

## LA TEORÍA LITERARIA COMO DESAFÍO A LA FILOLOGÍA

Jordi Llovet

*Universidad de Barcelona*

En la ponencia que sigue me propongo discurrir con ustedes acerca de la actual situación de las facultades de filología en la universidad española en general, acerca del lugar que ocupan en esas facultades los estudios de teoría de la literatura y literatura comparada, y, por fin, acerca del papel que estos estudios, los de la especialidad de todos nosotros, podrían o deberían desempeñar en el seno de las facultades en que se inscriben, dadas las presentes circunstancias históricas. Estas reflexiones surgen del hecho, muy simple, de que los estudios que nosotros practicamos y divulgamos son relativamente nuevos en el seno de las facultades de letras españolas y, por consiguiente, es verosímil pensar que no han agotado —si es que han empezado siquiera a hacer algo en este sentido— las posibilidades o las responsabilidades que les incumben teniendo en cuenta esta peculiar situación.

No afirmaré nada que ustedes no conozcan, o incluso que ustedes no hayan sufrido en su espíritu y hasta en su carne, si les digo, para empezar, que la enseñanza de la filología, en España más que en otros países de nuestro entorno, se encuentra, hoy como hace cien o ciento cincuenta años, atrapada en las redes perezosas de la repetición, del discurso positivista histórico y del menosprecio más alarmante de lo que, a juicio de los propios historiadores, constituye el legado más delicioso y próspero de la literatura: su valor estético, su acrisolada lección moral y su compleja vinculación con el resto de fenómenos, de todo orden, en los que la literatura siempre ha nacido y en los que siempre vive y debería vivir: las costumbres públicas y privadas, la historia social y política, las artes más diversas. Siendo la literatura, como lo es aunque se haya casi olvidado, el lugar discursivo en que mejor se dan cita el mayor número imaginable de lugares culturales; siendo como es, de hecho, un depósito inusualmente rico en saber, belleza, costumbres y moralidades, lo cierto es que, en términos generales, suele explicarse todavía, en nuestro país, como una amalgama de productos inertes, que a lo sumo quedan deslindados entre sí en arreglo a débiles teorías de la periodización, son catalogados de acuerdo con las técnicas más elementales de la filología positiva, y quedan, finalmente, ensartados en un rosario sin piedad llamado, en nuestro caso “Historia de la literatura española”, como en otros casos se llama “Historia de la literatura francesa, italiana, inglesa”, o la que sea. El método

histórico-positivo, por un lado, y los saberes de la filología en el sentido más tradicional –el que atañe a la pulcra y necesaria reconstrucción de la letra–, ese método que, con cierta vergüenza, debo atribuir por razones de honestidad cronológica a las enseñanzas del catalán Milá y Fontanals, y sólo luego debemos atribuir a las maneras de Menéndez y Pelayo y sus inmortales discípulos, estas dos cosas se han cebado sobre la enseñanza de la literatura, ninguneando, de un modo ya secular, casi cualquier otra aproximación al complejo fenómeno de las bellas letras. La enseñanza de la literatura, siempre por querer parecerse al método científico practicado por nuestros colegas físicos, biólogos o matemáticos, se convirtió desde mitades del siglo XIX en una supuesta ciencia, en un supuesto discurso con atributos de exactitud y de irrefutabilidad. La solidez con la que puede y debe decirse, por ejemplo, que la *Comedia* de Dante es impensable sin la colaboración de los trovadores provenzales, o la firmeza con que puede decirse exactamente lo mismo, ya en el siglo XX, acerca de la poesía de Ezra Pound o del poeta catalán J.V. Foix, por poner dos ejemplos contemporáneos, ha hecho que muchas otras dimensiones de esos textos respectivos –los de Pound o los de Foix, pero también los de Dante– quedaran arrinconadas con el pretexto inerte de que, después de haber dicho cosas tan fehacientes acerca de ciertos casos literarios, parecía vulgar, por no decir impertinente, pasar a comentar o discutir la abrumadora riqueza que poseen aquellos textos: las afirmaciones tajantes han devorado todo el cúmulo de hipótesis que siempre podrán formularse en torno a una obra literaria con riqueza, algunas de las cuales se formularían con mayor soltura si no hubieran quedado absorbidas por el rigor de los métodos llamados “históricos” o “filológicos”, siempre eficaces por su perfecto conocimiento de los caminos a seguir. Podría citar muchos otros ejemplos, pero sería redundante hacerlo: todos ustedes habrán entendido de sobra a qué problema me estoy refiriendo, que puede enunciarse de un modo simple y casi tautológico: la literatura es mucho más que las enseñanzas que la han abordado en la tradición universitaria española; y, más todavía, la literatura puede llegar a desaparecer de la perspectiva intelectual de nuestros estudiantes si seguimos empeñándonos en no ofrecer de ella, al estilo de la filología tradicional, más que su esqueleto histórico, su pulcritud textual y su afiliación gramatical a una lengua determinada.

