audiovisuales poco habituados a la palabra escrita.

Según mi experiencia, la lectura en clase funciona a pleno rendimiento cuando se convierte en comentario dialogado entre docente y estudiante. No creo que se pueda enseñar un texto literario sin formular una hipótesis previa de trabajo, señalándole al

estudiante desde qué punto de vista, sea formal o de contenido, se va a tratar la lectura. Para que los estudiantes encuentren en el texto lo que el docente desea enseñarles hay que apuntar en qué dirección debe desarrollarse la búsqueda, así como indicarle al estudiante que se está trabajando en una interpretación determinada que no es la única posible. En la práctica, lo más excitante de las clases de Literatura es que su contenido no puede estar nunca predeterminado al cien por cien: no se trata simplemente de impartir el tema estructurado en apuntes, excepto en las clases puramente teóricas y ni siquiera plenamente en ellas, sino de pensar en común a partir de la lectura. Hay que sugerir un punto de partida claro controlado por el docente. Sin embargo, al comentar los textos en clase las aportaciones de los estudiantes que participan en el diálogo suelen introducir nuevas ideas que a menudo se salen de lo previsto por el docente, muchas veces de manera muy estimulante. Se entra en el aula con un guión básico y, en las sesiones que mejor funcionan, se sale cargado de nuevas ideas, no todas propias. Como docente, éste es uno de los aspectos que más aprecio de enseñar Literatura Inglesa.

Según la metodología que propongo aquí para todas las asignaturas dentro del perfil Literatura Inglesa, la nota final dependería de tres factores:

- la participación en las actividades de clase: 10%
- el examen o exámenes: 45%
- el trabajo tutorizado: 45%

La participación en clase no es sencilla de evaluar a no ser que se lleve un registro, algo que puede llegar a inhibir a los estudiantes más tímidos y ser, por lo tanto, contraproducente. La nota final debe, sin embargo, reflejar la predisposición del estudiante en el aula, sus contribuciones a los debates y su voluntad de colaborar en el diálogo. El docente que conoce bien a su grupo sabe perfectamente al final del semestre quién merece una nota alta por este concepto y quién no.

El examen certifica que el estudiante ha asimilado los contenidos de la asignatura pero funciona también en términos metodológicos como incentivo para apremiar a los estudiantes a realizar todas las lecturas y a estudiar los temas asociados a ellas. Como he sugerido, el rendimiento del estudiante mejora si se elimina parcialmente el engorroso factor sorpresa en el examen y se le pide que准备 un máximo de dos o tres temas por obra, de entre los cuales el docente escogerá uno como opción para el examen. De esta manera el profesor se asegura de que la atención del estudiante se

centrará en los temas que han vertebrado la propia docencia y el estudiante se siente más seguro al tener una clara impresión del esfuerzo que exige el examen. Oficialmente, la UAB sigue la política de evaluar las asignaturas con un examen final, pero desde el curso 2000-1 los docentes de Literatura Inglesa hemos ido introduciendo pruebas parciales, en parte para reducir la carga que supone un examen final sobre un número considerable de textos y, por otra, para tener una muestra fiable del nivel de lengua y de asimilación de contenidos de los estudiantes antes del final del período de docencia, cuando aún se está a tiempo de corregir problemas importantes.

Una cuestión que está cobrando importancia, especialmente a nivel de primer curso, es el hecho de que los estudiantes tienen dificultades para dominar la técnica y retórica básica de los exámenes: no interpretan correctamente qué tipo de ejercicio se pide en las preguntas, estructuran mal sus respuestas o incluyen ideas que no corresponden al tema que se les pide. Se observa también una preocupante falta de preparación básica para comentar textos que no tiene nada que ver con el dominio de la lengua inglesa. Las tutorías nos han servido para constatar que la L.O.G.S.E. ha desarrollado un modelo de la enseñanza de la lectura muy pobre; nuestros estudiantes confiesan no saber cómo afrontar la lectura de los textos que programamos, especialmente la poesía, e, incluso en algún caso puntual, dicen no entender el propio concepto de comentario de texto y mucho menos el de ensayo crítico. Esto quiere decir que a nivel de Primer Ciclo, en especial de primer curso, hay que hacer un esfuerzo suplementario que yo definiría como prácticas de alfabetización, no porque crea que los estudiantes no saben leer en absoluto, sino porque tienen hábitos de lectura *literaria* muy pobres, agravados por su bajo nivel del dominio de la lengua *propia*, ya sin mencionar la inglesa.

Tal vez esté dejando caer aquí una nota excesivamente amarga, pero he comprobado que otros colegas en la UAB y en otras universidades tienen la misma impresión: enseñar *Literature* quiere decir enseñar *literacy* y ahora más que nunca. Con todo, quisiera decir que quienes enseñan Literatura Inglesa en países donde el inglés es lengua oficial se ven obligados a pasar por el mismo proceso de alfabetización. Cuando nos quejamos de las carencias de nuestros estudiantes, como he hecho en el párrafo anterior, lo hacemos en referencia a un modelo ideal en el que los estudiantes nos llegarían de secundaria con un dominio uniforme del inglés a nivel de post *First Certificate*. Tal vez esta sea la situación en otros países europeos, pero, teniendo en

cuenta la manifiesta pérdida de calidad de la enseñanza secundaria y el menor dominio de la lengua propia de nuestros estudiantes, tenemos que encontrar un motivo de satisfacción en el hecho de que siguen las clases de Literatura Inglesa perfectamente y son capaces de enfrentarse ya en segundo curso con textos del siglo XIX—poesía Romántica, novela—que no siempre resultan accesibles para un hablante nativo de su misma edad. Comprobamos con sorpresa que los estudiantes *británicos* que nos llegan a través del programa Erasmus encuentran, en especial en Segundo Ciclo, dificultades que nuestros estudiantes pueden sortear mejor al estar habituados a inspeccionar más minuciosamente los aspectos puramente lingüísticos del inglés que un hablante nativo.

### **2.1.3. La Dinámica de las Prácticas de Literatura Inglesa en Primer Ciclo y los Créditos Tutorizados**

Cuando se diseñaron las nuevas asignaturas de prácticas de Literatura Inglesa de Primer Ciclo para el Plan de Estudios de 1992, se pensó aprovechar la ocasión para convertirlas en parte en asignaturas de metodología de la crítica literaria. Evidentemente, las asignaturas *Pràctiques d'Introducció a la Literatura Anglesa* (primer curso) y *Pràctiques de Literatura Anglesa Moderna i Contemporània II* (segundo curso) son, sobre todo, extensiones del tiempo de lectura y comentario de textos que se realizan en la parte teórica de las asignaturas. Metodológicamente, no hay una gran diferencia entre teoría y práctica, ya que los grupos de estudiantes son los mismos—nos falta plantilla para dividir los grupos en unidades menores para las prácticas—y la actividad principal en el aula es muy parecida. Mayormente, usamos el tiempo de clase de las prácticas para leer textos distintos a los que leemos en la parte de teoría<sup>133</sup> o para profundizar en el texto que estamos leyendo en las clases teóricas, evitando las lecciones expositorias o magistrales y estimulando al máximo la participación del estudiante a título individual o en pequeños grupos.

Como he señalado, se pensó en 1992 vincular las prácticas de Literatura de primer y segundo año dándoles una especial coherencia como tiempo de formación en la metodología de la crítica literaria. En las asignaturas prácticas no hay examen final, sino que se evalúa al estudiante en base a diversas actividades. En primero se le pide que realice tres tipos de ejercicios: un ensayo crítico breve (350 palabras) por cada uno de los géneros leídos (un total de 4: relato, novela, teatro, poesía), una presentación de un

volumen o texto literario en inglés (en el despacho del profesor) y la compilación de una bibliografía. En segundo curso los ejercicios son dos: la presentación de un artículo en clase en grupos y la redacción de un trabajo de investigación (*paper*) de 2.500 palabras.

La intención pedagógica detrás de estos ejercicios es la siguiente:

- \* *presentación de un volumen o texto literario (poema, relato, ensayo breve) en inglés*: los estudiantes visitan la Biblioteca y se familiarizan con los contenidos de la colección de Literatura Inglesa en búsqueda de un texto que presentar; para escoger deben informarse sobre el contenido de posibles opciones. Al escoger libremente su lectura se añade un estímulo, ya que deben decidir de manera autónoma y justificar por qué han escogido esa lectura en concreto. La presentación se realiza en el despacho del profesor en una tutoría para no restar tiempo de clase a las Prácticas y porque en primer curso los estudiantes se sienten francamente intimidados por la idea de hablar en inglés en público. El propósito de la presentación es que el estudiante sepa articular de manera concisa y exacta información básica, opinión personal y crítica sobre un texto literario.
- \* *ensayos críticos breves*: los estudiantes aprenden a organizar ideas generadas por la lectura de un texto literario, formulan una tesis o idea principal y desarrollan una argumentación con citas breves de la fuente primaria que comentan. Este es un paso previo a la redacción del trabajo de investigación.
- \* *compilación de una bibliografía*: los estudiantes aprenden a usar todos los recursos de la Biblioteca (colección de volúmenes, sala de revistas y recursos electrónicos, además de internet). Este es un paso previo a la investigación que tienen que realizar para su trabajo en segundo.
- \* *presentación de un artículo en clase en grupos (segundo curso)*: los estudiantes trabajan en grupo, compartiendo ideas y esto facilita su participación en clase. Con esta actividad se les invita a: dominar la lectura de textos académicos como preparación para el trabajo de investigación y para Segundo Ciclo, entender y transmitir su contenido a la clase de manera clara y didáctica, incorporar su propia crítica a las presentaciones, estudiar un modelo para su propio trabajo. Este es, además, un ejercicio de preparación para las presentaciones en clase, que suelen usarse con frecuencia en Segundo Ciclo.
- \* *redacción de un trabajo de investigación o ‘paper’ (segundo curso)*: los estudiantes aprenden a desarrollar el modelo del ensayo crítico aprendido en primero, incorporando en su argumentación ideas aportadas por las fuentes secundarias. Se les pide que usen tanto los artículos presentados en clase como las fuentes que estudien en

el curso de su investigación individual. Este ejercicio les prepara para Segundo y Tercer Ciclo y es además un modelo que pueden utilizar en otras asignaturas aparte de las de Literatura Inglesa.

El trabajo de investigación es la actividad más exigente con el estudiante y con el profesor dentro de la metodología que propongo aquí para Primer y Segundo Ciclo y en la que tengo amplia experiencia; personalmente, me parece imprescindible para introducir al estudiante de pleno en la vida académica, objetivo que considero fundamental para cualquier asignatura dentro de las Humanidades y, claramente, de la Literatura Inglesa. Es evidente que sólo un porcentaje muy pequeño de estudiantes prosigue su formación en Tercer Ciclo, pero pienso que no se puede esperar hasta ese nivel para enseñarle al estudiante la mecánica básica para redactar un trabajo académico. Quienes no estén interesados en seguir ese mismo camino se benefician en todo caso de una práctica que les enseña a organizar y redactar sus ideas de manera coherente y comunicativa y que tiene una aplicación obvia sea cual sea la labor profesional que desarrollen.

Nos encontramos, sin embargo, con dos problemas que dificultan la defensa de la necesidad de dar formación en esta dirección. Por una parte, pese a nuestra insistencia en el sentido contrario, los estudiantes tienden a asumir que las asignaturas de Literatura Inglesa son comportamientos estancos y que lo que se aprende en una no tiene utilidad para otra. Esto parece ser así tanto en relación a la acumulación de conocimientos como al uso de ciertos métodos de trabajo. Estudiantes capaces de realizar buenos trabajos en Primer Ciclo parecen haber olvidado el método de trabajo aprendido al llegar a Segundo Ciclo, algo que hay que corregir con urgencia. Por otra parte, los plagios están a la orden del día entre ciertos estudiantes, y lo seguirán estando dada la facilidad con la que circula información en internet.<sup>134</sup> Este es un problema serio y hay que concienciar al estudiante de que plagiar no es una opción; habría que acordar, además, un sistema de penalización común a nivel de la UAB. Por otra parte, tal vez habría que pedirle a los estudiantes más trabajos comparativos, mucho más difíciles de encontrar, y orientar su investigación hacia temas novedosos. Con todo, sigo firmemente convencida de que el porcentaje de plagios es siempre minoritario—quiero creer que *muy* minoritario—respecto al de trabajos originales, y es por quienes realizan estos últimos que hay que seguir apostando.

Como he explicado en la Sección 1, las Tutorías Integradas del nuevo Plan de Estudios del 2002 formalizarán una tarea que ya se realiza usando las horas de despacho y otras más. Usamos las tutorías en primer curso para hacer las presentaciones, revisar con el estudiante los ensayos que se suspenden y guiar en la investigación bibliográfica; en segundo, para preparar la presentación de un artículo de crítica literaria y para ayudar al estudiante a desarrollar su trabajo de investigación, siendo esta última la tarea más ardua. Lo más práctico es asignar a cada estudiante una obra literaria y proponerle una lista básica de temas de investigación a escoger, o bien aceptar que desarrolle un tema propio. El estudiante tiene que contar con un documento que explice los objetivos, extensión y formato del trabajo, incluyendo el uso de la bibliografía. El trabajo de investigación pasa a partir de aquí por tres fases (la temporalización corresponde a un semestre):

- \* elección de tema con la supervisión del profesor, selección de la bibliografía y elaboración de la propuesta escrita. Este documento de una página debe contener un título (provisional), un resumen o ‘abstract’ de unas 150 palabras, una estructura básica del trabajo y la bibliografía (provisional). Primera tutoría. [4/5 semanas]
- \* evaluación de la propuesta escrita por parte del profesor, quien la retorna lo antes posible con anotaciones escritas sobre su viabilidad y con sugerencias bibliográficas; si la propuesta necesita de una reelaboración profunda, se invita al estudiante a una segunda tutoría personal en el despacho. [2 semanas]
- \* el estudiante profundiza en la lectura de la bibliografía, redacta y edita el trabajo. Éste se entrega al finalizar el semestre. [4/5 semanas]

Normalmente, si el trabajo no está al nivel deseado, se convoca al estudiante a una nueva tutoría y se le permite redactar una segunda versión, que se entrega unas 3 semanas más tarde. Aunque esto implique más inversión de tiempo, mi experiencia me indica que es más productivo darle una segunda oportunidad al estudiante que suspender directamente.

