

HACIA UNA PEDAGOGIA LITERARIA RADICAL: CLAVES GENERICAS

Félix MARTIN GUTIERREZ

Universidad Complutense
Madrid

Dos escenarios pedagógicos se yuxtaponen actualmente en nuestra vida profesional y profesoral, en nuestros sueños de investigadores. En el primero ocupamos el centro de una escena que tiene como telón de fondo toda una cultura literaria en lengua inglesa, todo un panorama de textos literarios originales, magistrales, canonizados o por canonizar, de historias literarias hechas y rehechas, de autores también canonizados o por descubrir, de lecturas e interpretaciones memorables e irrepetibles. Ocupamos el centro y somos, pues, mediadores entre dos culturas, transmisores de conocimientos de una cultura literaria a otra, repetidores de información, a veces buenos imitadores y hasta intérpretes si así lo precisa nuestra promoción académica.

Nuestra fidelidad al texto —clásico, institucional, coherente, autotético— ha facilitado la representación de estas funciones. Nos enseñaron a respetar la entidad textual, a adivinar biográfica o históricamente su intencionalidad, a mantener su consistencia estructural y rubricar su significación cultural. Y así lo hicimos. Los estudios y exploraciones críticas y analíticas que hemos realizado rebotaban una y otra vez sobre el firmamento de un texto ideal al que podíamos acudir cada vez que aparecían incongruencias internas, finales irresolubles o irregularidades formales. Caminamos a tientas por la indeterminación textual para arribar aliviados a las aguas de la consonancia cultural. Todo tenía sentido si éste se sabía buscar en su debido lugar. Incluso las paradojas, las ironías o las contradicciones más insalvables allanaban el camino hacia una verdad final, una interpretación unívoca, un sentido unívoco. A este espectáculo magisterial asistían nuestros alumnos silenciosos y tal vez reverentes, rubricando con su asentimiento la transmisión de unos valores históricamente codificados y moralmente codiciados.

En el segundo la práctica textual simula ocupar todo el escenario. Mejor dicho un retículo infinito de piezas del discurso, un tejido de códigos, fórmulas, citas y fragmentos del discurso, todos ellos diseminados desde im-

numerables centros de la cultura componen realmente nuestro escenario único y espectacular. Se trata de un espacio multidimensional, intertextual, en el que sujeto docente, autor y lector, no pretenden adquirir identidad dramática alguna mediante el lenguaje de la representación, ni el de la comunicación, ni el de la expresión. Su función textual es su papel teatral; es decir compartir con libertad absoluta y placentera aquellos procesos de significación que articulan las formaciones discursivas.

Como práctica textual efectivamente hemos participado en este espectáculo pedagógico siguiendo los movimientos intertextuales que han realizado la semiótica, la deconstrucción, el feminismo o el marxismo, sorprendidos al ver cómo la lectura crítica que reelaboraban repercutía inevitablemente en las aulas. Los primeros días del genotexto barthiano, configurado por los dominios de una lógica lingüística múltiple, «espacio estenográfico» compuesto por infinitos juegos combinatorios, generaron una práctica docente y crítica sumamente atractiva, una erótica del texto que inundó la enseñanza literaria de curiosidad y experimentación retórica. A decir de Roland Barthes el objetivo pedagógico de esta práctica no era otro que hacer estallar plenamente los confines del texto, hacer ver a los adolescentes que el texto estaba en todas partes, pero que no todo era texto, que había que diferenciarlo de la actividad neurótica y repetitiva de la sociedad, hasta despojarlo, de su identidad estereotipada¹.

Este asalto al espacio textual encontró en la lectura crítica derridiana estrategias filosóficas tremendamente eficaces para interrogarnos precisamente por esas fisuras intertextuales que en la enseñanza de la literatura se nos presentaban insalvables: entre el fuera y el adentro del texto, entre un centro de significación y sus márgenes, entre pensamiento y lenguaje, entre niveles metafórico y literal, entre escritura y habla. La metodología deconstructiva, articulada intertextualmente como juego libre de diferencias que supuestamente neutralizara los estratos textuales y cancelara las oposiciones bipolares dentro del mismo, vino a incidir frontalmente en el escenario pedagógico, cuestionando las bases lingüísticas de su formación, los fundamentos más infraestructurales y originarios del discurso y de la práctica docente.

La incidencia ha abierto una brecha en nuestro aprendizaje literario más radical que la que la sutileza de los procedimientos analíticos dejan entrever, si la desnaturalización del lenguaje y del conocimiento pone en juego toda su capacidad transformadora. La lógica de la diseminación, ramificada por todo el tejido intertextual, ha traspasado la heterogeneidad del texto hasta erigirse en arma educativa, en sistema de intercambio y proliferación de conocimientos. Y, por otro lado, la condición paradójica del suplemento, de esa «doble ciencia» que desestabiliza el texto desde sus elementos mar-

¹ Vincent B. LEICH, «Deconstruction and Pedagogy», en *Writing and Reading Differently*, ed. por G. Douglas Atkins y Michael L. Johnson, U. Press of Kansas, 1985, p.19.

ginales —límites, bordes, contexto, marco, género—, desde la demarcación entre centro y periferia textuales ha inducido a desplegar estrategias críticas y pedagógicas genuinamente subversivas, transgresoras e interrogativas, tácticas que alteran profundamente las relaciones docentes, los centros de autoridad magisterial, los polos de la interacción comunicativa, de la alteridad y de la reciprocidad, de las diferencias sexuales, en definitiva, de todo el sujeto pedagógico.

Precisamente en la recomposición histórica, social y política de este sujeto a partir de una metodología intertextual depositamos hoy por hoy gran parte de nuestras ilusiones —o decepciones— profesionales. Y no se trata de hacer reaparecer al protagonista olvidado en este segundo escenario, ni de la recuperación de un centro de referencia válido, inamovible o transcendental que legitime nuestra tarea profesoral, sino de advertir cómo las categorías del análisis intertextual —inicialmente ceñidas a los procesos internos de la textualidad— echan sus raíces y articulan todo tipo de formaciones del discurso, entre las que deben encontrarse, lógicamente, las que dan cuerpo histórico y social a la idea de subjetividad. El desplazamiento del análisis intertextual al tejido histórico, político, económico y social ha sorprendido tal vez a los que deseaban llevar la deconstrucción hasta sus últimas consecuencias, pero no a los que desde otros frentes —psicoanalítico, feminista, neohistoricista o marxista— han venido a complementar, cual si de una aplicación fiel de la ley del suplemento se tratara, el entramado textual en que se apoya la pedagogía literaria actual².