Creo que en eso estriba el mayor problema de los varios que presentan nuestras facultades de letras: en su seno, es decir, en manos de los conspicuos filólogos de corte tradicional, lo esencial de la literatura se escurre por entre los huecos de las redes con las que se pesca. Pues la literatura es mucho más que letra muerta, es más que datos verdaderos: es, además y por encima de todo, arte y vida, lección moral y placer estético, punto de engarce de una enorme variedad de discursos y saberes. Esta energía de la propia literatura, esta complejidad que posee por sí misma, es algo que la filología tradicional deja siempre para el día siguiente, con el agravante de que, en nuestras universidades, los días parecen quedar siempre atrapados entre las redes de un saber arqueológico, es decir, de un tiempo pasado. Lo que recuerdo de cuando

estudiaba la carrera de Letras en Barcelona –y creo que esta es la impresión que todavía reciben nuestros estudiantes de filología en el momento actual– es que el día en que la literatura iba a ser estudiada con instrumentos y con actitudes que excedieran del marco de la pseudo-ciencia que siempre la tuvo atrapada, el día en que el estudio de la literatura se abriría por fin a dimensiones que la historia literaria nunca podrá abordar, este era un día siempre hipotético, siempre postergado y que parecía inalcanzable en esta vida: la impresión que se suele tener es que la filología de corte tradicional deja estas perspectivas, si es que cree en ellas, para el día del Juicio Final, y que las trompetas que lo anuncian sólo las oyen, hoy como ayer, cuatro estudiantes inquietos y con una tremenda sensación de soledad. Y así se van sucediendo las generaciones de estudiantes en nuestras universidades, siempre a la espera de que un día lejano, casi inconcebible en el decurso de una vida humana, se abrirán las perspectivas de otro modo de aproximarse a las bellas letras y las posibilidades de deleitarse en la contemplación de lo esencial en el hecho literario, que es suma de saber y de placer. Algún día impreciso, piensan nuestros mejores estudiantes, se descorrerán por fin las cortinas que nos han mantenido velada durante decenios y siglos la faz resplandeciente de la literatura. Hay esperanza, la hay todavía, en que ese día llegará; pero a esa esperanza cabría aplicársele con justicia el famoso *dictum* hebraico de Franz Kafka: “Hay mucha esperanza, pero no es para nosotros”. Parece como si nosotros debiéramos aguardar, sumergidos en la oscuridad de esa noche profunda, hasta el final de los tiempos.

No me voy a detener en el estudio de las causas que han originado esta situación, porque sería materia de otra conferencia: baste con decir que esta es la situación, y que es tan vigente, hoy día, como lo fue en los albores de la tradición filológica española, en la segunda mitad del siglo XIX. Eso sí: observaré que ya por entonces, a mitades del siglo pasado, esta actitud tenía algo de reaccionario y enmohecido. Cuesta entender, en efecto, que España no acusara recibo de muchas ideas acerca de la enseñanza de la literatura que, por ejemplo, los hombres de letras alemanes del primer cuarto del XIX ya habían puesto sobre el tapete. Cansados, los Schelling, Schlegel, Schleiermacher o el propio Hegel, de los postulados de la Ilustración que más habían dañado la integridad de la literatura, éstos ya se habían prodigado, en las primeras décadas del XIX como he dicho, en manifestaciones contra la tendencia a considerar la literatura como “letra muerta” o como “archivo de certidumbres”. Siguiendo la famosa fórmula de Humboldt, los autores que he citado ya se habían percatado de que la literatura, como todo hecho próximo al espíritu prolijo y vehemente de los hombres, era antes *energeia* que *ergon*, antes fuerza expansiva que trabajo acabado, antes potencia que acto: movimiento, en suma, y no pura reconstrucción o recolección. A este respecto, me permitiré traer a colación algunas de las reflexiones contenidas en el opúsculo *Sobre el método de los estudios literarios*, de Schelling, reflexiones dictadas a modo de lecciones públicas en la Universidad de Jena en 1802.

Allí, por ejemplo, dice el compañero de estudios de Hegel y de Hölderlin en el Seminario de Tübingen “que una metodología de los estudios académicos sólo puede proceder del conocimiento real y verdadero de la conexión viviente que enlaza a todas las ciencias” y que “sin ella [sin tal conexión], toda enseñanza resultará forzosamente muerta, apagada, unilateral e incluso limitada”<sup>1</sup>. Pero Schelling no se limita a este tipo de vaguedades conceptuales de corte idealista. También dice, más adelante en el mismo opúsculo, lo que sigue:

Nuestras universidades han sido organizadas más o menos en el espíritu del saber histórico, no tanto tal vez a principios del renacimiento de las letras como en épocas muy posteriores. [...] La gran masa de conocimientos que hay que aprender sólo para dominar los resultados existentes ha sido la primera causa por la cual se ha dividido el saber en tantas ramas como es posible y por lo que se ha desarticulado, hasta lo más mínimo, la construcción animada y orgánica del todo. Como las partes aisladas del saber [...] ya no pueden ser, en general, más que medios para el saber absoluto, la consecuencia necesaria de este desmembramiento ha sido que, por dedicarse a los medios y a los procedimientos para el saber, se ha perdido el saber mismo<sup>2</sup>.