La metodología docente de Segundo Ciclo no es, en mi opinión, esencialmente, distinta, si bien hay que dar por supuesta la autonomía del estudiante y, por ello, ser más exigentes con su seguimiento de la asignatura, recordándoles que tienen que aplicar los métodos de trabajo aprendidos en Primer Ciclo a los ejercicios de Segundo. Oficialmente, a partir del curso 2004-5 las asignaturas de Literatura Inglesa de Segundo Ciclo ofrecerán también Tutorías Integradas. Es de suponer que este tiempo será

empleado, como se emplean hoy a menudo las horas de visita, en guiar a los estudiantes en la preparación de sus presentaciones en clase y sus trabajos de investigación, a nivel más alto obviamente que en Primer Ciclo. Es importante ir estimulando al estudiante que se muestre más interesado en la Literatura Inglesa para que prosiga su formación en el Tercer Ciclo; posiblemente lo más efectivo en este caso es una tutoría individual en la que se le informe en detalle sobre las posibilidades que este ciclo ofrece.

Los ejes principales de mi propuesta metodológica para todas las asignaturas del perfil Literatura Inglesa son, en resumen, los siguientes:

- \* lectura, análisis y crítica de una selección de obras literarias, primando la lectura minuciosa, y aplicando la crítica y la teoría literaria al nivel que sea factible según la formación literaria, cultural y lingüística del estudiante.
- \* introducción a las tareas de investigación básicas aplicadas al estudio de la Literatura Inglesa.

Los objetivos: formar lectores de Literatura Inglesa que se apasionen de por vida y ayudar al estudiante interesado en la Literatura Inglesa a proseguir su formación académica en Tercer Ciclo.

#### **2.1.4. Enseñar a Hablar en Público y a Escribir: La Retórica en la Enseñanza de la Literatura Inglesa**

Enseñar Literatura Inglesa consiste primordialmente en enseñar a leer en inglés, sin duda, pero consiste también en enseñar a hablar en público y a escribir en esa misma lengua ya que, como se puede apreciar, la evaluación consiste principalmente en ejercicios escritos y orales en inglés. La capacidad lectora del estudiante se valora, así pues, a través de su capacidad como redactor de textos y de sus actividades como participante en los debates en torno a la lectura y en las presentaciones de textos literarios y críticos. Este factor complica la docencia de la Literatura Inglesa en tanto que nuestros estudiantes llegan a la UAB con limitada preparación en lengua inglesa, pero con aún más limitada preparación para participar en clase y redactar ensayos en cualquier lengua. Es por ello que un profesor de Literatura Inglesa debe ocuparse de subsanar estas carencias si quiere que sus estudiantes se enfrenten a la evaluación con ciertas garantías de éxito, de ahí mi referencia a la retórica en la enseñanza de la Literatura Inglesa. La retórica entra en juego en el momento en que se interviene en la

respuesta del estudiante y se la condiciona dentro de parámetros formales (por ejemplo, la extensión máxima de un ejercicio o qué tipo de vocabulario puede usar) y de contenido (qué tipo de argumentos puede usar). La clase de Literatura *es* una clase de lengua y lo es sobre todo en el momento de la evaluación cuando el estudiante y el docente tienen que asumir qué grado de dominio lingüístico y de la retórica de la lengua escrita y oral es aceptable en un ejercicio de Literatura Inglesa.

Los ejercicios orales, sean la simple expresión de opiniones durante la lectura en clase o la presentación de fuentes primarias o secundarias realizada también en clase, son todo un reto para el estudiante de Literatura Inglesa, especialmente en Primer Ciclo, por dos razones: la inseguridad que produce su titubeante dominio de la lengua (abiertamente: el temor a resultar ridículo ante los compañeros) y el escaso hábito de participación en un medio educativo como el español en el que el estudiante ocupa una posición más bien pasiva en el aula. El profesor es, en lo que se refiere a las actividades orales, un modelo a imitar y, obviamente, el encargado de, primero, incitar al estudiante para que participe en clase y, segundo, ayudarle para que organice correctamente sus presentaciones orales. Éstas suelen ser mucho menos problemáticas que la participación espontánea del estudiante en clase, justamente porque las presentaciones orales son preparadas de antemano, presumiblemente con cuidado y dedicación.

Lo que más puede alterar el transcurso de la clase de Literatura Inglesa es el desencuentro entre el estudiante que no sabe o literalmente no puede participar por timidez y el profesor que espera que sus alumnos siempre tengan algo que decir. Los silencios largos tras la lectura de un pasaje o la formulación de una pregunta dirigida a los estudiantes son los momentos más incómodos para uno y otros. Cómo evitarlos es algo que entra casi dentro de lo que los norteamericanos llaman ingeniería social, es decir, la aplicación de una serie de recursos para optimizar la respuesta que se espera del otro en su relación con nosotros. Más modestamente se trata de establecer un protocolo de actuación en clase—una retórica—que haga que el estudiante se sienta cómodo: esperar un tiempo prudente después de hacerle una pregunta a la clase entera y antes de preguntar a un estudiante en concreto, interesarlo por su nombre cuando se haga una pregunta directa, corregir sólo los errores lingüísticos que sea imprescindible rectificar, cortar de raíz cualquier posible burla o menosprecio por parte de otros estudiantes, valorar positivamente las respuestas aún cuando el contenido sea incorrecto, y corregir esas valoraciones erróneas con elegancia sin herir la susceptibilidad del estudiante. En el

momento en que los estudiantes perciben que no se espera de ellos ni la perfección lingüística ni la excelencia crítica suelen relajarse y participar más en clase.

La cuestión de la escritura tiene su escollo principal en la inexistencia de modelos claros que ofrecerle al estudiante. Los docentes somos, como he dicho, modelos de *performance* oral, pero no somos modelos de escritura ya que no tenemos el hábito de ofrecer nuestros propios trabajos a los estudiantes para que los imiten. Sin embargo, difícilmente pueden ellos aprender a escribir adecuadamente si no tienen referencias explícitas de qué tipo de texto deben producir. Nadie esperaría, por ejemplo, que una persona escribiera una novela sin haber leído muchas, pero sí esperamos que nuestros estudiantes redacten comentarios críticos sin darles previamente a leer muestras del tipo de texto que esperamos que escriban.

Se supone que no es necesario darles modelos porque llevan ya años redactando comentarios de texto en secundaria. El problema—aparte del hecho de que estos ejercicios no se hacen en inglés—es que las normas de la retórica española asimiladas por los estudiantes en este nivel de su educación y a través de esta práctica difieren en mucho respecto a las que usamos en el contexto académico de lengua inglesa. Mientras que a los estudiantes españoles se les enseña un modelo de crítica literaria basado en la descripción y enumeración de los rasgos principales del texto—una herencia de la estilística alonsiana mal aplicada—el modelo de comentario crítico inglés es argumentativo y expositivo, es decir, requiere de ellos que formulen una tesis que han de defender apoyando su razonamiento en la evidencia que crean encontrar en el texto estudiado. Lo primero que hay que hacer en un curso de Literatura Inglesa de primer año es, pues, desmantelar la retórica conocida por el estudiante e introducirlo en una nueva que, para su congoja, se basa en ofrecer una opinión propia. El calvario que esto supone para el estudiante es notable: se le pide no sólo que lea Literatura en inglés sino que además tenga algo razonable que decir sobre los textos de viva voz en clase y por escrito en los ejercicios y en el examen, petición que vista desde su óptica puede llegar a ser francamente agobiante.

En Estados Unidos es donde se ha reflexionado más a fondo sobre el problema de la distancia que media entre lectura y escritura—especialmente por la importancia que se da en su sistema universitario a la redacción o *composition*—llegándose al punto del establecimiento de los *composition studies*, lo más cercano que hay hoy a la antigua retórica. Como explica Richard Marius, “The establishment of English literature

departments in the second half of the last century meant that distinguished professors taught English literature—not composition, not even rhetoric.”<sup>135</sup> La enseñanza de la escritura que es la base de toda crítica literaria recayó entonces en docentes con menor categoría y aún hoy quienes enseñan *composition* están en los niveles más bajos del escalafón académico. Según Marius, la disociación de retórica y Literatura Inglesa ha afectado muy negativamente la apreciación del ensayo, género literario al que pertenece toda la crítica literaria, y ha privado al estudiante de la necesaria preparación y los necesarios modelos para desarrollar su propia crítica.

Lamentablemente, uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos en este sentido es, aparte del esfuerzo que le supone al docente de Literatura crearse una metodología propia sin recibir formación específica para enseñar a escribir en inglés, la dudosa utilidad de la crítica literaria profesional como modelo. No hay ejercicio más desalentador que la búsqueda de piezas—artículos en revistas académicas y en libros o monografías más extensas—que ofrecerle al estudiante como ejemplos dignos de emulación en sus primeros acercamientos a la crítica literaria, dada la tendencia de los especialistas a usar un lenguaje difícil de penetrar y prácticamente inaccesible para el estudiante. Con más frecuencia de la deseada se publica crítica y teoría literaria que, simplemente, no corresponde al ideal del buen ensayo y mucho menos al de la buena Literatura, y me refiero a revistas y editoriales académicas de primera línea.

Con esto no quiero decir ni mucho menos que la crítica y la teoría literaria deberían ser escritas para estudiantes, ni que deban tener en cuenta las necesidades de los estudiantes de Literatura Inglesa que no sean hablantes nativos. El problema más bien es que se ha caído de manera generalizada en el error de creer que el debate de ideas complejas requiere inevitablemente un vocabulario y una sintaxis tanto o más complejos. Ser claro es prácticamente un estigma en el mundo académico literario actual que parece haber olvidado en muchos casos la función iluminadora de la crítica y la teoría. Thomas Docherty, gran defensor del uso de la teoría de la Literatura en el aula, llega a afirmar que “we must make texts more and more resistant to signification and allow them—even encourage—their full obscurity,” y añade que “if theory is valuable, then, it is valuable precisely to the extent that it increases the difficulty of poetry and other cultural matters,”<sup>136</sup> postura que me parece puro disparate.

Una solución al problema de la retórica en la enseñanza de la Literatura Inglesa es el uso de la Lingüística Aplicada, que en muchos de sus aspectos no es sino una

versión científica de la antigua retórica. La especialización, sin embargo, distancia a los profesores de Literatura de los de Lingüística Aplicada, disciplina que percibimos como más útil para el aprendizaje de la lengua que de la Literatura, a la que presta, de hecho, muy poca atención.

En suma, las energías dedicadas a la teoría de la Literatura deberían seguramente compensarse, sobre todo en los ámbitos universitarios de segunda lengua, con una mayor atención a la conexión entre retórica y enseñanza de la Literatura Inglesa. Si este aspecto está aún relativamente descuidado es, principalmente, porque la metodología docente es la gran asignatura pendiente de la Literatura Inglesa tanto a nivel nacional como internacional.

### **2.1.5. Necesidades Específicas de la Enseñanza de los Géneros de la Literatura Inglesa**

Antes de detallar las condiciones específicas a la docencia de cada género literario, quisiera incidir brevemente sobre el tema del nivel de dominio de la lengua inglesa necesario para seguir las asignaturas de Literatura Inglesa. En el Departament de Filologia Anglesa de la UAB pensamos, y así se establece en el programa de las asignaturas de inglés instrumental de Primer Ciclo, que lo deseable es que el estudiante acceda al primer curso de la Titulación con, al menos, un nivel de *First Certificate* o equivalente. Llengua Anglesa I corresponde al nivel *Advanced*; Llengua Anglesa II al nivel *Proficiency*. La realidad, no obstante, es que más de la mitad de los estudiantes están por debajo de estos niveles prácticamente a lo largo de todo el Primer Ciclo, a juzgar por los resultados de la evaluación en estas asignaturas instrumentales, y posiblemente en el Segundo Ciclo que carece de ellas. Parece haber, sin embargo, una cierta disparidad entre el alto nivel de fracaso en las asignaturas de lengua instrumental, que supera el 50%, y los resultados del conjunto de las asignaturas de Literatura Inglesa en las que los suspensos se sitúan en torno al 20%. Pese a esta discrepancia, lo cierto es que el peso del factor lingüístico es muy importante en el aprendizaje de la Literatura Inglesa que, de hecho, exige no sólo un cierto dominio de la lengua que permita la realización de los ejercicios de evaluación y la comprensión de los textos, sino además la capacidad de apreciar su uso artístico en éstos últimos.

Existe la impresión, totalmente incorrecta, de que los docentes de Literatura Inglesa juzgamos con excesiva tolerancia los errores en el uso del inglés que cometen nuestros estudiantes; esta supuesta indulgencia explicaría por qué se producen menos suspensos en las asignaturas de Literatura Inglesa que en las de Lengua. Mi experiencia que demuestra que esto no es así: no es posible escribir buenos ejercicios con gramática, sintaxis y vocabulario deficientes que limitan en mucho las posibilidades de expresar ideas coherentemente. Encuentro más bien que el nivel del uso de la lengua inglesa en las asignaturas de Literatura Inglesa suele ser más alto que en las correspondientes de Lengua, sobre todo en Primer Ciclo. A mi entender, el estudiante comete más errores cuando se le evalúa exclusivamente por la lengua que por la suma total de lengua y contenido; la misma persona incapaz de aprobar un examen oral de lengua inglesa sobre un tema cotidiano es capaz de hacer correctamente una presentación relativamente sofisticada de un texto literario o crítico en el mismo curso.