La mera yuxtaposición de estos dos escenarios no constituye una invitación a aventurarnos extravagantemente por la deconstrucción o a añorar los días tranquilos del formalismo. Tampoco es una excursión por la irresponsabilidad crítica. Ni menos una broma pesada, aunque al final sí puede resultar pesado un aldabonazo más a la conciencia crítica en esta época que dicen llamar «de la Pedagogía» aquellos estudiosos que jamás impartirán clases de literatura a más de 150 alumnos por aula. No se trata de eso.

Tal vez los hilos que van tejiendo el desplazamiento del cuerpo intertextual a sus bases sociohistóricas permanecen invisibles para muchos de nosotros. Pero no cabe duda que las consecuencias de este hecho parecen radicales. El reto a la permanencia del sujeto cartesiano de la tradición humanista como razón única y última de nuestra actividad crítica y pedagógica ha sido crucial; y siembra, tal vez, incertidumbre en nuestro quehacer profesional. Su reconstrucción lingüística, predominantemente signada por el psicoanálisis lacaniano, va infundiendo a la actividad docente de prácticas pedagógicas certeramente dialógicas, autocríticas y democráticas, transformando profundamente la situación del profesor en el aula y su relación con

² Para una formulación amplia de la ley de suplemento recomendamos *The Taint of the Mirror*, Harvard U.P., 1984, de Rodolphe GASCHE, en especial el capítulo sobre la metodología deconstructiva.

el alumno. Como sugiere Shoshana Felman la contribución más radical que el psicoanálisis puede aportar a la pedagogía no es otra que la puesta en escena de un proceso dialógico interminable, de su condición radical más constitutiva: invertir y fundir las posiciones del profesor y del alumno en este escenario. El alumno debe llegar a reconocer el carácter ilimitado del aprendizaje y ocupar la posición del profesor, a la par que éste intercambiar posiciones y no enseñar otra cosa que la forma en que él mismo aprende³.

Todavía más espectaculares y eficaces se nos ofrecen para este proceso de revisión pedagógica los postulados críticos del feminismo, pues su tensa investigación del texto literario como espacio subversivo en el que se desmonta la posición privilegiada del sujeto como fuente de verdad e identidad, es espoléada y equilibrada por una política de emancipación inherente a los movimientos feministas, a sus estrategias de oposición radical, a su eficacia como agente de cambio social.

Las cautelas que subrayan el estudio feminista de la subjetividad, dentro del contexto posmodernista, se deben en parte a la necesidad de equilibrar crítica y pedagógicamente estos dos aspectos. El desafío intelectual que supone la reconstrucción del sujeto femenino —receloso a veces del poder y de los dominios del masculino, y otras en franca oposición para desarticular totalmente el discurso falocrítico de éste— es una empresa crítica de primer orden, al verse obligada a examinar los nexos precisos del lenguaje y de la realidad social, es decir, de su configuración mediante las estructuras y sistemas institucionales.

Este examen crítico conduce a una metodología literaria ciertamente radical y prometedora. Si hasta ahora la interrogación feminista ha sido preferentemente dialéctica y de confrontación —desplegando tácticas interpretativas para desentrañar la formación de las diferencias sexuales— la composición social y cultural del género en cuanto categoría primaria y afirmativa de la subjetividad femenina invita a remover algunos obstáculos existentes en el escenario crítico. Más aún, la consideración de otros factores que coexisten en la formación genérica de la subjetividad —raciales, de clase, o puramente idiosincráticos o personales— impiden desligarla de los contextos históricos y sociales que la sustentan.

En las aulas tal vez hemos sentido ya la necesidad de superar la polarización marcada entre la esfera masculina y femenina, o resentido que el feminismo se haya presentado como una negación radical de todo lo existente, tenazmente opuesto a componendas o alianzas con los sistemas ideológicos masculinos. Las formas de confrontación —conceptuales, políticas, institucionales o simplemente didácticas— parecen conducir hacia una enseñanza esperanzadoramente dialógica, en la que el desarrollo de las funciones peda-

³ Shoshana FELMAN, «Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable», *Yale French Studies*, 63, 1982, pp. 21-24.

gógicas pueda llevarse a cabo desde un marco de alteridad creativa, de colaboración, reciprocidad y diferenciación marcada. Esto, a decir de Rita Felski, «is not simply an unfortunate failure of current feminist practice, but the new condition of all forms of social activity; the feminist critique of patriarchal values cannot occur outside ideological and social structures in some privileged space, but constantly interacts with the very frameworks it challenges»⁴.

Como he adelantado antes la simple yuxtaposición de estos dos escenarios no pretende ser una broma pesada ni tiene por objeto agudizar nuestros complejos de inferioridad frente a la situación pedagógica e investigadora en los Departamentos de inglés en Estados Unidos o Gran Bretaña. Tampoco intenta acompañar melodramáticamente nuestro recorrido por los trayectos que van desde los medios académicos hasta sus fines, desde la teoría literaria a la práctica, desde el texto a la actividad interpretativa, desde ésta hasta la reconstrucción intertextual de la historia literaria, desde la historia literaria a la programación docente, desde la programación docente hasta la organización departamental y desde ésta de nuevo al capítulo de medios y fines, un circuito pedagógico firmemente institucionalizado y aparentemente inflexible. Tan sólo desea filtrar algún interrogante de los suscitados por la contraposición de escenarios pedagógicos para relanzarlo sobre nuestra situación. Por ejemplo, ¿es posible una reforma tímidamente radical de la enseñanza de la literatura de lengua inglesa en nuestros Departamentos? ¿Es posible desde nuestra práctica crítica y docente? ¿Es posible un examen ideológico de nuestra práctica pedagógica desde la posición de intermediarios de una cultura literaria que no es la nuestra? ¿Podemos realmente someter el lenguaje a una discriminación crítica interminable, a un uso performativo en nuestras aulas cuando no nos hemos formado en él y lo utilizamos como medio textual, analítico o comunicativo? ¿Qué interlocutores eficaces posibilitan una actividad crítica y docente en nuestras circunstancias: nuestros alumnos, nuestros colegas, nuestros colegas extranjeros? ¿Hay posibilidad institucional para una organización académica basada en una política de diferenciación genérica? ¿Ha de ser nuestra docencia inevitablemente imitativa, repetitiva, reproductora de la que se lleva a cabo en el extranjero? ¿Cómo puede el profesor español de Filología Inglesa diseñar estrategias propias, vocabularios propios que reestructuren su escenario pedagógico?