Pero Schelling va todavía más allá, y entra en la cuestión aún vigente de la utilidad o inutilidad de las lecciones universitarias basadas en la mera repetición de los saberes archivados:

Sé muy bien que muchas personas, y principalmente todas aquellas que consideran la ciencia en general desde el punto de vista de la utilidad, consideran las Academias como simples instituciones para la transmisión del saber, como una reunión de personas que tuviera como único propósito el que cada uno pudiera aprender, en su juventud, lo que se descubrió en la ciencia hasta la época en que vive, de modo que habría que considerar como pura casualidad el caso de los profesores que, además de comunicar los resultados existentes, enriquecen la ciencia con un descubrimiento propio. Pero aun admitiendo que las universidades no de-

[1] Friedrich Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* [1802], Buenos Aires, Losada, 1965, p. 9.

[2] *Id.*, *ibid.*, p. 22.

ben tener más que esta finalidad, debemos exigir al mismo tiempo que la transmisión del saber se realice con inteligencia; de lo contrario no se comprende para qué sería necesaria la exposición oral en las Academias, pues bastaría con recomendar directamente al estudiante los manuales escritos especialmente para él, fácilmente inteligibles [...]<sup>3</sup>.

Por fin, para no aturdirles en exceso con este opúsculo de Schelling –aunque ya habrán advertido la extrema vigencia de las consideraciones que contiene–, leeré una cita en la que el filósofo romántico demuestra no tener, en puridad, nada contra la filología, pero sí todo en contra de los filólogos que han acabado siendo tan sólo historiadores o gramáticos:

El que solamente es gramático se nombra filólogo por abuso; el filólogo ocupa uno de los más altos grados junto al artista y al filósofo, o, mejor dicho, en él los dos últimos se compenetran. Su misión es la construcción histórica de las obras de arte y de la ciencia, cuya historia tiene que captar y exponer en una intuición viviente. En las universidades, la filología sólo tendría que ser tratada y enseñada en este sentido: el profesor universitario no debe ser maestro de gramática<sup>4</sup>.

Sólo cinco años más tarde, en 1807, Fichte había escrito una memoria o *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior en Berlín*, en el que empieza diciendo que las clases magistrales sólo se justifican por la carencia de libros propia de otros tiempos, y que éstas carecen de sentido cuando los estudiantes tienen un acceso fácil a los saberes acumulados a lo largo de la historia; luego sigue, conceder con toda probabilidad del texto de Schelling al que me acabo de referir, criticando toda enseñanza universitaria basada en la repetición de estos saberes y ajena, por ello, a la invención de saber sobre el terreno mismo de la enseñanza, y dice:

La repetición –para empezar superflua y además funesta por sus consecuencias– de lo que se encuentra de una manera mucho mejor bajo otra forma, no debería existir en absoluto en nuestro tiempo; si las universidades no pueden ser otra cosa que el lugar en que se produce este tipo de repeticiones, entonces deberían ser suprimidas inmediatamente [...].

[3] *Id.*, *idib.*, p. 27.

[4] *Id.*, *ibid.*, p. 40.

Esto es lo que debería suceder con las universidades: o se convierten en lo que fueron en su día las academias, en el sentido griego de la palabra, o deben desaparecer<sup>5</sup>.

Y, refiriéndose ahora a los profesores, Fichte afirma un poco más adelante:

El ejercicio de la función profesoral [...] exige fuerzas jóvenes y agilidad de espíritu. Pero escasean los profesores para los cuales queda garantizada la persistencia de este frescor juvenil hasta una edad avanzada; de esto se desprende con los años, en la mayoría de los profesores que antaño fueron trabajadores del saber, la tendencia a confiar su cultura, bajo una forma estable y cerrada, a los archivos de la literatura universal<sup>6</sup>.

No hay que creer que estas fueran reflexiones propias solamente del exaltado círculo de Jena, que es la cuna, como se sabe, del llamado “primer romanticismo alemán”. Schelling acusaba la impronta negativa del “cientifismo” ilustrado —que es, a mi juicio, una de las raíces del positivismo histórico del XIX—, y eso mismo fue lo que denunciaron, desde una perspectiva quizá menos sistemática pero de enorme validez en el marco de la historia de la enseñanza de la literatura, autores ingleses como Carlyle o Edward Gibbon, que fueron a su vez, de hecho, historiadores como la copa de un pino. Quiero decir que no por ser historiadores dejaron de ver con extrema lucidez que la enseñanza de la historia y de la literatura no podía quedar encerrada en los márgenes estrechos de la presentación oral e iterativa de sus hitos, y que, por lo tanto, quizás había que empezar a considerar la posibilidad de convertir las clases en algo distinto del “saber iterativo”, es decir, en un estímulo para la lectura de los textos y para la reflexión y la discusión de todo lo que contienen. Así, Thomas Carlyle dice en la “Quinta Disertación” de *Los héroes*, que

el lugar adonde vamos a adquirir saber, por especulativo que sea, está en los mismos libros. Nuestro saber dependerá de lo que leamos, después que toda clase de profesores haya hecho cuanto han podido por encaminarnos. La verdadera Universidad de nuestros días es una colección de libros<sup>7</sup>.