La lógica de la cuestión es bien sencilla: en la clase de Literatura se trabaja intensivamente la vertiente lingüística de los textos, en sí mismos muestras de la gran riqueza de la lengua, lo cual sube el nivel medio; paradójicamente, el estudiante asume que su principal problema no es la lengua en sí, sino asimilar los contenidos específicos de la asignatura, tal como sucedería en una asignatura de Literatura Española o Catalana. Esto hace que se preocupe por dominar conceptos y tiene un efecto de arrastre que contribuye a que suba el nivel lingüístico de sus ejercicios. Siempre queda la duda de hasta donde llega la comprensión de los textos que trabajamos en clase; hay momentos en que es descorazonador ver en qué pequeños malentendidos lingüísticos pueden tropezar estudiantes y profesor. Con todo, la sensación de progreso constante es manifiesta; es más rápida en la lectura que en la escritura, y algo lenta en la expresión oral, que es la que menos práctica recibe, pero no me queda duda alguna de que aprender Literatura *es* aprender lengua.

Hay que plantearse en todo caso hasta dónde se quiere que llegue el estudiante en la comprensión básica del texto, es decir, de su vocabulario y significado más inmediato. Esta cuestión está muy directamente ligada con el tema de las diferencias entre los géneros. En general, el estudiante interesado quiere entender el texto *entero*, pero es evidente que si se siente obligado a usar el diccionario en todo momento la lectura se hace insufriblemente lenta y aburrida. Claramente, en el caso de la poesía es imprescindible aclarar todas las dudas; es también factible, dada la limitada extensión de

los poemas que leemos en clase. No quiero decir, por supuesto, que la clase sea el lugar idóneo para aclarar dudas; hay que usar el diccionario en casa al preparar los textos, pero no está de más, como veo que hacen algunos estudiantes traer a clase un diccionario de bolsillo. Donde se plantean mayores problemas es en el caso de la novela, para la cual es conveniente marcarle al estudiante una pauta distinta a la de la poesía: no se puede esperar que compruebe el significado de todas las palabras que no entiende en el diccionario, a no ser que se quiera dedicar un semestre entero a leer una sola obra y no demasiado extensa. Sí que hay que animar al estudiante a que use el diccionario con la mayor frecuencia posible, dentro de unos límites que no entorpezcan la lectura, y, sobre todo, cuando su impresión sea que no puede seguir el hilo de la narración.

Para concretar, se podría decir que la Literatura Inglesa se imparte dentro de unos márgenes de incertidumbre lingüística debido al simple hecho de que los estudiantes están en pleno proceso de aprendizaje de la lengua—muchos son repetidores de las asignaturas de lengua instrumental—y no se puede esperar de ellos en este sentido que tengan un nivel de comprensión similar al de un hablante nativo en sus circunstancias. Se asume, no obstante, dentro de unos márgenes razonables, que pueden leer todo tipo de textos literarios en inglés desde los *Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer a la Literatura contemporánea, aunque esto no sea estrictamente cierto.

## Enseñar a Leer Ficción

### *El Relato*

Al enseñar ficción corta (*short story, novella*) se combinan las dificultades de enseñar ficción con las de enseñar poesía. Se trata de demostrarle al estudiante que el relato comparte convenciones narrativas con la novela—la presencia de un narrador y de personajes, el contar una historia—pero que tiene también las suyas propias: la extensión breve, la concisión temática y estilística, y la importancia del final como remate de la historia narrada, entre otras. Hay que clarificar, por un lado, el hecho de que “The short story shares no clear and common boundary line with the novel,”<sup>137</sup> y por el otro, insistir en que “... the novel and the short story are separate entities which share the same prose medium but not the same artistic methods....”<sup>138</sup> Como ocurre con la poesía, el relato se caracteriza por su economía y precisión, con lo cual hay que estar atentos a cada palabra,

algo no tan imprescindible en el caso de la novela. El relato, que se lee muy poco dentro y fuera del aula—demasiado poco sin duda—requiere invertir una buena cantidad de energía en imaginar un mundo que dura en la mente lo que la lectura, tan sólo un corto período. En el caso de la novela, una vez se ha hecho el esfuerzo inicial de situarse dentro de la narración, importa poco relativamente que haya que seguir leyendo 200 o 400 páginas más. Los estudiantes suelen comentar que los relatos les sorprenden positivamente por su capacidad de crear un mundo completo en unas cuantas páginas, pero negativamente por el inesperado esfuerzo que tienen que hacer al leerlos. Son conscientes de que esta observación contradice su habitual queja contra la extensión de las novelas que tienen que leer, ya que se dan cuenta de que la *cantidad* de lectura no es, al fin y al cabo, un factor tan importante como la *dificultad* de la lectura.

Programar relatos en las asignaturas de Literatura Inglesa tiene ventajas importantes para el docente: es un género muy apropiado para introducir al estudiante recién llegado, a menudo lector absolutamente novel en lengua inglesa, a la lectura en inglés; permite variar la posible monotonía de una asignatura dedicada enteramente a la novela; sirve también para introducir otros temas sin sobrecargar la lista de lecturas en asignaturas multigenéricas. Obviamente, es un género muy atractivo en sí mismo y abierto a muchas posibilidades dada la inexistencia en términos estrictos de un canon. Teóricos del género como Valerie Shaw han visto en esto una desventaja que incide negativamente sobre la solidez de la reputación literaria de los autores que se dedican a la ficción corta,<sup>139</sup> pero habría que tomar la ausencia de un canon fijo como todo lo contrario: una gran ventaja que le permite al docente imaginar muchas maneras distintas de acercar este género a los estudiantes.<sup>140</sup>

Pensando en la actividad en clase, otras ventajas de la *short story* son, primero, que la breve extensión de algunas de ellas permite su lectura completa en clase; segundo, la *unity of effect* que la caracteriza—según uno de sus máximos exponentes, Edgar Allan Poe—permite condensar y concentrar el debate en el aula en torno a puntos muy concretos; tercero, es un género óptimo para reflexionar sobre el proceso de lectura en sí y, de manera comparativa, sobre la manera en que nos acercamos a otros géneros, en especial la novela. Como señala Walter Allen, “... we recognize a short story as such because we feel that we are reading something that is a fruit of a single moment of time, of a single incident, a single perception.”<sup>141</sup> La impresión de integridad y unidad se reproduce en la lectura, de manera que “We can possess a short story so completely that

the experience of reading may be less significant in our assessment of it than our reflections on it afterward.”<sup>142</sup> Mientras que en la lectura de narraciones más largas como las obras de teatro o la novela el estudiante se enfrenta al problema de manejar un gran número de elementos, la relativa brevedad de la *short story* le permite captar el mapa completo de los elementos más sobresalientes del texto, cosa que facilita y enriquece la reflexión compartida en clase. En este género más que en ningún otro sienten los estudiantes que tienen algo que decir sobre el texto.

Una cuestión que surge inevitablemente durante la lectura del relato es su comparación con otros géneros literarios y extra-literarios, sobre todo porque a los estudiantes les sorprende descubrir que la novela no es el que más se le asemeja. Ya he mencionado el tema de la economía y precisión compartidos por relato y poesía. Es sugestivo plantear en clase un debate en torno a opiniones tan distintas como las de Alfred Hitchcock, quien, “once remarked that ‘the nearest art from the motion picture is, I think, the short story. It’s the only form when you ask the audience to sit down and read in one sitting.’”<sup>143</sup> O la de la ya citada crítica Valerie Shaw, para quien, “In some respects, the short story belongs more, and more lastingly, with photography—in particular snapshot photography, which dates from the same period as the modern short story—than with film.”<sup>144</sup> Es también interesante plantear, a partir de las dificultades para fijar las características del relato, otro debate en torno al concepto de género en sí, concepto que ocupa un lugar relativamente marginal en la enseñanza de la Literatura Inglesa al darse mayormente por supuesta su comprensión y aceptación.

El relato abre también las puertas a la introducción de la escritura creativa en la enseñanza de la Literatura Inglesa. En las distintas ediciones de la asignatura de Segundo Ciclo Narrativa Curta en Anglès se han combinado los ejercicios de evaluación habituales con la composición de relatos originales por parte de los estudiantes, con resultados muy estimulantes. Invitar a los estudiantes a escribir relatos les plantea retos muy interesantes ya que los sitúa al otro lado de la creación literaria, como autores en lugar de lectores o críticos, además de animarles a usar a fondo la lengua inglesa. Ésta es, qué duda cabe, la manera más directa de hacerles entender cómo funciona un texto literario y qué proceso sigue un escritor al construir una narración. Escribir un relato tiene la obvia ventaja de que es un ejercicio más accesible que escribir una novela, tarea que absorbería todas sus energías durante diversos semestres, o poesía, con la que muy pocos estudiantes están lo suficientemente familiarizados incluso como lectores. Tal vez

sería también importante plantearles a los estudiantes la posibilidad de escribir una obra de teatro breve para alguna de las asignaturas de Segundo Ciclo sobre este género, o directamente, establecer una nueva asignatura dedicada a la escritura creativa.

### ***La Novela***

La novela es el género literario que presenta menos problemas a la hora de programarlo en una asignatura de Literatura Inglesa, por el simple hecho de que es el género al que están más habituados los estudiantes y, sin duda, la mayoría de lectores. No es, por ello, necesario partir prácticamente desde cero como sucede en los otros géneros al iniciar su lectura en el Primer Ciclo o practicarla en Segundo Ciclo. El problema que se suele asociar a la enseñanza de la novela es, como ya he comentado, la extensión de los textos, sobre todo porque el estudiante no suele leerlos por adelantado. Esto significa que cuando finalmente inicia su lectura está ya sumergido en la vorágine de las clases asociadas a las novelas programadas y se encuentra obligado a leer a un ritmo desaforado, nunca el mejor para comprender un texto complejo.

El problema de la extensión como también he comentado anteriormente, afecta la elección de las novelas para cada programación, ya que, siendo aconsejable ofrecer un panorama del campo tratado en cada una, no es posible dedicar demasiado tiempo de estudio a una obra muy larga. Tal vez, por otra parte, sería interesante realizar un experimento centrado en impartir una asignatura dedicada solamente a una novela extensa—sea *Clarissa* de Samuel Richardson, *Bleak House* de Charles Dickens, *Ulysses* de James Joyce o *The Lord of the Rings* de J.R.R. Tolkien por citar algunos ejemplos—y, a partir de su lectura detallada vertebrar los contenidos de la asignatura de manera hipertextual, abriendo ‘ventanas’ a otros textos y contextos, en lugar de forzar la marcha de la clase programando los cuatro o cinco textos habituales en las asignaturas dedicadas a la novela. Que yo sepa, no se ha hecho tal experimento, al menos en el tiempo que yo he permanecido en la UAB como estudiante y docente, tal vez con excepción de una asignatura de Segundo Ciclo centrada básicamente en el extenso poema épico de John Milton, *Paradise Lost* e impartida por el Dr. Monnickendam.

El problema conjunto de la extensión y los hábitos de lectura de los estudiantes dificulta otro aspecto de la enseñanza de la novela: no se trata simplemente de guiar al estudiante en los acontecimientos de la trama—entenderlos es su obligación—sino de leer

la novela desde distintos ángulos interpretativos (o uno solo si se prefiere). No es deber del docente seguir el orden narrativo de la novela, sino la secuencia lógica de la interpretación (o interpretaciones) que desee debatir con sus estudiantes; hay que dejar un cierto margen de maniobra, sin embargo, para asegurarse de que, por lo menos, el estudiante tiene una comprensión básica de los contenidos de la novela, algo no demasiado sencillo a no ser que se recurra a la explicación directa de la trama en clase, método que se considera mala pedagogía literaria pero que a menudo tienta al docente inquieto por la poca resonancia que sus comentarios tienen en las expresiones faciales de sus estudiantes.

Mi práctica habitual es anunciar con un par de semanas de antelación qué temas vamos a tratar en profundidad y qué interpretaciones vamos a debatir para que el estudiante se plantee la lectura de la novela ya a dos niveles: de mera comprensión, cuya responsabilidad recae totalmente en sus manos, y de interpretación, compartida con el profesor. El estudiante debería llegar a clase con la novela trabajada: pasajes subrayados, anotaciones al margen, apuntes sobre la estructura de la trama, personajes y localizaciones, más otros apuntes con observaciones personales. El tiempo de clase se dedica a la lectura detallada de pasajes significativos en la interpretación del texto que el docente quiere debatir, y se le enseña así al estudiante a leer minuciosamente y a ampliar sus estrategias para *leer* en profundidad el texto. El objetivo final para todas las asignaturas de Literatura Inglesa es que el estudiante se convierta en un lector atento e incluso sofisticado.

Por otra parte, los estudiantes encuentran menos dificultad en participar en el debate en clase en torno a las novelas ya que al ser, como ya he señalado, lectores habituales del género ya tienen la costumbre, más o menos desarrollada, de comentar sus impresiones con otros lectores. Quizás el aspecto que más les choca es que las novelas que programamos en Literatura Inglesa raramente coinciden con las que leen por su cuenta, por puro placer, que suelen ser mayoritariamente de autores comerciales del siglo XX en lengua inglesa, muchas veces traducidos al castellano o catalán. Se encuentran con una cierta dualidad—algunas novelas son aptas para clase, otras no sin que ellos entiendan muy bien por qué—y con la curiosa situación de que el género que más placer les da como lectores, les exige el mayor esfuerzo como estudiantes.