Interrogaciones tan fundamentales requerirían, obviamente, respuestas o iniciativas también fundamentales, por simples que parezcan, antes de alimentar el escepticismo o una ilusionada «capacidad negativa» por habitar en su recinto de incertidumbres, misterios y dudas, sin perseguir, como diría Keats, un anhelo irresistible de hechos y razones incuestionables. No sería coherente recrear contradicciones y ambigüedades nacidas de una práctica

⁴ Rita FELSKEI, *Beyond Feminist Aesthetics*, Hutchinson Radius, 1989, p. 59.

interpretativa desbordante y foránea, sin refractarla sobre nuestras necesidades concretas, precisamente cuando la reflexión crítica examina directamente las bases materiales del conocimiento y del lenguaje. Es probable que en el terreno concreto de nuestra actividad crítica y de la enseñanza coexistan los dos escenarios perfilados anteriormente, que compartamos ambas concepciones pedagógicas, una amalgama de métodos críticos más o menos tradicionales junto a otros abiertamente posestructurales, unos postulados humanistas revalidables frente a otros deconstructivos y antihumanistas, sospechosamente válidos. Incluso es lógico que hagamos de estos dos modelos de textualidad el pan cotidiano de nuestra pedagogía y fabriquemos con ellos recetas metodológicas para los alumnos. La impregnación del discurso especulativo no ha logrado todavía en nuestro panorama universitario esa simbiosis entre teoría y pedagogía que observamos en el extranjero, ni ha conmovido los cimientos institucionales del mundillo académico nacional como lo ha hecho allí, por lo que podemos recrear este hibridismo crítico y metodológico sin rubor alguno.

Mas las circunstancias excepcionales de la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio para la carrera de Filología Inglesa obliga a cuestionar la razón de ser de nuestra enseñanza de las literaturas en consonancia con varios de los términos radicales que apuntamos. Resultaría a todas luces incongruente con nuestra función docente y con el momento posmoderno que vivimos mantenernos suspendidos entre una inercia pedagógica suspicaz de cualquier aventura crítica y el oportunismo inerte de la aceptación de fórmulas y métodos prefabricados desde fuera. Jugar la carta de la integración entre teoría crítica y práctica docente, entre literatura y pedagogía, o entre las diversas áreas intelectuales que componen Filología Inglesa y las literaturas parece un proyecto a nuestro alcance.

La implantación de unos nuevos planes de estudio constituye un verdadero revulsivo pedagógico, por más que los sueños de especialización parezcan evaporarse ante las opciones interdisciplinarias y comparativistas que introduce obligatoriamente en el primer tercio de materias aprobado escasamente hace un mes. La imposición de una segunda lengua y su literatura entre las materias troncales del primer ciclo, así como la adjudicación de «Teoría de la Literatura» y de «Lingüística» a áreas de conocimiento distintas de las nuestras presagian dificultades curriculares, además de sancionar posiciones académicas claramente antipedagógicas. Ni se planteó a nuestros Departamentos la posibilidad de combinar la carrera de Filología Inglesa con otras Filologías en segundo término ni se dio la opción de impartir unas asignaturas que podrían vertebrar teóricamente toda la carrera desde sus comienzos. Ambas imposiciones crean obstáculos para una transformación dialogante de nuestra pedagogía literaria, a menos que releguemos ésta a la pura capacidad combinatoria de cursos interdisciplinarios e interdepartamentales o a la creación de cursos paralelos, respondiendo así a la filosofía sospechosamente funcional de todo el proyecto: ofrecer a los alumnos un mapa

cultural y literario variopinto para paliar la situación laboral y social de las enseñanzas primaria y secundaria.

Restricciones como éstas ponen en evidencia los mecanismos que regulan una transformación académica de esta naturaleza en cuanto respuesta específica a cambios sociales y políticos. Desde este punto de partida nuestro intento revisionista debe cuestionar la aparente inocencia o neutralidad ideológica que se supone debe haber presidido la confección de estos planes de estudio. Filología Inglesa se ha visto acotada y recortada por la hegemonía de las Filologías Hispánicas, por los intereses de otras áreas de conocimiento, por las propuestas de las Filologías regionales y por una política lingüística inexplicablemente preuniversitaria y funcional. La fuerza coercitiva de estos factores habrá de sentirse en la organización docente, en aquellos frentes interdepartamentales en los que haya que negociar cursos o acuerdos pedagógicos de colaboración y, naturalmente, en la calidad y amplitud de nuestra especialización lingüística o literaria. Pero sobre todo confirma cualquier planteamiento radical a límites estructurales realmente tiránicos.

Al hablar de frentes no trato de privilegiar aquellas materias, áreas o disciplinas que hasta hoy han compuesto nuestro campo específico de Filología Inglesa, sino apuntar estrategias o fórmulas dialécticas y dialógicas que, dentro de los límites tan restringidos que acabamos de reconocer, pongan de manifiesto nuestra participación decisiva en la invención y elaboración de unos conocimientos que inicialmente se nos ofrecen divididos, jerarquizados o subordinados a relaciones institucionales. La táctica es importante, por artificial que parezca, y puede justificar diseños adadémicos que entrañen modificaciones sustanciales y radicales para el futuro de la enseñanza de la literatura. Si prescindimos de los intereses creados que pueden convertir este ejercicio en puro reparto de la tarta académica, podremos reestructurar un campo de opciones intelectuales que respondan adecuadamente a las necesidades actuales y a los esquemas reconstructivos que precisamos generar. Cada opción conlleva planteamientos revisionistas y proyectivos, historicistas y pedagógicos. Cada opción, por práctica y convencional que parezca, implica responsabilidad política. Y cada opción puede deparar sorpresas en torno a la validez de aquellos criterios que pueden seguir arbitrando, consciente o inconscientemente, nuestra práctica docente: sobre la idea misma de literatura, sobre la periodización literaria, sobre la historia literaria, sobre las funciones múltiples de los géneros o sobre el papel de la crítica literaria.