[5] Cito a partir de la edición francesa: Schelling, Fichte, Schleiermacher *et al.*, *Philosophies de l'Université. L'Idéalisme allemand et la question de l'Université*, París, Payot, 1979, p. 169.

[6] *Id.*, *ibid.*, p. 213.

[7] Thomas Carlyle, *Los héroes*, Barcelona, Orbis, 1985, p. 219.

Esto está escrito en 1841, posiblemente a la sombra de las manifestaciones del primer romanticismo que ya he comentado. Por su parte, Edward Gibbon, el historiador de Roma, se expresaba en términos parecidos en su famosa y provechosa *Autobiografía* de 1896, un libro que todos los estudiantes universitarios, de la especialidad que sea, deberían leer:

Se ha observado, y la observación no es absurda, que, salvo en las ciencias experimentales, que requieren un aparato costoso y una mano diestra, los muchos tratados valiosos que se han publicado sobre todas las ramas del saber pueden ahora reemplazar el antiguo método de la enseñanza oral<sup>8</sup>.

No me faltarían citas para convencerles a ustedes de algo que ya resulta, a finales del siglo XX, una obviedad: los estudiantes de letras harían mucho mejor quedándose en casa o permaneciendo largas horas en las bibliotecas, que acudiendo a unas aulas en las que imparte cátedra una clase docente fatigada que, por lo demás, se encuentra más desmotivada cada día por la pura evidencia de todo lo que he dicho hasta ahora: nos pasamos el día, los meses y los años académicos repitiendo unos saberes que nosotros estudiamos hace ya mucho tiempo —es decir, que no requieren un esfuerzo intelectual continuado por nuestra parte— y el contenido de estas explicaciones, dado el formato mismo de las clases magistrales, no redundará casi nunca en beneficio de la actividad intelectual propiamente dicha: ni en beneficio de la nuestra ni en favor de la de nuestros alumnos.

En el mejor de los casos, como sabemos, los profesores de filología al estilo tradicional enseñan unas técnicas de edición que, por su carácter artesanal, quizá sí requieran su presencia en las aulas; pero en la mayoría de los casos, las facultades de letras se ocupan, por un lado, de la enseñanza instrumental de las lenguas —cosa que podría delegarse perfectamente a las Escuelas de Idiomas—, y por otro, se dedican a la repetición completamente estéril de los saberes custodiados por la historia de la literatura y registrados en su cúmulo de manuales. Sólo añadiré a esta serie de reflexiones la más reciente de Miguel de Unamuno, quien, en el marco de la II Asamblea Universitaria, que tuvo lugar en Barcelona entre el 2 y el 7 de enero de 1905, dijo textualmente, después de haber analizado el estado de la enseñanza secundaria en aquel tiempo:

[8] Edward Gibbon, *Autobiografía*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1949, pp. 47 y s.



Las deficiencias de la segunda enseñanza, y otras que todos conocéis, hace que se justifique en parte la tendencia a reducir las facultades universitarias a meros depósitos docentes de ciencia ya hecha [...]. Lo cierto es que la difusión de la imprenta ha matado a la antigua Universidad y ha destruído las raíces de la tradición universitaria. Difundido por la imprenta el libro, el antiguo *lector* o repetidor ha perdido su importancia. El maestro no debe hacer doble empleo con el texto, y es hasta indecoroso que se vaya a cátedra a recitar, durante una hora, lo que puede fácilmente hallarse en libros de fácil acceso, o tal vez en un solo libro, y no pocas veces en el texto escrito por el recitador mismo. Esta es una mala costumbre que persiste, y, hay que confesarlo claramente, muy generalizada por desgracia y para vergüenza del profesorado universitario<sup>9</sup>.

Unamuno no se contenta con este diagnóstico, que me parece todavía vigente en el fondo y aun en la forma, sino que añade, unas líneas más adelante, una propuesta de marcado cuño regeneracionista, igualmente válida para nuestros días:

La Universidad tiene que ser un centro de alta cultura, y en tal respecto puede y debe sostenerse que sin prejuicio de sus obligaciones docentes, ha de ser el catedrático un ciudadano a quien el Estado sostiene y protege para que investigue, escudriñe y fragüe doctrinas [...]. La alta cultura, la filosofía, la ciencia pura, las especulaciones desinteresadas, todo lo supremo intelectual, es flor de estufa en casi todas las sociedades y más aún en la nuestra<sup>10</sup>.