Evidentemente, la novela es un género proteico, subdivisible en multitud de subgéneros, y la realidad es que la experiencia lectora del estudiante se orienta hacia los

sub-géneros de menor cabida en el concepto de Literatura. Según he podido apreciar las novelas impartidas en clase—básicamente las del siglo XVIII, XIX y el Modernismo—producen un efecto de ‘defamiliarización’ con el género, sobre todo debido a las dificultades lingüísticas. En el fondo, esta extrañeza ante un género al que ya están habituados tiene efectos muy saludables para la enseñanza y para su propia lectura privada porque le permite al docente incidir en la mecánica propia del género, que, como lectores, los estudiantes dan por supuesto. Es un efecto similar al que se produce al enseñar cine o televisión en clase: la experiencia de ‘consumir’ un cierto tipo de texto narrativo es distinta de la experiencia de estudiarlo. Todo el mundo puede comentar el último episodio de tal serie, una película o una novela con sus amigos; otra cosa es articular una interpretación coherente y rigurosa fruto de la lectura minuciosa y la reflexión en base a las aportaciones del docente y la crítica, que es nuestro objetivo en la enseñanza de la novela.

El tratamiento que recibe la novela en obras dirigidas principalmente a los estudiantes es, curiosamente, un tanto confuso respecto a qué aspectos en concreto distinguen la lectura de la novela de la de otros géneros narrativos en prosa, principalmente el relato. En, por ejemplo, *Studying Fiction: A Guide and Study Programme*,<sup>145</sup> Roy Johnson ofrece una serie de utilísimas indicaciones para aprender a leer ficción basadas en ejercicios asociados a los seis relatos incluidos en el manual, pero en ningún momento menciona el hecho de que estos textos aún siendo ficción no son novelas, ni aclara si la palabra *fiction* del título incluye la novela. En *The Practice of Reading: Interpreting the Novel*,<sup>146</sup> obra que pretende examinar la teoría literaria actual en base a la experiencia de leer novelas, los autores, Derek Alsop y Chris Walsh, aseguran en el prefacio que la lectura de este género es muy distinta de la de la poesía o el teatro, pero señalan como puntos típicos de esta experiencia lectora justamente los que la novela tiene en común con el relato como narración, género que tampoco mencionan.

Tal vez el libro que, sin solucionar este problema, sigue siendo de mayor utilidad para la enseñanza de la novela inglesa es el clásico de Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction* (1961)—clásico en el doble sentido de tener una larga y respetable existencia, y de estar escrito sin el aparato teórico post-estructuralista que despliegan, por ejemplo, Alsop y Walsh. El modo en que Booth invita a su lector a pensar sobre los mecanismos de creación, articulación y lectura de la novela es sugestivo y, sobre todo, pragmático.

Es interesante combinar la visión esencialmente técnica de Booth con el particular ejercicio de deconstrucción del género de la novela que Lennard J. Davis hace en *Resisting Novels: Ideology & Fiction*. La tesis de Davis es que hemos llegado a un grado tan alto de aceptación de la novela y el novelista que ya no sabemos reconocer la artificialidad del género. Mientras en siglos anteriores había una gran resistencia contra la novela por razones básicamente morales, hoy “far from resisting readers acknowledge openly their right to 'escape' into literature”<sup>147</sup> a través de este género.

La novela, mucho más envolvente que el relato por su extensión, es vista por el lector como puerta de entrada en una realidad ajena; con más frecuencia de la que es aconsejable, se asume que la novela transmite con exactitud esa realidad, en lugar de representarla dentro del un marco ideológico escogido por el autor. La capacidad de la novela para ofrecer una potente ilusión de realidad es el factor que más dificulta su enseñanza, ya que el estudiante tiende a aceptar esta ilusión sin distanciarse lo suficiente para poder estudiarla en condiciones óptimas. Un problema asociado a la constante necesidad de marcar la diferencia entre la realidad y la novela, es el hecho de que la lectura de la novela inglesa suple gran parte de una necesaria formación en cultura que los estudiantes españoles simplemente no reciben. Un estudiante que, por ejemplo, se acerca por primera vez al siglo XIX inglés con la lectura de una novela de Jane Austen o George Eliot, autoras conocidas por su vocación realista, asume que su realismo es la ‘verdad’ sobre la sociedad que representan y no una elección dictada por sus intereses literarios. Si conociera de antemano por fuentes históricas los rasgos básicos de la Inglaterra del XIX podría incluso discernir mucho mejor el grado de realismo de estas obras, pero al ocupar las asignaturas de cultura una posición tan marginal en la Titulación el profesor se ve obligado, en especial al enseñar novela inglesa, a ejercer también de especialista en historia y cultura.

Si el desconocimiento del contexto es uno de los problemas que más inciden en la lectura de la novela inglesa, el otro es el predominio actual del cine como principal medio narrativo. Como investigadora de las relaciones entre Literatura y cine no voy a caer en el prejuicio de asegurar que las películas empobrecen la habilidad lectora del estudiante. No creo que esa sea la cuestión de fondo, ya que cine y Literatura tienen relaciones mutuamente enriquecedoras, fundamentadas en su capacidad como señaló George Bluestone, de ‘hacernos ver’: “Novelist and director meet here in a common intention. One may, on the other hand, see visually through the eye or imaginatively

through the mind. And between the percept of the visual image and the concept of the mental image lies the root difference between the two media.”<sup>148</sup> El factor asociado al cine que más directamente afecta la lectura no es tampoco la diferencia entre la supuesta pasividad del espectador ante la pantalla—un insulto para creadores como Ingmar Bergman o Orson Welles—y su supuesto dinamismo ante la página. El factor crucial es el tiempo.

El cine nos ha acostumbrado a ‘consumir’ historias en un intervalo de entre 90 y 120 minutos, historias en muchísimos casos derivadas de novelas. La resistencia contemporánea a la novela—que sí la hay, en contra de lo que opina Davis—se relaciona con el ritmo acelerado de vida, el cual hace que un potencial lector de una novela se pregunte si vale la pena invertir en una historia las muchas horas que exige la lectura de este tipo de obra cuando la puede incorporar a su experiencia personal en el tiempo que dura una película. Obviamente, ni la base de todas las novelas es la trama ni todos los lectores se interesan sólo por la historia al leer una novela—ni las adaptaciones son copias exactas de las novelas—pero lo cierto es que la mayoría de estudiantes son ‘consumidores’ de historias transmitidas por el cine, sean originales o adaptadas, antes que lectores de novelas. Lo que les abruma ante un texto de 300 o 500 páginas no son las dificultades de lectura—la poesía las presenta mucho mayores—sino la gran cantidad de tiempo que tienen que invertir para llegar a conocer ‘una historia’, tiempo que para ellos es muy escaso.<sup>149</sup>

No tengo, personalmente, una solución para este problema, ni me parece que ir reduciendo el número de novelas programado la sea, dado que, al tener los estudiantes la tendencia de leer por debajo de lo exigido en cualquier caso nunca se llegaría a un número óptimo de lecturas. Tal vez se debería dar una mayor optatividad en las asignaturas, de manera que, por ejemplo, tratar cinco novelas en clase no implique que todos los estudiantes lean las cinco sino que cada uno escoge entre ellas cuáles desea leer (tres, por ejemplo), adaptándose su evaluación a esta elección. Prefiero antes exponer al estudiante a las cinco mencionadas novelas que limitar su contacto en clase a sólo tres y ‘correr el riesgo’ de que acabe leyendo dos—o una.

## Enseñar a Leer Teatro

La base principal de la actividad en la clase de Teatro Inglés es la lectura y comentario del texto desde una doble perspectiva: como texto literario (*drama*) y como texto teatral (*theatre*). Como texto literario, la obra de teatro recibe un tratamiento similar al de textos de otros géneros, especialmente la ficción (novela, relato): se trata de elucidar sus temas principales, los fundamentos de su estilo, su estructura narrativa, el análisis de sus personajes y su relación con otras obras del período, género o autor en cuestión. Se puede seguir una metodología netamente literaria o una cultural. Simon Shepherd y Peter Womack, por ejemplo, argumentan que ésta última es la única válida ya que “... plays make sense only in relation to the historically actual practice of theatre. ... To read a play intelligently, we need to understand what kind of show it is the script for.”<sup>150</sup>

Los textos dramáticos no son, como se deduce de las palabras de Shepherd y Womack, textos literarios dirigidos al lector, sino al espectador, de modo que es imprescindible su estudio como textos teatrales, en suma, como base de una posible producción o representación. Nos recuerda el dramaturgo J.B. Priestley que “A dramatist writes for the Theatre. A man (sic) who writes to be read and not to be performed is not a dramatist... His ultimate object, even though he cannot achieve it for himself, is the creation of something I shall call ‘dramatic experience’”<sup>151</sup> Es por esta misma razón que es recomendable aplicar a su lectura un método de trabajo parecido al del director teatral que contemple las cuestiones principales relacionadas con la representación. Como reza el consejo con el que Ronald Hayman resume su guía *How to Read a Play*: “Imagine a performance as vividly as you can.”<sup>152</sup> Cabe iniciar aquí al estudiante en las teorías de la Semiótica teatral y de los *performance studies* o de la Teatrología, pero, sobre todo, en los fundamentos de la práctica teatral.

La lectura en clase de fragmentos de las obras teatrales es un elemento de gran utilidad en este sentido. Lo habitual es que el profesor lea fragmentos para ilustrar un punto de su exposición o para iniciar el análisis de una escena, pero no hay que olvidar que la clase en sí es un posible espacio escénico que hay que saber aprovechar. Si la representación teatral se define en lo que concierne al actor como la asunción de una identidad distinta a la propia para transmitir los contenidos de un texto, no cabe duda de que el profesor es también un actor—de hecho, actores y profesores tienen en común

mucho, al basar su actividad en un *método* y hacer de puente entre textos y público a través de la voz. La clase, sobre todo las de tipo anfiteatro, son, claramente, espacios para la representación en los que la tarima o plataforma juegan un papel distanciador similar al del arco del proscenio en los teatros convencionales. Todo esto facilita el paso siguiente que es la lectura dramatizada de la obra.

El impacto de la lectura pública de la obra de teatro es altamente beneficioso para el estudiante en muchos sentidos: le hace comprender que la representación pública y no la lectura silenciosa y privada es el objetivo del autor dramático, le invita a reflexionar sobre el papel del actor y el director, subraya las dificultades de fijar el significado del texto dramático y, si se le ofrece la oportunidad de interpretar un papel en una escena, le inicia en los aspectos más básicos de la práctica teatral, además de darle una perspectiva mucho más cercana sobre el texto. No se trata de usar la clase para formar una compañía de teatro inglés *amateur*—evidentemente, sí que es deseable que se forme a partir de la actividad en clase—sino de comprender el texto dramático y su dinámica teatral a base de representarlo en la medida de lo posible y no simplemente leerlo. No se trata tampoco de dejar de lado las interpretaciones del texto y de la representación basadas en la teoría, la crítica y la historia, sino de repartir el tiempo de la asignatura entre interpretación y representación.

Según mi experiencia, la lectura dramatizada en clase funciona a pleno rendimiento cuando pasa por diversas fases:

- el profesor ofrece una lectura dramatizada de un fragmento de la obra—quizás un monólogo—para a) enseñarle al estudiante la diferencia entre la simple lectura y la interpretación del actor, b) demostrar la importancia del dominio de los recursos de una lengua concreta para la interpretación del texto dramático, c) subrayar que no es necesario ser un actor profesional para implicarse en la naturaleza dramática del texto, e) evidenciar y explicitar la riqueza formal y estilística de la obra en cuestión.
- el profesor divide la clase en grupos y les pide que lean en voz alta al mismo tiempo una misma escena;<sup>153</sup> este ejercicio fuerza el estudiante a comparar su propia lectura con las versiones de otros estudiantes y a considerar otras variantes respecto a su versión personal. Al final del ejercicio, se le pide a dos o tres grupos que lean la escena para el resto de la clase, con lo cual se puede abrir un debate sobre las distintas inflexiones y matices de cada versión.

- el profesor le pide a dos o tres grupos que准备n la representación de una escena en su tiempo de estudio usando las convenciones teatrales que crean pertinentes. Los grupos representan sus escenas en clase y se debate a continuación cada versión. En este ejercicio se pasa, pues, de la lectura a la representación propiamente dicha. Se puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de basar su trabajo de investigación para la evaluación final según la asignatura en esta actividad, es decir, se les puede animar a que su trabajo explore la interacción entre el texto y la técnica teatral.
- usando producciones teatrales filmadas en vídeo—de estar disponibles—se le muestra al estudiante interpretaciones profesionales del texto teatral; el vídeo puede dar paso también a debatir qué tipo de producción favorecerían los estudiantes.
- usando adaptaciones cinematográficas de la obra en cuestión—de haberlas—se debaten las diferencias entre los lenguajes dramáticos del teatro y del cine.

La mayoría de estudiantes no son lectores ni espectadores habituales de teatro, y aún menos en inglés. Su experiencia del teatro suele estar ligada a las adaptaciones cinematográficas, sobre todo en el caso de la obra de William Shakespeare, o las salidas programadas por los centros escolares, con lo cual suelen conectar teatro con educación más que con placer personal o incluso vida socio-cultural. La lectura de las obras les supone una gran dificultad inicial: la necesidad de montar un teatro mental para imaginar la obra; suelen prestar escasa atención a las acotaciones y leer el diálogo con el ritmo de lectura más rápido del diálogo de la novela, con lo cual se les pueden escapar muchos detalles. La lectura dramatizada en clase les ayuda a captar el ritmo propio de cada obra, a entender el concepto de interpretación dramática, y a saborear el diálogo con la atención que requiere el trabajo del autor.