Lo que insinúa este juego de reconstrucción no es otra cosa que una revisión a fondo de saberes que tal vez sólo les identifica la máscara institucional de parecerlo, de conocimientos dados y mantenidos sin justificación social y cultural reconocibles, ni intervención responsable por nuestra parte en su transmisión; de fórmulas, mecanismos y tácticas didácticas o metodológicas puramente imitativa, reproductoras y repetitivas. Tal vez por haber mirado nuestra pedagogía literaria tanto tiempo hacia afuera —hacia

el carácter inglés hacia la mitología norteamericana, hacia la quintaesencia de tradiciones literarias inglesas o hacia el pluralismo cultural y literario norteamericano— nuestro protagonismo se ha ceñido a problemas de recepción y filtración informativa de esas culturas literarias, desvirtuando incluso —desde esa ambigüedad crítica que genera la admiración, el culto, la idealización o el enfrentamiento al «otro»— los efectos de ese trasfondo humanístico que convertía la experiencia literaria en ejercicio de introspección y análisis moral. Los mecanismos que han sancionado esta dependencia resultan bien conocidos por todos, desde la carencia inconfesable de recursos materiales hasta nuestra desconfianza en las posiciones críticas de vanguardia pasando por el mantenimiento de algunas asignaturas que nos instalaban confortablemente en el seno de las filologías románticas y decimonónicas o por la introducción de otras que reproducían en nuestras aulas el imperalismo textual anglonorteamericano sobre la competencia lingüística.

Esta dependencia cultural, crítica y pedagógica no debe, sin embargo, conducir a una renuncia implícita de nuestras posibilidades para crear las condiciones adecuadas del escenario pedagógico que necesitamos. Tal y como aventuran los planes de estudio, los interrogantes que estamos planteando pueden generar propuestas en línea con cuatro demarcaciones importantes de nuestro campo filológico; concretamente las que diferencian y relacionan las literaturas con sus culturas, con sus lenguas y lingüísticas respectivas, con otras literaturas y la que establece y estimula la teoría crítica y la práctica docente. Cada una de estas fronteras, por llamarlas de algún modo, presenta suficiente interés y complejidad conceptual y cultural como para examinar a fondo los criterios de inclusión o exclusión académica que se han utilizado para diseñar nuestras carreras y legitimar el reparto de conocimientos filológicos. Sobre estas cuatro demarcaciones hemos de tejer realmente alternativas originales y radicales que recontextualicen culturalmente las literaturas, integren lingüística y literatura, amplíen el horizonte intertextual de sus historias literarias en colaboración con otras literaturas y otros discursos críticos innovadores.

La conexión de las literaturas con el área de carácter histórico-cultural y con otras literaturas abren unas posibilidades de innovación para las que probablemente no están preparadas las estructuras rígidas y compartamentalizadas de nuestros Departamentos ni la distribución académica actual de los campos filológicos. La puerta de la interdisciplinaridad es sin duda la flexibilidad de las barreras institucionales que hagan posible el intercambio de conocimientos, por lo que los posibles diseños curriculares e iniciativas docentes han de tratar de traspasarlas.

Tenemos la impresión, además, de que en estas dos demarcaciones —decididamente interdisciplinarias y comparativistas— la fiebre metodológica y diseñadora, ante la realidad institucional que apuntamos aquí, puede dispersar y tal vez diluir las verdaderas razones críticas y pedagógicas del proyecto. No en vano ambas alternativas son relativamente recientes en

nuestro panorama académico y sus respectivas metodologías no suelen presentar una articulación crítica convincente, o al menos inteligible desde el monolitismo cultural que caracteriza nuestros estudios de Filología Inglesa. Aún sobreviven prejuicios intelectuales sobre la verdadera función de las materias de carácter histórico-cultural en nuestros planes de estudio o sobre la eficacia pedagógica de cursos de literatura comparada. Las primeras continúan prendidas en los planes de estudio por los hilos de una complementariedad cultural artificial o por los de la imprescindible contextualización. Los cursos de literatura comparada constituyen un proyecto en ciernes para nosotros, preludiado por la delimitación de competencias interdepartamentales y el empeño centralizador de los hispanistas.

Indudablemente la política pedagógica que deseamos para las literaturas de habla inglesa precisa una transacción interdisciplinar efectiva de conocimientos y experiencias docentes entre los distintos campos que integran estas asignaturas y las literaturas. El proyecto no debe quedar en mera hipótesis de trabajo dentro de las posibilidades actuales, sino traducido en programas y cursos definidamente interdisciplinarios, cuyos antecedentes norteamericano e inglés —«American Studies» y en cierto modo «Cultural Studies»— hace tiempo que diseñaron una recontextualización general de sus respectivas culturas. Fuera por imperativos culturales dentro de sus respectivos sistemas académicos, por exigencias sociopolíticas o por el estigma de la revisión crítica ideológica, la introducción de estas dos áreas interdisciplinarias han convulsionado y revitalizado el mapa intelectual de las humanidades y de las ciencias sociales en sus respectivos países.

La plasmación pedagógica de esta recontextualización cultural a través de cursos interdisciplinarios presenta atractivos que podemos acariciar, sin entretener metodologías de corto alcance. Por un lado estos cursos suelen despertar interés en los alumnos y producir no menos satisfacción al profesor, por razones fáciles de imaginar. Por otro comprometen a una revisión constante de sus presupuestos críticos y metodológicos, a una elaboración puntual estrechamente vinculada a necesidades concretas, a una programación minuciosa a veces experimental y cambiante, a estrategias de colaboración, alternancia e intercambio de profesores y departamentos, funciones todas ellas que propician una intervención pedagógica decididamente creativa. Estos atractivos, sin embargo, deben redundar en una inspección crítica de los procesos de intercambio y apropiación cultural en los que nos vemos envueltos, escenario privilegiado en el que nos constituimos como sujeto pedagógico. Es nuestra posición concreta el punto de referencia obligada para filtrar experiencias criterios y relaciones culturales.

La insistencia en esta situación cultural específica no está de más cuando pensamos que tanto metodológica como críticamente los dos modelos antes mencionados —especialmente los Estudios Norteamericanos— proporcionan claves institucionales y pragmáticas válidas para nuestras iniciativas. El proyecto de los Estudios Norteamericanos intentó desde los años sesenta di-

señar un programa de síntesis cultural que diera homogeneidad institucional a las estructuras culturales fragmentadas y dispersas de la sociedad norteamericana, a los intereses científicos divididos y a veces enfrentados del mundo académico. La posibilidad de dar cuerpo a esta empresa pedagógica —tenazmente rubricada por la investigación febril de un método omnicomprendivo y explicativo que llevaron a cabo Sklar, Merideth, Mechling, Tate o Wise— ha sido descartada por la realidad académica, abandonando el proyecto de una reconstrucción sintetizadora o consensuada para concluir afirmando las diferencias culturales, la especificidad y la conciencia de identidad de cada uno de los grupos que componen el mapa plural norteamericano. Esta derivación puede haber constituido un desacierto pedagógico, tal vez un fracaso de política académica, pero ha producido un capital intelectual estimable al someter a revisión, crítica los mecanismos básicos y materiales que en definitiva determinan la producción cultural norteamericana y la constituyen sociohistóricamente. Desde las áreas de los estudios sobre la mujer (Women's Studies) o sobre la cultura afroamericana (Black American Studies) —los dos frentes que han seccionado más radicalmente la unidad artificial de esta empresa pedagógica— se van recomponiendo las bases diferenciadas de la cultura norteamericana, los hechos históricamente densos, encrucijadas sociales y políticas significativas, formaciones y sistemas literarios que articulan el tejido cultural del país.