Aquí es forzoso que introduzca una nueva reflexión: este tipo de enseñanza, la enseñanza filológica de cuño tradicional, sólo tendría sentido, aunque es anticuada – al fin y al cabo más anticuada es la paleología o la arqueología, y deben enseñarse – si la vocación de nuestros estudiantes fuera una vocación en pureza filológica, como lo fue la vocación de Menéndez y Pelayo, de Pidal o de Vossler. Estos casos, especialmente los que corresponden ya al siglo XX, fueron como un resto muy exiguo de la antigua demanda de filólogos nacida con Herder, Grimm, Voss y los filólogos europeos, en general de cuna romántica, que se propusieron restaurar para la ciudadanía

[9] Miguel de Unamuno, *La Enseñanza Universitaria*, II Asamblea Universitaria (Barcelona, 2 a 7 de enero de 1905), Barcelona, Tipografía "La Académica", s.d., p. 3.

[10] *Id.*, *ibid.*, p. 4.



de una nación el conjunto del acervo literario, que estaba por descubrir, de sus respectivas tradiciones. Hoy, a mi juicio, está todo más que descubierto, más que editado, contrastado y divulgado. Es decir: ya no necesitamos restauradores de la letra del *Quijote*, de *Macbeth* o del *Fausto*, por poner algunos ejemplos: necesitamos comentadores del espíritu de estos textos, comentadores de su riqueza, de su lección permanente y renovada, de su lugar en el seno de una cultura y una circunstancia histórica, y, más aún, de su lugar en nuestras vidas y en la vida de las sociedades de que formamos parte. Es más: suponiendo que todavía fueran necesarios filólogos al estilo tradicional, es evidente que hoy no se necesitan, en España, la ingente cantidad de filólogos que salen cada año de nuestras universidades: bastaría con unas decenas de ellos, en lugar de los miles que salen de nuestras aulas, tan desconcertados como inevitablemente desocupados. De ese modo ha sucedido en nuestras universidades algo que todos conocemos: los estudiantes no acuden a las facultades de filología con el propósito de convertirse en filólogos –pues los estudiantes saben, mejor que nadie, que no van ser necesarios como tales–, sino con la intención, más o menos lúcida, de alcanzar un título universitario que apenas va a servirles para arrebatar a ciudadanos sin título universitario alguno una plaza de policía nacional o de empleado en unos grandes almacenes. Es algo muy triste, en verdad, pero creo que es la pura realidad del estado actual de nuestras facultades de letras. Los gobiernos, por su lado –hayan sido autoritarios, socialistas, demócrata-cristianos o neo-liberales–, también lo saben perfectamente; pero, sin confesarlo, han mantenido el *statu quo* con el único propósito de no tener a una abultada masa social joven en la calle y para evitar, así, que crezca de manera alarmante el índice de nuestros parados. Pero la realidad, a pesar de esta táctica dilatoria, es que nuestros estudiantes son unos parados en potencia por lo que respecta a las labores propias de un filólogo, y son también, por culpa del tipo de enseñanza que reciben –con todas las excepciones que se quiera–, seres parados, “en suspenso”, intelectualmente hablando. Imagino que estas palabras sonarán incómodas a muchos de los que me están escuchando, pero creo que ha llegado el momento de hablar con claridad acerca de los problemas que tenemos planteados; sólo después de un diagnóstico acertado puede vislumbrarse un remedio a una situación morbosa. Podemos convenir, pues, que las facultades de letras no van por buen camino: quizá están haciendo una labor meritoria desde el punto de vista de la memoria histórica, pero esta labor es inane desde el punto de vista del engarce entre los saberes y de la incardinación de los propios estudiantes en la realidad histórica de nuestros días.

Aquí es donde entra el papel de la teoría literaria y de la literatura comparada, pues los métodos y los fines de esta enseñanza permiten, en verdad, albergar alguna esperanza. En efecto, estas disciplinas implantadas recientemente en nuestras universidades –con lógica incomodidad por parte de los defensores de la vieja filología– pueden ser perfectamente concebidas como disciplinas balsámicas, aunque no lleguen a taumatúrgicas. Para empezar, la teoría literaria y con ella la comparatística,

poseen una vocación inexcusablemente universal y transversal: estas disciplinas estudian las constantes de todas las literaturas para extraer las leyes generales en el vasto panorama de todas las literaturas nacionales mezcladas y contrastadas entre sí; son disciplinas que no niegan de plano el valor de la filología tradicional, sino que usan y aprovechan su varia lección en sus primeros pasos didácticos –pues, como decía Hölderlin, que no era filólogo sino poeta, la letra debe, ante todo, “quedar sólidamente fijada y bien interpretada”–; y son, por fin, disciplinas en las que resulta insoslayable la actividad turgente de la crítica, de la discusión de cuanto se ha heredado y de la imbricación de todo estudio literario en el marco general de una teoría de la cultura y de todas sus producciones significativas. Añadan a estas consideraciones el hecho de que los encargados de estas enseñanzas suelen ser profesores de procedencia y de formación muy diversa. Si me permiten relatar mi experiencia personal en la Universidad de Barcelona, les diré que trabajo con un equipo de cuatro profesores del área de conocimiento específico, pero también, al lado de éstos, con una serie de profesores –que nos asisten en la Licenciatura de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada– procedentes de los departamentos de Hebreo, Griego, Latín, Románicas, Hispánicas, Catalán, Inglés y Alemán; de modo que nuestra sección es, en realidad, una intersección en el seno de la facultad de Filología de la universidad. Creo que es una situación que se produce igualmente en otras facultades de España, y es lógico que así sea, si tenemos en cuenta los cometidos de la comparatística. Si les parece correcta la definición que he esbozado de las determinaciones, los quehaceres y los deberes de la teoría literaria y de la literatura comparada, entonces aceptarán también que estos estudios ocupan una posición privilegiada en el seno de las facultades de letras por lo que respecta a la estrategia político-literaria que he insinuado páginas atrás.