El ejercicio que funciona mejor para enseñar la propia naturaleza del teatro es, sin duda, la lectura en grupo y el uso de producciones profesionales filmadas, idealmente vistas en escena,<sup>154</sup> como contraste. Lo auténticamente deseable sería poder dedicar una asignatura cuatrimestral experimental al montaje de una obra de teatro en inglés—un Shakespeare, por supuesto, sería el mayor reto. No sería la manera más convencional de enseñar Teatro Inglés, pero, posiblemente sí sería la más efectiva. Por otra parte, si bien la UAB cuenta con una compañía teatral estudiantil y local propio, el ritmo intensivo de la docencia no nos ha permitido, al menos en la última década, interesar a los estudiantes de Filología Inglesa en formar su propia compañía. Para mí

este sería un objetivo altamente deseable, si bien soy consciente del esfuerzo y dificultad que entrañaría para docentes y estudiantes bajo el peso ya de muchas obligaciones.

Me queda por observar en este punto, tal como hace Martin Esslin, que pese a que la actividad académica se concentra en la escritura dramática para la escena, “the overwhelming majority of dramatic material, the largest proportion of the actual experience of drama for the vast millions of its public, is derived from drama in the cinema and, above all, in television.”<sup>155</sup> Esslin propone que, dadas la manifiesta identidad entre la obra de teatro y el guión sobre el papel y el propósito para el que se escriben—ser representados—pasemos a considerarlos sub-géneros de un macro-género común que sería la escritura dramática. La creciente participación de los mejores dramaturgos en el cine—Harold Pinter, Tom Stoppard—sugiere que, efectivamente, el guión *es* un parente muy cercano de la obra de teatro. No se le considera Literatura, según pienso, por una razón fundamental que poco tiene que ver con la habitual acusación de comercialismo. Leemos las obras porque por naturaleza la representación teatral es efímera, de manera que no queda más rastro de las del pasado que el texto; por otro lado, no siempre tenemos acceso a las representaciones de autores que nos interesan y el texto de la obra nos ayuda a solventar este problema. El hábito extendido a lo largo de siglos de *leer* teatro es, en definitiva, lo que permite que tratemos este género como Literatura. Si el guión no recibe la misma atención es, sencillamente, porque en su caso tiene mayor sentido ver la película, el registro grabado de la representación dramática del guión, que sí permanece en el tiempo. No hay razón aparte de esto, para no pensar en el cine y la televisión como formas de escritura dramática similares. Si se cuestiona la calidad literaria del guión, hay que señalar, primero que guiones como por ejemplo el de *Shakespeare in Love*—obra en parte de Stoppard—la tienen a raudales; por otra, que la poca respetabilidad artística del guionista tampoco contribuye a la valoración de sus esfuerzos ni a que los aumente, situación que no necesariamente tiene que ser inalterable.

## Enseñar a Leer Poesía

Hay tres cuestiones primordiales a las que se enfrenta el docente al enseñar poesía inglesa: el rechazo de los estudiantes al género en sí en cualquier lengua, las

dificultades lingüísticas acentuadas por el estilo poético y el tema de hasta dónde debe llegar su formación en la prosodia propia de la lengua inglesa.

La poesía tiene la mala reputación de ser un género ‘difícil’ de lectura laboriosa y significado críptico. El *new critic* Cleanth Brooks explica en su clásico *The Well Wrought Urn* que

... a great deal of modern poetry is difficult for the reader simply because so few people, relatively speaking, are accustomed to reading *poetry as poetry*... The reader says to the poet: Here I am; it's your job to “get it across” to me—when he ought to be assuming the burden of proof [of communication] himself.... Now the modern poet has, for better or for worse, thrown the weight of the responsibility upon the reader.<sup>156</sup>

Brooks pone el dedo no en una, sino en dos llagas: muy pocas personas leen poesía sin una motivación secundaria, como por ejemplo aprobar una asignatura de Literatura; buena parte de la poesía—la más experimental—lleva al desencuentro entre poeta y lector, quien ante la frustración se refugia en el rechazo. La poesía nos llega mayormente a través de la educación primaria y secundaria y no de la lectura personal en el tiempo libre, lo cual tiene dos nefastas consecuencias: se identifica el género con la ‘obligación’ impuesta por el estudio de la Literatura en estas etapas, y se lee dentro de un marco metodológico que invita a la disección en lugar de al disfrute. La impresión es que se le dan a leer al estudiante, sobre todo en secundaria, poemas por encima de su capacidad de comprensión para que así pueda encontrar suficientes elementos que analizar en los comentarios de texto, ejercicios que suelen consistir en contabilizar recursos estilísticos, estrofas, líneas y sílabas, y en parafrasear el supuesto sentido oculto del texto.

Al leer poesía en inglés esta mala pedagogía conduce a un rotundo bloqueo del estudiante ante el texto, ya que, desconociendo además las reglas de la prosodia inglesa y gran parte del vocabulario del texto, no sabe por dónde empezar a buscar el famoso significado oculto. No es de extrañar que el estudiante se sienta ajeno a lo que el poeta antiguo o moderno tenga que comunicar ni que piense que la poesía es ese género literario ante el cual no tiene nada que decir; las ideas que sí se le ocurren suelen ser invalidadas por su propia autocensura, en la creencia de que el poema sólo es accesible a los iniciados, es decir, al profesor y a los hablantes nativos más sofisticados. El triste resultado de la perplejidad estudiantil son ejercicios y contribuciones al debate en clase que denotan serias dificultades para remontarse por encima de los detalles descriptivos para pasar a *leer* poesía en toda la extensión de la palabra.

Pese a que no hay actualmente una asignatura monogenérica dedicada a la poesía inglesa en la UAB, este género juega un papel importante en muchas asignaturas multigenéricas y es la base, entre otras, de Literatura Anglesa Moderna i Contemporània II—dedicada al Romanticismo—y, por supuesto de Teatre Clàssic Anglès, centrada en Shakespeare. No hay que olvidar que la poesía está presente no tan sólo en el poema lírico, que es el sub-género más conocido por el estudiante, sino también en la épica, la narrativa (por ejemplo, *The Canterbury Tales*) y el teatro.

Quizás uno de los problemas más acuciantes en la lectura de la poesía inglesa dentro de la Titulación de Filología Inglesa de la UAB es que el estudiante apenas tiene tiempo de asimilar la formación básica en este género que le da Introducció a la Literatura Anglesa—concentrada en unas cuatro semanas del primer curso y unos veinte poemas—antes de cursar la mencionada asignatura sobre Romanticismo inglés, programada en el primer semestre del segundo curso. En un tiempo muy breve el estudiante pasa de no haber leído jamás un poema en inglés a leer poemas Románticos de gran complejidad que confirmen su impresión de que la poesía *es* difícil.<sup>157</sup> Lo mismo, obviamente, puede decirse de los otros géneros literarios, si bien habría que subrayar que al no arrastrar la prosa el sambenito de impenetrabilidad que cuelga de la poesía, los estudiantes se acomodan a ellos con mayor facilidad; incluso en el caso del teatro en verso, el hecho de que es ficción narrativa parece minimizar el ‘inconveniente’ de tener que leer poesía. Por otra parte, pese a la opinión de Brooks en el sentido de que la poesía moderna no es excesivamente accesible, podría decirse que ése es el caso de la experimental, y no de toda la poesía del siglo XX, que es, con toda seguridad, la más cercana al lenguaje cotidiano en general. Pese a ello al ser este período el que recibe menor atención, especialmente en Segundo Ciclo donde sí se programan asignaturas de teatro y ficción contemporáneos, el estudiante asocia la poesía inglesa al lenguaje más o menos arcaico del pasado, con lo cual se acentúa la sensación de conflicto con el texto.

“It’s clear that a silent scanning of the text of a poem,” escribe Philip Davies Roberts, “will reveal nothing of its rhythmic patterns. That is why it is so important that the poem be experienced as sound, not as print. This is the approach I urge...”<sup>158</sup> No es tan sólo una cuestión de cómo se aprecian mejor los méritos técnicos del poema, sino de la misma naturaleza del género, que pide ser leído en voz alta para ser plenamente apreciado como Literatura. Incluso por encima del teatro, la poesía exige del profesor que sea un excelente *performer* capaz de animar para su clase la simple letra impresa.<sup>159</sup>

La buena lectura en voz alta del poema es imprescindible ya que le demuestra al estudiante—incluso cuando no entiende una sola palabra o especialmente en ese caso—que la poesía es el lenguaje hecho música, o, si se prefiere, la música del lenguaje.

Es por esta razón que Barry Spurr realza los vínculos de lo poético con lo musical: “It is pertinent to compare it with the study of music as the two have much in common: the identification of a theme, the mastery of a rarefied notation, of matters of rhythm and tone and so on.”<sup>160</sup> Spurr comenta que, pese a esta conexión, mientras la música puede asimilarse sin preparación previa, la poesía funciona mejor cuanto más profundo es el conocimiento de sus recursos, especialmente todos los relacionados con la prosodia de la lengua inglesa. “Of course,” apunta Philip Hobsbaum en *Metre, Rhythm and Verse Form*, “it is possible to appreciate poetry without knowing how it is made. The appreciation, however, can be enhanced by an awareness of how poetry works. Much more may be heard in a poem if one is consciously aware of its rhythmic structure.”<sup>161</sup> La duda que nos puede asaltar ante esta afirmación no se refiere a su veracidad—Hobsbaum tiene pura y llanamente razón—sino al riesgo de caer en la misma aproximación esencialmente técnica que estropea la lectura de la poesía en la educación secundaria.

Como he insistido diversas veces a lo largo de este Proyecto Docente, el objetivo de enseñar Literatura Inglesa es conseguir que los estudiantes se conviertan en lectores de sus principales géneros más allá de sus años universitarios. Si enseñamos la poesía con una metodología excesivamente técnica corremos el riesgo de no aproximarla lo suficiente al estudiante. En este género más que en ningún otro, y en especial en la poesía lírica, entra en juego la respuesta personal al texto, sobre todo en los poemas que responden al paradigma Romántico según la cual la poesía es expresión de emoción. Incluso en el paradigma Modernista, donde la emoción personal se transmuta en (o lo intenta) en impersonal emoción estética, o en los diversos modelos pre-Románticos en que la imitación y la retórica juegan un papel importante, el poeta aspira a llamar la atención del lector, empezando por el hecho de escoger escribir en verso. La pregunta más pertinente en la clase de poesía inglesa no sería, por lo tanto, ¿qué dice el texto?, sino ¿qué te dice el texto como lector? Con esto no quiero decir que haya que caer en el subjetivismo extremo, sino que enseñar a leer poesía es enseñarle al estudiante a relacionarse con el texto de manera directa y personal más que en el caso de ningún otro género.

Volviendo al tema de la poesía y la música, hay otra gran cuestión por explorar: cómo integrar los textos de las canciones en la enseñanza de la Literatura Inglesa. Hay diversos puntos a tener en cuenta: ciertos cantautores en lengua inglesa como Bob Dylan y Leonard Cohen son considerados poetas, no sólo por sus *fans* sino también por sectores de la crítica; algunos poetas reconocidos como Benjamin Zephaniah están repartiendo su talento entre la poesía y la música, incluso introduciendo el ritmo del *rap* y el *reggae* en sus poemas; no sólo se da el caso de que muchos poemas se han transformado en canciones, sino que hay géneros intermedios como la balada o el *blues*. La gran mayoría de canciones contemporáneas en inglés contienen texto que no es poético en absoluto o que es mala poesía;<sup>162</sup> sucede, sin embargo, que muchos de nuestros estudiantes memorizan y se apasionan por algunos de estos textos con una intensidad emocional que la poesía no despierta en ellos. Se da el caso, además, de que cada vez más artistas musicales españoles—incluido algún que otro estudiante de la UAB—se inclinan por escribir las letras de sus canciones en inglés. Lo que propongo es usar ese interés en los textos de las canciones como puerta de entrada a la poesía en inglés en base a una exploración comparativa de la calidad literaria de los textos, el papel de la musicalidad propia o añadida y, por supuesto, el factor emotivo. No estoy sugiriendo en absoluto una trivialización de la enseñanza de la poesía inglesa ni su sustitución por los textos de las canciones, sino la explotación de recursos que pueden ayudar a que se produzca un mayor acercamiento entre los estudiantes y la obra de los poetas.

### El Vídeo en Clase

En esta sección sólo quiero apuntar brevemente un tema que va ligado, sobre todo a la enseñanza de la narrativa, sea el relato y la novela o el teatro, es decir, a los textos que son susceptibles de ser adaptados al cine o la televisión. A la pregunta de cómo se deben usar las adaptaciones en la clase de Literatura Inglesa, la respuesta es que preferentemente sin mostrarlas completas. Hay diversas razones para apoyar esta postura.

Si ven la adaptación completa, los estudiantes pueden pensar que es el equivalente exacto del texto original y no leerlo, algo absolutamente desaconsejable. El tiempo de clase es, además, ya muy escaso como para consumir lecciones enteras en

mostrar películas, sobre todo cuando lo que se enseña es *Literatura*, que requiere el mayor tiempo posible para la lectura. Del mismo modo que se leen los textos fuera de clase, hay que fomentar la idea de que el visionado de las adaptaciones debe hacerse también fuera de ella. Por alguna curiosa razón, y pese a que el precio de las películas en vídeo es asequible, raramente le pedimos al estudiante que compre–o simplemente alquile–determinados títulos para acompañar (nunca sustituir, insisto) las lecturas, si lo creemos necesario. Esta es una situación que habría que modificar.