Al lado de estas claves interdisciplinarias para la recontextualización cultural de la pedagogía literaria, la demarcación que establecen las literaturas en lengua inglesa frente a su respectiva lengua y lingüística no está exenta de complicidades y problemas históricos, institucionales y metodológicos. Naturalmente hemos de precisar que la relación entre lenguas y literaturas expresa esta complicidad de manera más ostensible y significativa desde el punto de vista pedagógico que la que entablan las literaturas y la lingüística inglesa, indudablemente dirigidas, entre otras cosas, a hacer posible el sueño de una poética general como ámbito de la experiencia y de la interpretación literarias. Todavía equilibramos con corrección las aspiraciones de ambas parcelas, haciendo realidad el archi-conocido pronunciamiento de Roman Jakobson de que tan flagrantemente anacrónico sería una lingüística sorda a las funciones poéticas del lenguaje como un hombre de letras indiferente a los problemas y métodos lingüísticos.

Pero la relación pedagógica que ponen en juego las literaturas y sus lenguas no siempre ha discurrido por los cauces que las hace concluir en el terreno limitado de la función poética, ni la práctica docente muestra una colaboración tan patente como la reflejada en la investigación lingüístico-literaria. La historia de nuestros departamentos muestra cómo desde sus orígenes hace más de treinta años la división y estructuración de los conocimientos de lengua y literatura han coexistido de forma puramente instrumental, sin interrogarse mutuamente sobre su función pedagógica, sin colisionar críticamente, sin integrarse académicamente, incluso cuando la

investigación lingüística ha repercutido directamente sobre las metodologías en vigor y cuando la crítica literaria ha reactivado nuestras clases de literatura. La relación necesaria y socialmente vinculante que las legitima no ha sido examinada, sino aceptada como un hecho institucionalmente arbitrado por las reglas del juego académico. Un reparto semejante de áreas del conocimiento, cuestionable desde puntos de vista científicos, pedagógicos y sociohistóricos, se ha mantenido inalterable, inexpugnable a modificaciones fundamentales, suprimiendo incluso esa condición originaria que las instauró en cuanto producción de una identidad legítima frente a referentes culturales ajenos o distintos de los nuestros. De ahí indudablemente la desconexión intelectual y cultural entre las dos áreas, la bifurcación artificial entre cometidos pedagógicos e investigadores que ha consagrado y la evidente desmotivación profesional que puede haber ocasionado. Parece claro que en los primeros días de nuestra historia departamental la educación lingüística y literaria no respondió a contenidos culturales e ideológicos precisos, sino a razones de capacitación lingüística o a otras típicamente subsidiarias de objetivos inherentes a la masificación de la cultura. Como afirmaron nuestros mayores, la introducción de la Filología Inglesa en España fue considerada una iniciativa institucional potencialmente subversiva. Y tanto, añadiríamos, que durante treinta años permaneció ciega a los cambios estructurales que afectaron intelectual y académicamente a los departamentos de Inglés en Inglaterra y los Estados Unidos, dando así al traste con los modelos decimonónicos de las Filologías alemanas.

Pero tanto la formalización oficial de la cultura literaria como la de la lengua inglesa han estado sometidas a juegos de competitividad, negociación y coacción abiertamente contradictorios con la falta de justificación social y cultural que las refrendara. No me refiero solamente a todas aquellas prácticas oficiales que han dilucidado cuestiones de promoción académica, oposiciones y concursos de traslados, creación de plazas y departamentos, intercambios culturales y toda la política de investigación, sino a esas disyuntivas pedagógicas que han planteado la impartición de estas dos materias y que suelen solventarse con fórmulas metodológicas ingeniosamente complementarias, comprometedoras de nuestra identidad académica y profesional. El atractivo de «un frente común», «de un lenguaje común», de «una metodología compartida», o de una «poética global» se ha hecho en general en detrimento de la cultura literaria, multiplicando al máximo la competencia lingüística en casos de análisis textuales o prescindiendo de ella en el de los conocidos comentarios literarios. La opción se ha planteado a veces en términos mutuamente excluyentes y opuestos, como alternativa pedagógica inexcusable, o interfiriendo entre ambos territorios para afirmar el predominio de algún método crítico, y relegando, por ello, la práctica docente a mera función secundaria, probatoria o experimental. La estrategia ha producido tal vez una explotación didáctica de ambas materias, vaciando de significación cultural a una de ellas en aras de una pretendida eficacia metodológica.

Por lo general estas maniobras docentes no han activado una pedagogía abiertamente compartida y dialogada, sino, al contrario, reducido sus posibilidades, al supeditar un campo científico a otro, una materia a un método crítico, la práctica docente a una discriminación selectiva y parcial de categorías descriptivas. Sus trampas no han sido fáciles de obviar, pues la especialización ha debido recurrir al análisis textual como pretexto crítico. Y, además, si tenemos en cuenta que nuestros alumnos acceden al texto literario sin la competencia lingüística que proporcionan, por ejemplo, varios cursos de composición escrita, como es el caso del inglés en los Departamentos de Inglaterra y Estados Unidos, podemos entender que su primer encuentro con ese texto se les convierta en una misión exegética casi imposible. El recurso al análisis lingüístico encuentra así su pretexto cabal y circunstancial, la razón final y única de nuestro quehacer docente. Las disyuntivas que este obstáculo presenta podrían autojustificarse en tanto no alcanzara el nivel lingüístico de los estudiantes la altura anhelada o los textos en cuestión no acogieran en sus páginas una cultura literaria variada y significativa. Esto es algo de desear, si pretendemos que la reconstrucción pedagógica de estas dos materias se haga realidad. Cuando leemos que en Inglaterra la función hegemónica de la lengua en los procesos de formación cultural se nutre precisamente de los aspectos literarios de la educación textual se nos ocurre pensar en la preparación literaria y lingüística que poseen nuestros alumnos universitarios y en alguna que otra falacia de las que ponen en marcha la composición de textos de lengua inglesa.