Es decir, nuestros estudiantes no van a trabajar, quizá jamás, en nada parecido a la filología en el sentido tradicional, ésta es la realidad y no sirve de nada ocultarla: no hay plazas de profesor en los institutos, o apenas; no hay casi ninguna en las universidades; los periódicos rebosan de periodistas (mejor les iría, a mi juicio, que rebosaran de filólogos, pero no es el caso); las editoriales ya sólo parecen necesitar a expertos en *márketing* y cosas por el estilo; y así en todos los terrenos en los que un licenciado en letras podría resultar de gran utilidad. Este es el hecho: nuestros estudiantes tienen ante sí un futuro profesional absolutamente incierto, y por lo general vinculado a cualquier ocupación menos las que tienen que ver con la filología. Quizás vendrán otros tiempos; pero la realidad actual es esta y no otra.

¿Qué hacer, entonces, ante esta evidencia? Lo enunciaré con pocas palabras: quizá lo mejor que puede hacerse con los estudiantes de filología, en estos momentos, es inmergirlos en el océano de la historia de la cultura, educarlos como buenos ciudadanos, como hacía la pedagogía antigua, y ofrecerles los instrumentos impres-

cindibles para que se desenvuelvan en la vida como personas sensatas, con sentido crítico y con aquella formación humanística que tanto se loaba y se prodigaba en la enseñanza del primer renacimiento, enseñanza que, lejos de crear especialistas, formaba hombres cabales, seres cuyo acceso a los *exempla classica* —ejemplos por un lado formales, pero también éticos— garantizaba un comportamiento moral basado en la racionalidad y en el civismo. En nuestros días, como los estudiantes no ven engarce alguno entre lo que se les enseña y las funciones hipotéticas que van a tener que desarrollar en su vida adulta y profesional, lo más frecuente es que se desprecie o se banalice, de raíz, tanto la enseñanza de los ejemplos clásicos como la potente enseñanza que puede desprenderse de las crisis de civilización a que hemos asistido desde la Ilustración: toda enseñanza cae en el mismo saco, y con ella se pierde igualmente toda consideración crítica de ese estado de cosas, por mera desesperación, si no por abulia o desencanto. Incluso el llamado “informe Bricall” sobre el estado de nuestras universidades ha pasado por alto esta cuestión tan elemental, y sostiene que una enseñanza que parece no servir para nada, como la filología, debería plegarse a las exigencias del mercado, como si no hubiera otro tipo de exigencias a las que atender en este caso, exigencias más sutiles e ideales, pero para nada negligibles, ligadas a la educación y al desarrollo moral y espiritual de los ciudadanos, y, por ellos, de las naciones y los Estados. Una consideración así, como sabemos bien, sólo mueve a una sonrisa burlona que encierra, en definitiva, una voluntad acrítica, escéptica hasta las peores consecuencias, derrengada y sumisa. Y esto es precisamente lo que hay que combatir: hay que luchar para que las leyes del mercado neoliberal no consigan hacer capitular a la inteligencia y al análisis crítico ante una situación histórica que bien podría cambiar de signo, si se quisiera. Que en nuestros días se considere que la historia es algo que se hace automáticamente o que la construyen “los demás” no debe hacernos olvidar el famoso dicho de Marx según el cual “los hombres son los responsables de su propia historia”.

Esto no es una sugerencia idealista o utópica en el mal sentido de la palabra: es una consideración que tiene por lo menos tres fundamentos: el primero, el hecho de que cualquier otra formación de los estudiantes de letras se ha demostrado innecesaria, ociosa y paradójica, cuando no engañosa; el segundo, el hecho de que la teoría literaria y la comparatística, mejor que cualquier otra disciplina filológica, puede otorgarse legítimamente este papel llamésmole “terapéutico” en el seno de las facultades de letras, como ya se ha visto; el tercero, y quizás el más importante, el hecho de que nadie ha educado, propiamente hablando, a nuestros estudiantes antes de su entrada en la universidad: en muchos casos no los han educado sus padres, porque ya no saben qué hacer con la perplejidad y el desamparo de sus hijos; no los ha educado la escuela primaria o secundaria —salvo que podamos llamar educación a la enseñanza en el dominio de las técnicas informáticas o a la práctica cada vez más frecuente de las merendolas festivas y las expansiones carnavalescas—; ni los ha educado, por fin,

todo lo que han encontrado en el mercado de las diversiones y del ocio. Quien haya visto la película *Gladiator*, de exhibición reciente en las salas de proyección de toda España, habrá advertido que lo que podría haber consistido en una lección de historia, se convierte, por culpa de la trivialización que nos amenaza por todos los flancos, en una disimulada lección de patriotismo norteamericano, es decir, en una estafa histórica y en un cúmulo de despropósitos, disparates y anacronismos: los romanos de este filme visten al estilo de las modernas representaciones pascuales, usan un mobiliario que es réplica de la ebanistería del Segundo Imperio en Francia, y tienen en sus casas y tiendas de campaña bustos de antiguos emperadores que son un calco del estilo de Canova, un escultor del siglo XVIII.