Obviamente, como estudiosa de las adaptaciones, animo a mis estudiantes a que se acerquen al vídeo-club y recomiendo con frecuencia otras películas que se relacionan con los textos que leemos, aún sin ser adaptaciones. En clase, sin embargo, prefiero trabajar sobre secciones cortas de las películas (no más de 25 minutos) y, si es posible, con más de una adaptación para incrementar al máximo la intertextualidad en torno al texto literario que estudiamos y para subrayar la idea de que la adaptación es una interpretación, y no una copia, del texto. Si el estudiante está interesado en ver la película entera, se la presto o le remito a donde sé que puede conseguirla. Ocasionalmente, he usado alguna adaptación completa preferentemente para hacer hincapié en el concepto de interpretación en casos en que la película diverge notablemente del original, pero mi experiencia me señala que un fragmento puede servir el mismo propósito.

No se trata, por otra parte, de usar meramente un pasaje de la película para ilustrar un punto, sino para enriquecer la lectura del original literario abriendo un debate en torno a la interpretación que la adaptación hace del original. Por ejemplo, en diversas ocasiones he enseñado la obra de G.B. Shaw *Pygmalion* en primer curso, utilizando fragmentos de la película homónima de 1938—escrita por el propio Shaw junto a otros guionistas—y de *My Fair Lady* (1964), adaptación musical de *Pygmalion*. El contraste nos ha servido para, aparte de comentar sobre el tema del diseño de producción, analizar la personalidad de la protagonista Eliza Doolittle en base a las interpretaciones de, respectivamente, Wendy Hiller y Audrey Hepburn, y para debatir cuestiones tales como si las escenas extras que Shaw escribió para el guión y luego incorporó a su revisión de la obra son prescindibles o no. En otro caso, el de *Wuthering Heights*, utilice breves escenas de cuatro versiones—la de 1939 de William Wyler, 1954 de Luis Buñuel, 1971 de Anton Furst y 1992 de Peter Kosminsky—para debatir específicamente las distintas

lecturas que las películas hacen del personaje de Heathcliff, en contraste con las nuestras propias.

Las adaptaciones sirven también para complementar la lectura de la ficción ubicada en el pasado y para avivar el debate sobre el modo en que visualizamos al leer, que es siempre limitado. Esto podría considerarse antipedagógico, dado que supuestamente el texto contiene todas las claves necesarias para proporcionarle al lector toda la información que pueda necesitar. Lo cierto es que la descripción se reduce al mínimo en la ficción dirigida al mismo entorno temporal descrito en ella, con lo cual los lectores de otro período se encuentran sin referencias para imaginar correctamente sus circunstancias. En otros casos se producen, simplemente, errores que conducen a importantes anacronismos. Como ejemplo citaré de nuevo las novelas de Jane Austen. Los estudiantes suelen situarla incorrectamente en el período Victoriano e imaginar a sus personajes basándose en las ideas que puedan tener respecto a este período, ideas a menudo tomadas prestadas de las adaptaciones al cine y la televisión de las obras de Charles Dickens. Unos minutos de cualquiera de las pulcras adaptaciones de la BBC o de películas como *Sense and Sensibility* sirven para corregir esa imagen. La visión de las vaporosas y sugerentes ropas estilo imperio de las heroínas austenianas en lugar de los imaginados encorsetados ropajes victorianos abre nuevas avenidas para la interpretación del texto y lo mismo puede decirse de las localizaciones, que difícilmente pueden visualizar los estudiantes sin alguna referencia más allá de Austen a la realidad de la vida inglesa del período. No estoy argumentando que *hay que ver las películas* para leer ficción, sea la de Austen o la de otro autor, sino que cuanto mayor sea nuestra cultura audiovisual, mayor será la literaria y viceversa.

El cine y la televisión, en suma, se pueden—tal vez se deben—incorporar a la enseñanza de la Literatura Inglesa, sobre todo las adaptaciones, pero con el mismo criterio selectivo con el que se leen pasajes de los textos literarios en clase. Su función nunca deberá ser sustituir al texto, ni meramente ilustrarlo, sino ahondar en su intertextualidad, es decir, iluminar y enriquecer la lectura. Las películas pueden, además, cumplir una importante función como fuentes secundarias en lo que se refiere al contexto en que se enmarcan las obras estudiadas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esta es la definición que da Terry Eagleton en *Literary Theory: An Introduction* (London: Blackwell, 1983 (1995)), 7.

<sup>2</sup> Cito la edición 21 (Madrid: Espasa Calpe, 1992.)

<sup>3</sup> Oxford, por ejemplo, ordena su Titulación de *English* de manera cronológica, empezando por un curso centrado en la Literatura del *Old English*. Cambridge también sigue un criterio histórico, si bien no exige el estudio obligatorio de la Literatura en *Old English*. Se puede ver la información pertinente en las webs de estas universidades: <http://www.english.ox.ac.uk/admissions/ugprosp.html> para Oxford y <http://www.cam.ac.uk/cambuniv/guide/ugcourses/english.html> para Cambridge. No hay que olvidar, en todo caso, que estas dos universidades son consideradas conservadoras en cuanto al estudio de la Literatura Inglesa.

<sup>4</sup> Anthony Easthope, *Literary into Cultural Studies* (London; New York: Routledge, 1991), 59.

<sup>5</sup> Viktor Schlovsky, *Theory of Prose* (1929), traducción de Benjamin Sher (Elmwood Park, IL.: Dalkey Archive Press, 1990), 170.

<sup>6</sup> George Steiner, *Real Presences* (London: Faber & Faber, 1989), 11.

<sup>7</sup> Pierre Macherey, *A Theory of Literary Production* (1966), traducción de Geoffrey Wall (London; Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1978), 59.

<sup>8</sup> Alvin Kernan, “Lady Chatterly and ‘Mere Chatter about Shelley’: The University Asked to Define Literature,” *The Death of Literature* (New Haven & London: Yale University Press, 1990), 56. En el colmo de lo absurdo, el reputado profesor de Cambridge F.R. Leavis, gran defensor de la obra de Lawrence, no testificó ya que no le parecía que esta obra esté entre las mejores de Lawrence.

<sup>9</sup> Kernan, op. cit., 32.

<sup>10</sup> Se suele decir que en España la gente lee poco; alrededor de la mitad de la población no lee nunca libros y muchos de quienes lo hacen leen unos pocos volúmenes anuales. Esta estadística nos sitúa por detrás de países que consideramos más avanzados, tales como los nórdicos, pero es engañosa en tanto que, por un lado, ignora anteriores realidades culturales españolas aún menos favorables, en períodos en que la educación estaba al alcance de pocos, y define los hábitos de lectura por contraste con un ideal 100% de población lectora que nunca ha existido en ningún país.

<sup>11</sup> Alan Sinfield, *Literature, Politics & Culture in Postwar Britain* (Oxford: Basil Blackwell, 1989), 27.

<sup>12</sup> James B. Twitchell, *Carnival Culture: The Trashing of Taste in America* (New York: Columbia University Press, 1992), 15.

<sup>13</sup> Chris Baldick, *The Social Mission of English Criticism 1848-1932* (Oxford: Clarendon Press, 1987), 9.

<sup>14</sup> Lawrence W. Levine, *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America* (Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1988), 31.

- 
- <sup>15</sup> Sara Martín, “An Interview with Nick Hornby: How to be (a) Good (Novelist)”, *The Barcelona Review*, no. 30, Mayo-Junio 2002, [http://www.barcelonareview.com/30/e\\_int\\_nh.html](http://www.barcelonareview.com/30/e_int_nh.html)
- <sup>16</sup> Malcom Bradbury, “Foreword”, xv-xix, Ronald Carter & John McRae, *The Routledge History of Literature in English: Britain & Ireland* (London: Routledge, 1997), xvii.
- <sup>17</sup> Sigmund Freud, *Civilization and Its Discontents*. (1929), traducción de Joan Riviere (London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, 1939), 35.
- <sup>18</sup> Chinua Achebe, “An Image of Africa: Racism in Conrad’s *Heart of Darkness*,” 1-13, *Hopes and Impediments: Selected Essays 1965-87* (London: Heinemann, 1988), 13.
- <sup>19</sup> Schlovsky, op. cit., 59.
- <sup>20</sup> Martin Montgomery et. al., *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature* (London: Routledge, 1992 (2000)), 1.
- <sup>21</sup> Hugh Kenner, “The Making of the Modernist Canon,” 363-375, Robert von Hallberg (ed.), *Canons* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 366.
- <sup>22</sup> George Watson titula su volumen sobre literatura contemporánea *British Literature since 1945* (London: Macmillan, 1991), argumentando que “for a literary historian, Britain represents a convenient entity to be explored and pondered.” (xiii). Pese a ello, lo más habitual es el uso del adjetivo English en las guías, volúmenes de referencia, introducciones e historias de la Literatura ‘Inglesa’. Algunos autores optan por la etiqueta ‘English Literature’, otros por ‘Literature in English’; así pues, el volumen editado por Margaret Drabble para OUP se titula *The Oxford Companion to English Literature*, mientras que el equivalente de Ian Ousby para CUP lleva por título *The Cambridge Guide to Literature in English*. La confusión es tan notable que Ronald Carter y John McRae titularon su volumen de 1995 para Penguin *The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland*, convirtiendo a británicos e irlandeses en ingleses, pero titularon de modo más políticamente correcto otro volumen similar de 1997 para Routledge, *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*.
- <sup>23</sup> Jeremy Paxman, *The English* (London: Michael Joseph, 1998), 20.
- <sup>24</sup> Ross Dawson, “Conclusion: Present and Future Britain,” 316-334, Mike Storry & Peter Childs (eds.), *British Cultural Identities* (London: Routledge, 1997), 329.
- <sup>25</sup> Bernard Walsh, *Commonwealth Literature* (Chicago & London: St. James Press, 1985), 1.
- <sup>26</sup> John Skinner, *The Stepmother Tongue: An Introduction to the New Anglophone Fiction* (Hounds-mills: Macmillan, 1998.)
- <sup>27</sup> El sociólogo americano Michael Hechter, introdujo en 1975 la idea de que Escocia es también una ex-colonia británica en su libro *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development, 1536-1966* (London: Routledge & Kegan Paul.) Sin embargo, está claro que la minoría en el poder que integró a Escocia en el Reino Unido lo hizo con la esperanza de formar parte del centro imperial. Otra cosa es que los escoceses en desacuerdo con los términos de la Unión, hoy una considerable mayoría, hayan acabado aceptando la visión de Hechter, debido a la dependencia de Escocia respecto a su vecino inglés en casi todos los frentes.
- <sup>28</sup> Robert Crawford, *Devolving English Literature* (Oxford: Clarendon Press, 1992), 18. Ver también el volumen de Howard Weinbrot, *Britannia’s Issue: The Rule of British Literature from Dryden to Ossian* (Cambridge: CUP, 1993.)
- <sup>29</sup> Crawford, op. cit., 29.
- <sup>30</sup> Ver el volumen de Gauri Visnawathan, *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India* (New York: Columbia University Press, 1989).

---

<sup>31</sup> Interés criticado como una forma más de apropiación colonialista, junto a la representación de otras colonias como territorios exóticos, por el palestino Edward Said en su clásico *Orientalism* de 1978, con el que se fecha el inicio de los estudios post-coloniales.

<sup>32</sup> Visnawathan, op. cit., 1992.

<sup>33</sup> Esta situación empieza a no reflejar la realidad de la investigación que tiende cada vez más a interesarse por las literaturas de las ex-colonias que por la de la propia Inglaterra.

<sup>34</sup> J. Hillis Miller, “The Function of Rhetorical Study at the Present Time” 87-110, James Engell & David Perkins (eds.), *Teaching Literature: What is Needed Now* (Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1988), 108.

<sup>35</sup> Leah S. Marcus, “Renaissance/Early Modern Studies”, 41-63, Stephen Greenblatt & Giles Gunn (eds.), *Redrawing the Boundaries: The Transformation of English and American Studies* (New York: MLA, 1992), 42.

<sup>36</sup> John Bender, “Eighteenth Century Studies,” 79-99, Greenblatt & Gunn, op. cit., 79.

<sup>37</sup> Jim Collins, *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism* (London: Routledge, 1989), xiii.

<sup>38</sup> Baltimore: John Hopkins University, 1973; 342.

<sup>39</sup> Chris Baldick, *Criticism and Literary Theory 1890 to the Present* (London: Longman, 1996), 151.

<sup>40</sup> *The Anxiety of Influence* fue publicado en 1973. En un libro posterior, *A Map of Misreading*, Bloom escribe que: “A poet... is not so much a man speaking to men as a man rebelling against being spoken to by a dead man (the precursor) outrageously more alive than himself.” (New York: OUP, 1975 (1980)), 19. No todos los autores ni críticos están de acuerdo con esta manera edípica de entender el canon según el escritor. Personalmente, pienso que mientras el lector selecciona su canon sobre la base de qué lectura le enriquece más, el autor usa un principio de selección basado en la admiración profesional que no es necesariamente conflictiva como Bloom supone.

<sup>41</sup> Jan Gorak, *The Making of the Modern Canon: Genesis and Crisis of a Literary Idea* (London & Atlantic Highlands, NJ: Athlone, 1991), 253. Énfasis original.

<sup>42</sup> Clive Bloom, *Cult Fiction: Popular Reading and Pulp Theory* (Hounds mills: Macmillan; New York: St. Martin’s Press, 1996), 106.