Abogar, pues, por una integración radical de estas dos materias supone reconceptualizar sus categorías respectivas en función de objetivos pedagógicos que tiendan a eliminar estas barreras y las prácticas competitivas y conflictivas que desarrollan a través de la práctica docente. En este sentido la propuesta de la retórica deconstructiva, desligada de una metafísica de presencias, comporta hoy por hoy una reconceptualización válida y radical sobre la lectura y la escritura como actividades centrales, simétricas y recíprocas para una pedagogía literaria. Al carecer en nuestra enseñanza del inglés de ese eslabón imprescindible que es la composición escrita, las repercusiones de esta propuesta se suelen concentrar en las técnicas de la lectura crítica o interpretativa. Pero no cabe duda de que ambas prácticas aparecen pedagógicamente imbricadas y desarrollan estrategias análogas de recomposición textual. Son precisamente estas estrategias, desplegadas básicamente sobre la escritura y consideradas didácticamente subversivas, las que escenifican una reconceptualización verdadera de las categorías literarias y lingüísticas. El ensayo de estas prácticas, tímidamente llevado a cabo por algunos profesores en sus clases de composición, ponen al descubierto la fuerza pedagógica que ejercen sobre el estudiante, al estimularse a suspender esquemas de referencialidad aceptados, irrumpir libremente entre el discurso y sus contextos, implicarse críticamente en el proceso de organización del conocimiento.

La contribución de la retórica deconstructiva a la pedagogía literaria actual suscita iniciativas integradoras que otros métodos lingüísticos han elaborado con más precisión en torno a una descripción semiótica de todas las prácticas del discurso. Las expectativas que crea cualquier opción, no obstante, chocan frontalmente con las posibilidades reales que encuentran en nuestros planes de estudio, en los que los cursos de lingüística se han ido superponiendo a los de la enseñanza de la lengua. La escisión actual en este terreno es preocupante, y no parecen encontrarse alternativas posibles para hacer coexistir en una misma carrera de Filología Inglesa los dominios propios de la Lingüística, de la lengua y de la filología histórica. Perfilan cada uno de estos campos especializaciones amplias y diferenciadas, cuyo ensamblaje académico —reflejo inequívoco de imperativos y necesidades socioculturales encontradas— desvirtúa cualquier intento de recomposición institucional aceptable. La pluralidad de conocimientos se presenta así amenazada, la coherencia intelectual disuelta y el diálogo con la literatura relegado al capítulo de referencias culturales, cual material textual refundible.

Indudablemente la vía más amplia y versátil para mantener una relación interactiva entre literatura y lingüística es el diálogo que arbitran los géneros en cuanto modalidades textuales que guían la producción de constelaciones de significados semánticos, estructurales y contextuales. Es éste un recurso pedagógico de incalculables aplicaciones para arbitrar cursos, programas y planteamientos interdisciplinarios entre ambas materias. A pesar de la dificultad de mantener la integridad semántica de un concepto como éste y de utilizarlo pragmáticamente, no cabe duda que su capacidad pedagógica se ha visto ampliada al articularse dentro de la totalidad de las formas del discurso. El hecho de que siga manteniéndose proteico a las exigencias de codificación, de comunicación y de comprensión literaria no es obstáculo para advertir cómo puede instrumentarse pedagógicamente. Así lo sugería Robert Scholes no hace mucho, subrayando las bases intertextuales de su uso:

In literary or textual studies the great structuralist insight takes the form of noting that *a text is to its genre as the speech act is to its language*. The genre is a network of codes that can be inferred from a set of related texts. A genre is as real as a language and exerts similar pressures through its network of codes, meeting similar instances of stolid conformity and playful challenge⁵.

Hace ya más de veinte años que este mismo profesor llegó a postular una poética de la ficción esencialmente retórica, amparado, llegó a afirmar, en el hecho de que la instrucción debería ser genérica, pues las dos actividades más importantes de este proceso —lectura y escritura— eran para él genéricas por naturaleza. Poco cuesta entender estas dos actividades en su sentido estructuralista; pero es preciso no ocultar los riesgos que entraña

⁵ Robert SCHOLES, *Textual Power*, Yale U.P., 1985, p. 2.

esta «gran intuición estructuralista», como él la llama, si se mantiene la analogía de que un texto es a su género lo que un acto de habla es a su lenguaje. Un niño, precisa Scholes, debe desarrollar una poética rudimentaria de la ficción antes de aprender a responder a ella, de la misma manera que desarrolla un sentido gramatical para hablar.

Una fe ciega en las premisas estructuralistas sobre la función del género ofrece serias dificultades para entrever su competencia pedagógica. Es preciso ir más allá y ver si desde las teorías de la comunicación y de la información puede dar cuenta de variaciones diacrónicas explicables históricamente. Incluso, advierte Alastair Fowler en esa biblia de la teoría del género que es *Kinds of Literature*, las analogías que ofrecen los modelos lingüísticos y los de la teoría de la comunicación se antojan limitados. Básicamente no dan razón del cambio, ni de la consistencia interna de las formas literarias, ni de sus valores formales, ni de su transformación histórica. La convención genérica, añade Fowler, puede diferir fundamentalmente de las reglas lingüísticas: una obra literaria puede desviarse de su lengua convencional, a diferencia de como lo hace el acto de habla de su sistema gramatical, y puede remitir a formas convencionales y primitivas de modo muy distinto a como lo hace un hablante con respecto a su lenguaje natural.

Precisiones como éstas no han sido obstáculo para plantear una reconstrucción del discurso en la que el género muestre su capacidad regeneradora de significados, violando casi su propia ley o condición de límite y marco. Si constatamos nuestra perplejidad ante la increíble fertilidad que manifiestan en nuestros días las formas genéricas, en especial dentro de la ficción popular, veremos que tiene poco sentido, como sugiere Paul Hernadi en *Beyond Genre: New Direction in Literary Criticism* dejar atrás los géneros y reclamar un nuevo orden de la literatura. Mejor será, como lo hace Jacques Derrida, percibir la condición paradójica y contradictoria de su mezcla inevitable.

Las reservas para mantener un diálogo lingüístico-literario en torno a la utilización del género en esta reconstrucción de los sistemas del discurso tiene que ver con problemas analíticos más que institucionales. Por un lado el análisis lingüístico parece incapaz de traspasar las barreras formalistas que siguen tratando el texto como una ampliación de estructuras sintácticas y lógicas de la frase, a la par que el desconcertante empirismo metodológico no alcanza a formalizar la infinidad de situaciones posibles del lenguaje, reforzando así la tradicional dicotomía entre texto y contexto, el primero decididamente lingüístico y el segundo más circunstancial y contingente.