Así, pues, si nadie ha educado todavía a estos chicos y chicas de más de dieciocho años, no es baladí sugerir que quizás debiéramos hacerlo nosotros. Y, entre nosotros, es decir, entre los profesionales de las letras, nadie mejor para cumplir esta tarea, en mi opinión, que los profesores de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, pues ellos parecen ser los únicos, hoy por hoy, sobre los que no pesa la losa de la ya estéril tradición filológica, y también parecen ser los únicos, o cuanto menos podrían serlo, que ejercen la crítica de sus propias enseñanzas, y sitúan el análisis, la dialéctica y la discusión en el centro mismo de su quehacer cotidiano. Esto es lo que se supone que debería hacer una enseñanza que lleva en su título, a modo de excepción, la palabra “teoría”.

Pero debo hacer todavía una observación: es tan enorme el lastre positivista que arrastran nuestras facultades de letras, que existe la amenaza de que esta rémora consiga arrastrar consigo a la propia teoría literaria y a la comparatística. El fantasma de la ciencia y de lo científico merodea por las universidades del mundo entero desde el siglo XIX, y este es un fantasma que ha sorprendido incluso a la enseñanza de la literatura, como si el hecho literario, en tanto que hecho estético, pudiera reducirse a las categorías de la ciencia, categorías que no pueden ser otras que las que son. Esto es algo que no había sucedido hasta esa fecha, y me limitaré a recordar que, desde las enseñanzas que se encuentran en el *Fedro* o en el *Simposio* de Platón hasta las doctrinas de Erasmo –pasando por la escuela florentina, por Ficino y sus contemporáneos–, se estableció siempre una neta distinción entre el discurso de la retórica –que puede aspirar a ser un cuerpo cerrado y sistemático– y el discurso de la dialéctica, que siempre fue considerado marginal respecto a las pretensiones de la ciencia exacta, y, además, complementario de toda ciencia. Durante muchos siglos en la historia de la educación en Europa, la dialéctica –y, por extensión, la filosofía– fue considerada no sólo como algo que debía quedar incontaminado por los métodos científicos, sino como una disciplina o un método intelectual –y esto es mucho más– que debía encargarse de dar sentido al árbol entero de la ciencia. La filología fue esto en otros tiempos, ciertamente, pero ya hemos visto que ha dejado de ocupar ese lugar polémico,

curioso y sintetizador. Lo que sucede es que los teóricos de la literatura, aunque por razones inherentes a su discurso deben ser considerados herederos de aquella vieja concepción “filosófica”, transdisciplinaria y metadiscursiva de la filología, conocen hoy la tentación de convertirse en algo parecido a una ciencia exacta. Desde la aparición del formalismo, y más todavía desde la emergencia del estructuralismo, de la semiótica y de otros procedimientos afines, la teoría literaria ha aspirado, no se sabe por qué, a poseer un estatuto de cientificidad que, en realidad, no sólo no merece, sino que puede girarse en contra de sus propios propósitos, y, peor todavía, que puede mandar al traste toda pretensión de convertir a la teoría literaria y a la comparatística en el bálsamo —o el ejemplo— a que me he referido más arriba. Empujada por el contexto científico-positivista que anima a la mayoría de las ramas de la actual filología, la teoría literaria y la comparatística pueden caer en la veleidad de querer asumir un estatuto no sólo “científico” sino más científico, si cabe, que el que se arroga la filología tradicional. Es la mera consecuencia de considerar, en general, que la universidad debe comportarse siempre “científicamente”. En este sentido, nada sería más desastroso que ver a la teoría literaria y a la comparatística sucumbir a la tentación de la “especialidad”, pues, para especialistas, ya los hay, y de sobra, en las diversas ramas de la filología de corte tradicional. Como hemos visto en palabras de Schelling, “una metodología de los estudios académicos sólo puede proceder del conocimiento verdadero y real de la conexión viviente que enlaza a todas las ciencias, y, sin ella, toda enseñanza resultará forzosamente muerta, apagada, unilateral e incluso limitada”<sup>11</sup>. Lo mismo pensaba Schleiermacher, fundador de la moderna hermenéutica:

En el campo del saber, todo es interdependiente y todo se mezcla. Puede decirse, en consecuencia, que una cosa resulta tanto más incomprensible y confusa cuanto más es expuesta en sí misma; en efecto, en rigor no se penetra en un objeto particular de estudio más que en relación con todos los demás; la elaboración de una parte del saber depende pues también de la elaboración de todas las demás partes<sup>12</sup>.