<sup>43</sup> John Guillory, “The Ideology of Canon Formation: T.S. Eliot and Cleanth Brooks,” 337-362, von Hallberg, op. cit., 359.

<sup>44</sup> Frank Kermode, “Canon and Period,” *History and Value* (Oxford: Clarendon Press, 1988: 113-170), 20.

<sup>45</sup> Harold Bloom, *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, (London: Macmillan, 1995.) 37.

<sup>46</sup> Bloom, *Western Canon*, 37.

<sup>47</sup> Baldick, *Criticism*, 153.

<sup>48</sup> Baldick, *The Social Function*, 2.

<sup>49</sup> Como es bien sabido, el programa de escritura creativa de la Universidad de East Anglia, antiguamente coordinado por el recientemente fallecido Malcolm Bradbury, ha contado con estudiantes tan ilustres como Kazuo Ishiguro. Hay un acuerdo bastante generalizado en que, con todo, este tipo de enseñanza puede ayudar a mejorar la obra de escritores de talento como Ishiguro pero no puede convertir a un mal escritor en uno de calidad, y mucho menos a quien carezca de aptitudes literarias en escritor.

- 
- <sup>50</sup> Hans Bertens, *Literary Theory: The Basics* (London; New York: Routledge, 2001), 9.
- <sup>51</sup> Matthew Arnold, “Wordsworth,” 1432-1441, M.H. Abrams (gen. ed.), *The Norton Anthology of English Literature*, Vol. 2 (New York: W.W. Norton & Company, 1986), 1435.
- <sup>52</sup> Matthew Arnold, “The Function of Criticism at the present Time” (1864), 807-825, Vincent B. Leitch (gen. ed.), *The Norton Anthology of Theory and Criticism* (New York: W.W. Norton & Company, 2001), 824.
- <sup>53</sup> Eagleton, op. cit., 26.
- <sup>54</sup> Baldick, *The Social Function*, 63.
- <sup>55</sup> Gerald Graff, *Professing Literature: An Institutional History* (Chicago; London: The University of Chicago Press, 1987.)
- <sup>56</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835), encargado de la reforma de la educación en Prusia tras la ocupación napoleónica, inauguró el concepto moderno de universidad científica con la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, apoyada en las ideas de *wissenschaft* y *bildung*, o educación completa basada en el saber científico a todos los niveles. Este fue el modelo más prestigioso en todo el mundo occidental en el siglo XIX y la base de la universidad americana moderna al estilo de Johns Hopkins.
- <sup>57</sup> Henry Newbolt, *The Teaching of English in England* (1921), en Judy Giles & Tim Middleton (eds.), *Writing Englishness 1900-1950: An Introductory Sourcebook on National Identity* (London: Routledge, 1995), 159.
- <sup>58</sup> Ver el interesante análisis que de este tema hacen Josephine M. Guy y Ian Small en *Politics and Value in English Studies* (Cambridge: Cambridge University Press, 1993.)
- <sup>59</sup> Con excepción, tal vez, de casos como David Lodge y Malcolm Bradbury quienes han sido también profesores universitarios.
- <sup>60</sup> Louis Menand, “T.S. Eliot”, 17-56, A. Walton Litz, Louis Menand & Lawrence Rainey (eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism, Vol VII: Modernism and the New Critic* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 19.
- <sup>61</sup> T.S. Eliot, “Tradition and the Individual Talent” (1919), 1092-8, Leitch, op. cit., 1093 (ambas citas).
- <sup>62</sup> F.R. Leavis, *English Literature in our Time and the University* (Cambridge: CUP, 1969), 44.
- <sup>63</sup> Leavis, op. cit., 59.
- <sup>64</sup> Leavis, op. cit., 69.
- <sup>65</sup> Ver el libro editado por Pedro Guardia y J.C. Santoyo, *Treinta Años de Filología Inglesa en la Universidad Española* (Madrid: Alhambra, 1982) y el artículo de Emilio Lorenzo, “Breve Historia de los Departamentos de Inglés en España,” 9-13, en *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Estudios Anglo-Americanos* (sin nombre del editor; Salamanca: ADEAN, 1980.)
- <sup>66</sup> Para ser exactos hubo una licenciatura en lengua francesa en la Universidad de Madrid (central), cuya primera y única promoción se licenció en 1940. Diversos profesores como Walter Starkie, E. Allison Peers o Leslie B. Walton habían ocupado la cátedra de Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Madrid a partir de 1917, pero hay que aclarar que ésta no era una cátedra departamental sino vinculada a ciertos cursos especializados.
- <sup>67</sup> Tomás Monterrey, “Spain”, 33-52, Balz Engler & Renate Haas (eds.), *European English Studies: Contributions towards the History of a Discipline* (Great Britain: The European Society for the Study of English by The English Association, 2000), 39, 47.

---

<sup>68</sup> ADEAN fue presidida inicialmente por Javier Coy y celebró su primer congreso en la Universidad de Granada en 1977, institución en la que celebró también su congreso del 2001, el número 25. En 1978 AEDEAN pasó a ser miembro de la European Association for American Studies (EAAS), y a publicar su Boletín Informativo, importante instrumento de difusión de la actividad académica en torno a los *English Studies* en España. El primer número de la revista de la asociación, *Atlantis*, vio la luz en 1979. En 1989 AEDEAN fue socio fundador de la nueva European Society for the Study of English (ESSE).

<sup>69</sup> Muestra de ello es la obligatoriedad, debida a un decreto de 1941, de doblar todas las películas extranjeras al castellano por razones de nacionalismo lingüístico español, con lo cual se perdió la oportunidad de permitir la gradual entrada de la lengua inglesa en la experiencia cultural del español medio a través de las populares películas hollywoodienses. Pese a esta actitud, Lord Lloyd, el *Chairman* (1937-41) que más contribuyó a consolidar el British Council, persuadió a Franco—amigo personal suyo—de las ventajas de establecer una rama de dicha institución en España, como así se hizo en 1940 en Madrid y en 1943 en Barcelona. El Dr. Walter Starkie, con larga experiencia docente en España, fue su primer director (Frances Donaldson, *The British Council: The First Fifty Years*; London: Jonathan Cape, 1984; 86). Más recientemente, se ha revelado que este desembarco en plena Segunda Guerra Mundial en esta España cercana a la Alemania de Hitler encubría intereses políticos aliados, como era de suponer. Starkie contribuyó además a la diseminación de la Literatura Inglesa en España a través de su amistad con el editor Josep Janés, gran difusor de la novela inglesa en el período 1942-1954 (Ver el estudio de Jacqueline Hurtley, *José Janés, editor de literatura inglesa*; Barcelona: PPU, 1992; 48-61).

<sup>70</sup> Javier Coy, “Los Estudios Americanos en España,” 15-20, *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Estudios Anglo-Americanos* (Salamanca: ADEAN, 1980.) Como informa la web de la comisión, <http://www.fulbright.es/cfulbright/esp/com/mlacomision.htm>, “El Programa Fulbright lleva el nombre del Senador de los EE.UU., J. William Fulbright (1905-1995), quien lo presentó al Congreso de los EE.UU. para su aprobación en 1946. Desde ese año, más de 250.000 ciudadanos de todo el mundo han participado en el Programa. En España, y desde 1958, han sido más de 4.500 los beneficiarios de una beca Fulbright, la mayoría de ellos españoles.” En menor medida, el British Council es la otra gran institución dependiente de un país de habla inglesa que financia habitualmente las estancias de estudiantes y docentes españoles fuera del país. En Cataluña es especialmente conocida su colaboración en el prestigioso programa de becas de la Fundación ‘La Caixa’, establecido en 1982.

<sup>71</sup> Lorenzo, op. cit., 9.

<sup>72</sup> Ver la sección sobre el CEH en la excelente web, *Historia de Madrid: Siglos XIX-XX*, de la Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/info/hcontemp/madrid>.

<sup>73</sup> Ver José Portoles, *Medio Siglo de Filología Española (1896-1952): Positivismo e Idealismo* (Madrid: Cátedra, 1986.)

<sup>74</sup> En esto se opuso a August Schleicher (1821-1868), quien introdujo la idea del saber como ordenación de datos según un método inductivo y empírico, y desvinculó lengua y pensamiento centrándose en el puro análisis de la lengua como organismo natural sujeto a cambios mecánicos. Gottfried Hermann (1772-1848), Karl Lachman (1793-1851) y Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf (1848-1931) pertenecen a corrientes similares. En Alemania, fue Friedrich Nietzsche (1844-1900), otro ilustre filólogo clásico, quien se opuso al positivismo con

---

*El Nacimiento de la Tragedia* (1870), texto en el que equipara el científismo con el miedo al pensamiento y que le acabó costando su cátedra en la Universidad de Basilea.

<sup>75</sup> Bally era uno de los dos discípulos de Ferdinand de Saussure que compiló el imprescindible *Curso de Lingüística General* (1916) publicado tras el fallecimiento de su maestro.

<sup>76</sup> Vázquez Medel, M.A. “La investigación estilística en España”, 55-70, M. Gómez Lara & J.A. Prieto Pablos (eds.), *Stylistica: I Semana de Estudios Estilísticos* (Sevilla: Alfar, 1987), 60.

<sup>77</sup> Amado Alonso, *Materia y forma en poesía* (Madrid: Gredos, 1955 (1965)), 81.

<sup>78</sup> Ver el interesante artículo de Manuel Ángel Vázquez Medel, “Amado Alonso, más allá de la Estilística” en <http://www.cica.es/aliens/gittcus/amado.html>. Medel defiende la vigencia del modelo de Alonso sobre corrientes supuestamente más adecuadas para el estudio de la Literatura.

<sup>79</sup> Hay que recordar que el nombre completo del departamento de inglés en la UAB es Departamento de Filología Anglesa i de Germanística. El estudio de la lengua alemana fue parte obligatoria si bien marginal de la Titulación de Filología Inglesa hasta el Plan de Estudios de 1992, que lo transformó en una opción, también abierta a estudiantes de otras filologías.

<sup>80</sup> Los detalles de sus carreras provienen de la sección “Homenaje a Emilio Lorenzo” (33-54) en el volumen de actas (1988) del X Congreso de AEDEAN, celebrado en Zaragoza en 1986.

<sup>81</sup> En Guardia & Santoyo, op. cit., 8.

<sup>82</sup> No sólo las estancias sino también, evidentemente, las visitas de investigadores académicos y de autores literarios financiadas por la Comisión Fulbright y el British Council.

<sup>83</sup> José Ángel García Landa ha realizado un estupendo análisis de la situación en su artículo “Recent literary theory and criticism in Spanish Anglistics: Some observations on its institutional context and practices,” que verá la luz este otoño en el número 8 de *Links & Letters*.

<sup>84</sup> Me referiré al inicio de mis propios estudios universitarios, a mediados de los 80, para recordar las clases de Literatura Española en las que jamás se leían las obras, sino que el profesor disertaba dentro de la tradición de la Historia de la Literatura franco-alemana sobre sus orígenes, reputación e influencias. Los extensos programas de lectura se realizaban al margen de las lecciones en las horas de estudio privado. En todo caso, anoto también que la metodología basada en la lectura de las asignaturas de Literatura Inglesa coincidía en gran medida con la del instituto de educación secundaria en el que fui estudiante, el Menéndez Pelayo de Barcelona, y que me consta que muchos docentes universitarios de Literatura Española siguen métodos parecidos.

<sup>85</sup> Denis Donoghue, *The Practice of Reading* (New Haven; London: Yale University Press, 1998), 75.

<sup>86</sup> Me refiero sólo a la docencia porque creo que el uso de la Teoría no supone actualmente ningún problema para la investigación sobre Literatura Inglesa en España al estar perfectamente acomodada a ella.

<sup>87</sup> Raman Selden & Peter Widdowson, “Introduction” to Selden & Widdowson (eds.), *A Reader’s Guide to Contemporary Literary Theory* (Hemel Hempstead, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993), 7.

<sup>88</sup> Miller, op. cit., 88.

<sup>89</sup> Baldick, *Criticism*, 62.

<sup>90</sup> Harry Levin, “The Crisis of Interpretation”, 29-48, Engell & Perkins, op. cit., 35.

<sup>91</sup> Eagleton, op. cit., 199.