Por otro, el tratamiento de los géneros literarios en el marco de una semiótica general del discurso encuentra resistencia por parte de los estudiosos de la literatura, no tanto por la homologación del discurso literario con otras formas discursivas y culturales —recuérdense los estudios sobre folklore, mito, moda, rito, cine, etc.— cuanto por las bases filosóficas en las que se sustenta el cientifismo esencialmente descriptivo que las aglutina, anclado

tal vez inconscientemente en premisas positivistas ya insostenibles. Nos resulta ya difícil, por ejemplo, escapar a las redes de la lingüística de la frase reelaborada por la narratología hasta extremos inconcebibles, a la caza de una pragmática exhaustiva y omnicomprendiva. La ilusión por desarticular y reconstruir las reglas y códigos lingüísticos y lógicos del arte narrativo se ha ido tornando en una pesadilla. Como confiesa Virgil L. Lokke la metafísica de la narratología, sea en razón de sus premisas lingüísticas basadas en la frase, o por su afán de extender sus dominios al texto y a la lingüística del discurso, echa sus raíces en una fenomenología y un positivismo ciertamente obsoletos, empeñados en procesar y reprocesar la razón, la lógica, el cierre (el límite). Permanece así encerrada en su ropaje científico, traduciendo nuevas reglas para una poética que va desplazándolas, muy a pesar suyo, de la frase al texto y de éste al discurso⁶.

Pocos campos han vivido una ebullición genérica tan desbordante como la ficción y probablemente ninguno de ellos ha sido sometido a poéticas tan detalladas, científicas y rigurosas, para dar cuenta, entre otras cosas, de su carácter experimental, innovador y proteico, abierto a diálogos interpretativos y a iniciativas docentes prometedoras. La historia de la poética de la ficción, especialmente a través del análisis del relato, presenta un recorrido realmente insaciable. Pero la resistencia de los críticos a seguir prolongando los movimientos desde la frase al texto y de éste al discurso parece comprensible, aun a costa de desvirtuar el carácter formalizador del género y entretenerlo tan sólo como pauta heurística. Y ciertamente la experimentación formal que exhibe la ficción, o si queremos su subgénero «novela», presenta una estructuración tan libre y problemática, tan apegada contextual y referencialmente, tan opaca y deformadora al mismo tiempo de esos contextos que difícilmente puede aceptar una reducción genérica articulada por reglas, normas semánticas y pragmáticas. El tiempo, supone Erick Envist, vendrá a eliminar «de facto» las barreras fronterizas entre retórica, lingüística y estilística, mediante el estudio de modelos de frase que conduzcan hacia una lingüística de procesos discursivos, más que de estructuras lingüísticas propiamente dichas.

Ni qué decir tiene que no esperamos con ilusión el advenimiento de esta síntesis reconciliadora ni la idea de una hipótesis científica de este tipo para facilitar unas prácticas docentes más diferenciadas y al mismo tiempo conectadas. La instauración de un nuevo poder metodológico constituiría un gesto de absolutismo intelectual inadmisibles. En un alarde precisamente por ensamblar las disciplinas de la lingüística, estudios literarios y estilística Alan Durant y Niggel Fabb nos han presentado en *Literary Studies in Action* la panacea didáctica más minuciosa y completa que podamos encontrar

⁶ Cf. Virgil L. LOKKE, «Narratology, Obsolescent Paradigms and Scientific Poetics; or Whatever Happened to PTL?», *Modern Fiction Studies*, 33, N.º 3, Autumn 1987, pp. 546-547.

desde que Cleanth Brooks y Robert Penn Warren publicaran *Understanding Poetry* en los años cuarenta⁷. Poner al alumno y al profesor ante dilemas lingüístico-literarios concretos —examinar expectativas y criterios, contraponer tradiciones críticas, constatar propiedades materiales de los textos, de su producción y recepción, validar métodos de análisis, transformar un género en otro, explorar estructuras fonológicas y sintácticas del discurso, cuestionar esquemas de representación y de interpretación, examinar diversos lenguajes en su contexto social—, supone todo ello un empeño integrador de proporciones metodológicas inconmensurables, un programa efectivo para despertar a la situación pedagógica actual. Que este despertar sea clarivamente crítico es una cuestión que deberá poner a prueba la práctica docente. Me atrevo, no obstante, a aventurar, aun a riesgo de sembar prejuicios, que las operaciones lógicas que invita a realizar al alumno para «defamiliarizarle» con los textos o suspender su identificación con o dentro de la sociedad no constituyen una subjetividad plural, diferenciada y autónoma, sino determinada como objeto de las reglas del discurso lingüístico-literario. La gramática textual que desarrolla no genera una gramática de subjetividades, o posiciones subjetivas, en el marco ideológico totalizador que impone. Es fácil entender que ciertos contenidos de la experiencia no conducen a ciertas conclusiones normativas o juicios prescriptivos, ni éstos devienen necesariamente criterios de descripción empírica.

Observaciones como éstas nos aproximan obligadamente a esa demarcación que trazamos convencionalmente entre teoría literaria y práctica crítica o, en términos más extensos, teoría crítica y pedagogía. Es ésta una relación problemática y enriquecedora para la enseñanza de la literatura, cuestionada y cuestionable desde cualquiera de sus frentes, artífice del diálogo interdisciplinar que estamos sugiriendo, y de una especulación sobreabundante. La confluencia y simbiosis entre estos dos campos suele ponerse a prueba en el escenario más visible y emblemático que conocemos: el aula. Y desde él afloran los interrogantes:

«I want to say», confiesa Peter Brooker, «that in this process of cultural dissemination, the popularization of theory has both provoked and unabled dissent, largely within existing structures... but that, and crucially in my view, it has not addressed the routine structures of teaching and learning in which this is practised. In short, though in its own terms the political criticism of a reconstituted literary or cultural studies would be concerned centrally with the production of human subjectivities, this very aspect of a literary education and of its own supposed counter-influence has been ignored. In this respect it has so far failed⁸.

⁷ Alan DURANT y Niggel FABB, *Literary Studies in Action*.

⁸ Peter BROOKER, «Theories, Pedagogies, Initiatives», en *Dialogue and Difference*, ed. por Peter Brooker y Peter Humm, London, Routledge, 1989, p. 74.

Declaraciones similares llegan con frecuencia desde otros lares, incluso más centrados en los procesos retóricos de textualización que los que postula Peter Hum, para poner en duda la conexión entre teoría literaria y pedagogía. Desde ellos, texto en mano, se reconoce que al fin y al cabo lo que realmente queda en una lectura crítica frente al alumno son huellas de teorías críticas en conflicto, inflexiones modales arrojadas en preguntas y respuestas, cabos sin atar sobre fragmentos del discurso o sobre nuestra participación como lector por los terrenos de la indeterminación textual. Los protocolos de la lectura crítica suelen entretener problemas de carácter técnico —suspendidos entre imperativos especulativos y prácticos, pautas críticas y su aplicación— que dificultan advertir cómo de hecho producen y reproducen internamente relaciones mutuas entre teoría y pedagogía. No es concebible, efectivamente leer críticamente un texto en y por sí mismo, ni suponer que su análisis textual pueda tener sentido sin un marco teórico. Toda lectura y toda enseñanza de la literatura, dice Hillis Miller, es teórica, especialmente si la teoría ha dirigido su objetivo desde los procesos hermenéuticos de identificación del significado hacia las formas de generarlo, haciendo así posible un intercambio entre las convenciones de la lectura crítica y sus repercusiones pedagógicas.

Puede parecer utópico e insuficiente apoyarse en la lectura crítica para recomponer toda una pedagogía literaria, especialmente si recreamos interpretaciones que no traspasan el cuerpo retórico del texto, dejamos sin cuestionar convenciones analíticas o no exploramos nuestra relación con el alumno a través de experiencias didácticas compartidas. Resulta todavía ajeno a nuestra forma de entender la enseñanza suponer que de nuestra confrontación con el texto se vayan a derivar cambios pedagógicos sustanciales. Más bien ciframos nuestras expectativas en la originalidad de factores contextuales, experimentos didácticos, cambios de métodos de interpretación, modificaciones curriculares, organización de la programación docente, intercambios en nuestra formas de comunicación oral, recomposición del espacio docente, aspectos todos ellos muy importantes y pragmáticos, pero que han de traducir y producir el encuentro con el texto, representándolo en cuanto práctica de lectura crítica básicamente colectiva y compartida.

El desarrollo de la lectura crítica interpretativa puede disolver prejuicios y actitudes críticas encontradas, enfrentamientos entre aquellos profesores que piensan que el aula debe escenificar visiblemente la aplicación de la teoría y aquellos otros que se aferran a la crítica práctica por considerarla más útil didácticamente o más neutral ideológicamente. Como proceso de colaboración intelectual en y desde el texto la lectura crítica configura las relaciones pedagógicas desde sus raíces sociales y psicológicas, entretejiendo las condiciones materiales y las funciones morales que mutuamente producen la crítica literaria y la práctica de la lectura. Al fin y al cabo, como advierte Bill Green, los ejercicios de lectura se presentan siempre como algo adquirido y aprendido, a la par que determinados socio-históricamente. Lo

que llamamos «practical criticism», por ejemplo no es un mero ejercicio de atención al texto ni la aplicación formalizada de técnicas descriptivas, sino mecanismos elaborados que producen al mismo tiempo determinados efectos de lectura, una forma definida de situarnos y configurar nuestra subjetividad⁹.

Algunas de las paradojas más reveladoras de la insistencia posestructuralista por desarrollar una educación literaria basada en la textualidad han puesto de relieve precisamente las implicaciones sociales y políticas que entrañan, la incidencia decisiva sobre las condiciones institucionales que la hacen posible. Una lectura tan ceñida a la actividad performativa de la textualidad como la deconstrucción ha conducido, a través de estrategias de desplazamiento originariamente apolíticas y antimaterialistas, hasta una desnaturalización del discurso pedagógico, cuya impronta gramatológica deja en las aulas huellas tangibles sobre su concepción manifiestamente inventiva y performativa. Resultados similares consigue la investigación psicoanalítica al poner en entredicho la validez de las prácticas educativas que arbitran la adquisición del lenguaje en los procesos de formación de la subjetividad. O la lectura crítica feminista, que ha relegado a segundo plano las funciones terapéuticas de la autoridad profesoral para reclamar una constitución genérica y diferenciada de todas las relaciones docentes. Todas estas lecturas hacen del texto el signo, no un mero síntoma, que transforma realmente la situación pedagógica, revelando la cara oculta de la realidad educativa.

Insinuar esta función subversiva y específicamente crítica de la lectura presupone una modificación radical de la práctica docente, más que abrir las puertas a la profesionalización de la teoría literaria. Ciertamente los planes de estudio actuales carecen de consistencia teórica en el campo de literatura. Algunos departamentos despertaron hace tiempo a este imperativo crítico, ya fuera mediante la implantación de cursos específicos o mediante la iniciativa personal de aquellos profesores que establecieron diálogos particulares con los debates intelectuales del momento. Como es bien sabido crecimos lentamente en Filología Inglesa hasta bien entrados los años sesenta y una vez ramificados en más de una docena respondimos a las necesidades concretas con criterios pedagógicos lógicamente funcionales y pragmáticos, organizando asignaturas y planes de estudio en base a concepciones de historia literaria vigentes o a métodos de interpretación de índole analítica, exponentes fieles de una crítica práctica. Unos esquemas mínimos de historicidad y de continuidad genérica de las formas literarias, así como la posibilidad de maniobrar idiosincráticamente dentro de cualquier variante de «close reading» han subrayado de hecho nuestra enseñanza de la literatura,

⁹ Bill GREEN, «A Dividing Practice: Literature, English Teaching and Culture Politics», en *Bringing English to Order*, ed. por Ivor Goodson y Peter Medway, The Falmer Press, London, p. 153.

a la par que ratificado académicamente la implantación de bastantes cursos. La escisión general que actualmente constatamos entre actividad docente e intereses investigadores responde a estas circunstancias.

Si la inercia metodológica reclama en estos momentos formas institucionales para hacer patente los efectos de la lectura crítica no son pocas las cautelas que habrá que adoptar antes de hacer propuestas concretas. Me refiero, sobre todo, a la utilidad de implantar cursos de teoría literaria dentro de las opciones intelectuales a tener en cuenta. No está claro que una práctica que no sea pedagógicamente autocrítica pueda justificarse teóricamente desde fuera de la actividad de la lectura interpretativa, como no es de esperar que los alumnos sientan la necesidad de incorporarla si se les presenta como algo inaccesible, elitista, ininteligible. Su introducción en las aulas de literatura precisa técnicas de popularización y de asimilación inherentes a la lectura, procedimientos autocríticos y tratamiento de cualquier forma de resistencia pedagógica.

En este sentido debemos entender que el desafío actual por encontrar nexos comprensibles entre teoría y práctica, entre el estudio de la literatura y de otras formas culturales, entre la deconstrucción del sujeto y su reconstrucción pedagógica, entre texto y contexto, historia e identidad hagan posible una integración de conocimientos críticamente válidos, pedagógicamente eficaces.