- 
- <sup>92</sup> Richard Marius, “Reflections on the Freshman English Course,” 169-190, Engell & Perkins, op. cit., 185.
- <sup>93</sup> M.H. Abrams, “Types and Orientations of Critical Theories,” 3-30, *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory* (New York: W.W. Norton & Company, 1989.)
- <sup>94</sup> Timothy Reiss, “The Invention of Literature,” 70-96, *The Meaning of Literature* (Ithaca; London: Cornell, 1992), 72.
- <sup>95</sup> M.H. Abrams, “Art-as-such: The Sociology of Modern Aesthetics,” 135-158, *Doing Things with Texts*, 139.
- <sup>96</sup> Al menos en una primera fase. El nuevo Círculo continúa activo como puede comprobarse en <http://www.bohemica.com/plk/plchome.htm>.
- <sup>97</sup> El término semiótica fue acuñado por la antropóloga americana Margaret Mead en 1962. La tradición semiótica americana inaugurada por Pierce cuenta en sus filas con John Dewey, George Mead y, especialmente, Charles Morris, autor de *Foundations of the Theory of Signs* (1938), volumen que buscaba una síntesis entre la semiótica y el estudio de la Literatura pero que fue rechazado por los entonces dominantes New Critics.
- <sup>98</sup> Saussure escribió en su *Curso de Lingüística General*: “A science that studies the life of signs within society is conceivable; it would be a part of social psychology and consequently of general psychology; I shall call it *semiology*... Linguistics is only a part of the general science of semiology; the laws discovered by semiology will be applicable to linguistics, and the latter will circumscribe a well-defined area within the mass of anthropological facts.” En Leitch, op.cit., 962.
- <sup>99</sup> A la larga, al semiótica parece haber sido más productiva en el estudio del cine que de la Literatura. El francés Christian Metz inició con *Film Language: A Semiotics of Cinema* (1967) una fructífera corriente que también ha tenido amplio eco en las páginas de la revista *Screen*.
- <sup>100</sup> Roland Barthes, *Mythologies* (Paris: Éditions du Seuil, 1957 (1980)), 193.
- <sup>101</sup> Deseo aclarar que las fechas de esta sección 2 corresponden a la publicación original; los títulos están en distintos idiomas dependiendo de las traducciones y las fuentes a través de las cuales los conozco.
- <sup>102</sup> Roland Barthes, “The Death of the Author”, 1466-70, Leitch, op. cit., 1466, 1468.
- <sup>103</sup> Michel Foucault, “What is an Author”, 1622- 1636, Leitch, op. cit., 1636.
- <sup>104</sup> “A text is not a text unless it hides from the first comer, from the first glance, the law of its composition and the rules of its game. A text remains, moreover, forever imperceptible.” Jacques Derrida, cita de *Dissemination* en Leitch, op. cit., 1831.
- <sup>105</sup> Paul de Man, “Semiology and Rhetoric”, 1514-1526, Leitch, op. cit., 1526.
- <sup>106</sup> Fredric Jameson, *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism* (Durham: Duke University Press, 1991), 5.
- <sup>107</sup> Robert Holub, “Hermeneutics,” 285-289, Raman Selden (ed.), *The Cambridge History of Literary Criticism, Volume 8: From Formalism to Poststructuralism* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995), 255.
- <sup>108</sup> Georges Poulet, “Criticism and the Experience of Interiority”, Richard Macksey & Eugenio Donato (eds.), *The Structuralist Controversy* (Chicago; London: Chicago University Press, 1972), 61.
- <sup>109</sup> Susan Sontag, “Against Interpretation”, 3-15, *Against Interpretation* (New York: Noonday Press, 1966), 14.

- 
- <sup>110</sup> Carl Jung, cita de *Psychology and Literature* (1930) en Raman Selden (ed.), *The Theory of Criticism from Plato to the Present: A Reader* (London; New York: Longman, 1996), 230.
- <sup>111</sup> Jürgen Habermas, “Modernity-An Incomplete Project”, 1748-1758, Leitch, op. cit., 1758.
- <sup>112</sup> Louis Althusser, cita de *Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation)*, Leitch, op. cit., 1485.
- <sup>113</sup> Ver Stuart Hall, “Cultural Studies and Its Theoretical Legacies,” 97-109, Simon During (ed.) *The Cultural Studies Reader* (London: Routledge, 1993.)
- <sup>114</sup> Introducción a Jonathan Dollimore & Alan Sinfield (eds.), *Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism* (Manchester: Manchester University Press, 1985), vii.
- <sup>115</sup> John Drakakis, “Cultural Materialism”, 43-58, Christa Knellwolf & Christopher Norris (eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism: Volume IX, Twentieth-century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 55. Énfasis original.
- <sup>116</sup> Judith Butler, *Gender Trouble* (London; New York: Routledge, 1990), 25.
- <sup>117</sup> Edward Said, *Orientalism: Western Conceptions of the Orient* (Harmondsworth: Penguin, 1985 (1991)), 12. Énfasis original.
- <sup>118</sup> Henry Louis Gates, “Talking Black: Critical Signs of the Times”, 2424-2430, Leitch, op. cit., 2430. Énfasis original.
- <sup>119</sup> Gloria Anzaldúa, cita de *Borderlands*, Leitch, op. cit., 2214.
- <sup>120</sup> Homi Bhabha, “Postcolonial Criticism”, 437-365, Greenblatt & Gunn, op.cit., 437.
- <sup>121</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, cita de *A Critique of Postcolonial Reason*, Leitch, op. cit., 2203.
- <sup>122</sup> Edward Said, *Culture and Imperialism* (New York: Vintage Books, 1993), 321.
- <sup>123</sup> Ver *Learning to Teach in Higher Education* (London: Routledge, 1992), pp. 96 y siguientes.
- <sup>124</sup> Fernando Doménech, *Proceso de Enseñanza/Aprendizaje Universitario: Aspectos Teóricos y Prácticos* (Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1999), 22.
- <sup>125</sup> V. Benedito, et al. *La formación del profesor universitario*. Comisión de Trabajo de la Subdirección General de Formación del Profesorado (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992). Ver también V Benedito, V. Ferrer, & V. Ferreres, *La formación universitaria a debate* (Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1995).
- <sup>126</sup> Como la mayoría de universidades españolas, la Universitat Autònoma de Barcelona cuenta con su propio Institut de les Ciències de l’Educació, que se encarga, entre otras funciones, de cubrir las necesidades de formación metodológica de los docentes organizando cursos y editando una serie de utilísimas fichas. Ver su web: <http://www.ice.uab.es>
- <sup>127</sup> Mario de Miguel, “Evaluación y reforma pedagógica de la Enseñanza Universitaria.” 53-70, Pedro Apodaca & Clemente Lobato (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (Barcelona: Laertes, 1997), 62.
- <sup>128</sup> Esto es algo que mi propia experiencia como consultora desde 1998 de la asignatura Introducció a la Literatura Anglesa para las licenciaturas de Humanidades y Filología Catalana de la UOC me ha enseñado.
- <sup>129</sup> Mientras en la UOC me relaciono con los estudiantes a través de una página web y el correo electrónico, en la UAB prefiero exclusivamente el e-mail, aparte, claro está, de las clases y el tiempo de visitas en el despacho. La razón es que mientras en la UOC los estudiantes consultan cada día la web, dado que no nos vemos en persona, en la UAB el encuentro personal regular les hace más pasivos a la hora de comprobar si la web de la asignatura tiene nuevos contenidos.

---

Por ello prefiero enviarles por correo notas que complementan las clases, recomendaciones de webs y otros recursos, o avisos diversos. Mi experiencia me indica que este acceso directo al estudiante a través del *e-mail* da una gran cohesión al grupo y mejora mi relación con ellos al hacerla más abierta e inmediata.

<sup>130</sup> Cambridge: Cambridge University Press, 1969; 167-169.

<sup>131</sup> Obviamente, ‘notable’ tiene un significado ambiguo. La cantidad de Literatura que cada estudiante puede leer depende de su interés y capacidad, pero hay que asumir, aún en contra de la evidencia, que todo estudiante de inglés está interesado en la Literatura Inglesa y estará dispuesto a leer entre 20 y 40 páginas diarias (una hora). Las 500 páginas de *Great Expectations*, por nombrar uno de los textos más largos que suelen programarse, necesitarían pues entre 12 y 25 horas de lectura, distribuidas en unas tres o cuatro semanas de estudio.

<sup>132</sup> Hugh Kenner, “Teaching Poetry,” 3-12, Engell & Perkins, op. cit., 7.

<sup>133</sup> Por ejemplo, en *Introducció a la Literatura Anglesa* leemos un conjunto de relatos y de poemas. Lo más habitual es leer parte de ese conjunto en teoría y parte en prácticas.

<sup>134</sup> Tampoco hay que caer en la trampa de que el plagio es un fenómeno nuevo. Gerald Graff (op. cit.) explica que en el período 1890-1915 ya existía en las universidades americanas de más prestigio un mercado negro de trabajos de investigación.

<sup>135</sup> Richard Marius, “Composition Studies”, 466-481, Greenblatt & Gunn, op. cit., 471.

<sup>136</sup> Thomas Docherty, “Theory and Difficulty,” 20-34, Richard Bradford (ed.), *The State of Theory* (London; New York: Routledge, 1993), 32.

<sup>137</sup> Ian Reid, *The Short Story* (London; New York: Routledge, 1977), 43.

<sup>138</sup> Valerie Shaw, *The Short Story: A Critical Introduction* (London; New York: Longman, 1983 (1985)), 3.

<sup>139</sup> Shaw, op. cit., 18.

<sup>140</sup> La asignatura Narrativa Curta en Anglès de Segundo Ciclo en la UAB es por ello especialmente tentadora. Mi propia propuesta consistió en relacionar el relato y el cine en una asignatura en la que leímos unos veinte textos que han sido adaptados al cine, incluyendo obras maestras de la ficción breve como “The Dead” de James Joyce o “The Legend of Sleepy Hollow” de Washington Irving.

<sup>141</sup> Walter Allen, *The Short Story in English* (Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1981), 7.

<sup>142</sup> Jean Pickering, “Time and the Short Story”, 45-54, Clare Hanson (ed.), *Re-Reading the Short Story* (London: Macmillan, 1989), 45.

<sup>143</sup> David Wheeler (ed.), “Introduction,” xiii-xviii, *No, But I Saw the Movie* (Harmondsworth: Penguin, 1989), xiv.

<sup>144</sup> Shaw, op. cit. 14.

<sup>145</sup> Manchester: Manchester University Press, 1992.

<sup>146</sup> Houndsills: Macmillan, 1999.

<sup>147</sup> Lennard Davis, *Resisting Novels: Ideology and Fiction* (London; New York: Methuen, 1987), 16.

<sup>148</sup> George Bluestone, *Novels into Film: The Metamorphosis of Fiction into Cinema* (Berkeley: University of California Press, 1957), 1.

<sup>149</sup> Se puede argumentar que el relato y el teatro deberían ser por ello géneros mucho mejor recibidos entre los estudiantes que la novela, pero a ello hay que contestar que raramente forman parte de los hábitos de lectura personales del estudiante y tienden a ser vistos a causa de

---

ello como lecturas asociadas a asignaturas que sólo ocasionalmente se incorporan a la práctica privada de la lectura.

<sup>150</sup> Simon Shepherd, Peter Womack, *English Drama: A Cultural History* (London; Malden, Mass.: Blackwell, 1996 (1997)), vii.

<sup>151</sup> J.B. Priestley, “The Art of the Dramatist”, 3-34, *The Art of the Dramatist* (London: Heinemann, 1957), 3.

<sup>152</sup> Ronald Hayman, *How to Read a Play* (London: Methuen, 1977 (1989)), 93.

<sup>153</sup> Este ejercicio crea, obviamente, un cierto desorden acústico en el aula pero despierta tanto el interés del estudiante que vale la pena aceptar la ruptura de la calma habitual.

<sup>154</sup> Barcelona es una ciudad con una rica tradición teatral, mayormente en catalán, que está pasando por un excelente momento. Cada año hay representaciones de diversas obras de autores en lengua inglesa: uno o dos Shakespeares, traducciones de autores jóvenes, algún musical e incluso giras de compañías británicas o irlandesas. El problema es que hay escaso contacto entre los programadores y los docentes, de manera que es muy difícil diseñar una asignatura teniendo en cuenta la oferta teatral. En algún momento han coincidido felizmente—por ejemplo, con el montaje de *Pigmalió* por parte de Dagoll Dagom en 1997—y se ha reforzado así el estudio del texto teatral a satisfacción de docentes y estudiantes.

<sup>155</sup> Martin Esslin, *The Field of Drama: How the Signs of Drama Create Meaning on Stage and Screen* (London: Methuen, 1988 (1991)), 9.

<sup>156</sup> Cleanth Brooks, *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry* (San Diego: Harvest Books, 1947 (1970)), 76. Énfasis original.

<sup>157</sup> El problema se ha intentado paliar con un muy práctico libro de ejercicios escrito por el Prof. Andrew Monnickendam, *Working with Romanticism* (Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.)

<sup>158</sup> Philip Davies Roberts, *How Poetry Works* (Harmondsworth: Penguin, 1986), 36.

<sup>159</sup> Otra opción es usar en clase las cada vez más populares grabaciones de poesía realizadas en el ámbito anglo-americano, recurso que tiene el atractivo añadido de fomentar la práctica lingüística en la clase de Literatura.

<sup>160</sup> Barry Spurr, *Studying Poetry* (London: Macmillan, 1997), ix.

<sup>161</sup> Philip Hobsbaum, *Metre, Rhythm and Verse Form* (London: Routledge, 1996), ix.

<sup>162</sup> Cabe recordar un divertidísimo *gag* cómico para la televisión del actor británico Peter Sellers en que, vestido como Hamlet y calavera en mano, recitaba la letra de “Hard Day’s Night” de los Beatles, poniendo así de manifiesto la abismal distancia entre la modesta calidad literaria del grupo de Liverpool y Shakespeare.

---

El texto en manos del lector es parte substancial del Proyecto Docente que redacté para optar a la plaza de profesor(a) titular de Literatura Inglesa en la Universitat Autònoma de Barcelona, que gané en Noviembre de 2002. He preferido no revisarlo, pese a los cambios introducidos con el nuevo Grado de Estudios Ingleses (2008-) para dejar constancia de la existencia de la Licenciatura previa en Filología Inglesa, etiqueta hoy prácticamente perdida para las titulaciones aunque no para el área de conocimiento ni para los correspondientes Departamentos en España.

Sara Martín Alegre  
[Sara.Martin@uab.cat](mailto:Sara.Martin@uab.cat)  
Barcelona, Julio 2014



**Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd):** No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

**You are free:** to Share — to copy, distribute and transmit the work  
Under the following conditions:

**Attribution** — You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

**Noncommercial** — You may not use this work for commercial purposes.

**No Derivative Works** — You may not alter, transform, or build upon this work.

**Notice** — For any reuse or distribution, you must make clear to others the license terms of this work.