Y, en el otro cabo del mismo siglo, Nietzsche no dejaba de alertar a la clase universitaria de su tiempo en idéntico sentido:

[11] Schelling, *op. cit.*, p. 9.

[12] Schelling, Fichte, Schleiermacher *et al.*, *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, *loc. cit.*, p. 257.

Los profesores de hoy tratan a sus estudiantes con un método tan genético y tan histórico, que en definitiva lo que saldrá de todo eso, en el mejor de los casos, serán otros pequeños estudiosos de sánscrito, u otros brillantes diablillos en busca de etimologías, u otros desenfadados inventores de conjeturas, sin que, a pesar de todo, ninguno de ellos esté en condiciones de leer por placer, como hacemos los de la vieja generación, su Platón o su Tácito. Así, pues, los institutos pueden ser también ahora lugares en que se siembra la erudición, pero no *esa* erudición entendida únicamente como efecto colateral –natural e involuntario– de una cultura encaminada a los fines más nobles, sino una erudición que se podría comparar con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo enfermo<sup>13</sup>.

No hay que creer que los pensadores de la enseñanza universitaria del siglo XIX fueron los últimos en postular este tipo de reservas ante el fenómeno de la especialización. Como esta ha sido una tendencia que no ha hecho más que crecer en los últimos doscientos años, no es extraño que un pensador de nuestros días tan comprometido como Edward Said se haya expresado de forma análoga:

No podemos evitar la vergüenza al confesar qué relación guarda con el arte [nuestra] universidad: no guarda ninguna relación. En la universidad no se pueden encontrar ni siquiera indicios de comparación, de aspiración, de estudio ni de pensamiento en cuestiones artísticas y nadie puede hablar seriamente de un deseo de la universidad de favorecer los más importantes proyectos artísticos de cada nación. En este sentido, no tiene la menor importancia que un profesor concreto se sienta por casualidad inclinado más íntimamente hacia el arte, o que se cree una cátedra para historiadores de la literatura con inclinación estética: pero en el hecho de que la universidad en su conjunto no esté en condiciones de someter al joven estudiante a una rigurosa disciplina artística y en el hecho de que en ese campo carezca totalmente de voluntad va implícita ya una crítica acerba a su arrogante pretensión de representar la suprema institución de cultura<sup>14</sup>.

[13] Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1977, pp. 114 y s.

[14] Edward W. Said, *Representaciones del intelectual*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 84 y s. Modifico la traducción castellana de acuerdo con el original, Londres, Vintage, 1994, pp. 56 y s.



A este respecto, no sólo considero que la teoría literaria no debe reclamar un estatuto científico especializado, sino que debe combatir la fantasía de que la filología, aun la de corte más exacto, lo haya poseído jamás. Pero así lo ha creído siempre, y así funciona la universidad y la promoción de los profesores universitarios, ávidos de publicaciones y ponencias con un supuesto aire de cientificidad: siempre parece que luzca más la explicación arrogante y segura de cualquier cosa incontrovertible, por menuda que ésta sea —por ejemplo, si Cervantes corrigió o no las pruebas de las ediciones del *Quijote* de Juan de la Cuesta, o si *Tirant lo Blanc* está escrito por una sola mano o por dos personas distintas; cosas, ambas, que no afectan para nada a la riqueza de estos textos— que cualquier tipo de divagación basada en la pura aspiración a saber y a comprender. Cuando de un texto literario se ha dicho todo lo que puede decirse con absoluta seguridad —y ahí va un rendido tributo a la crítica textual y a la filología clásica como artes de la reconstrucción de la letra y de su contextualización histórica e histórico-literaria—, entonces debe aparecer la teoría de la literatura para decir todo lo que falta, que es mucho. Creo que la teoría de la literatura, por todo lo que he analizado previamente, debería comportarse así en nuestras universidades: como un saber, o una aspiración a saber, que parte de todo lo que la filología tradicional ha dejado bien sentado para ir más allá, para abordar la geografía mucho más abstrusa de la interpretación, de la interrelación entre la literatura y la cultura general, y para incardinar los hechos literarios en una vasta teoría crítica de la sociedad y de la historia. Por supuesto que considero esto que acabo de decir como algo de mayor calado que, por ejemplo, lo que hoy por hoy ofrece la crítica feminista o la crítica *gay*, o los llamados *cultural studies*, modos de crítica que suelen ejercer colectivos dogmáticos, con un discurso no menos cerrado que el que he criticado en estas páginas. La cuestión es mucho más general, y la labor es mucho más ardua: se trata de aprovechar el legado de la literatura, la europea, la occidental y en el mejor de los casos la universal, para urdir en torno a ella, y basándose en su propia y rica textualidad, un universo de significación y un horizonte de legitimidad para el lenguaje mismo: pues es posible, como repite machaconamente George Steiner en los últimos años, que lo que se halla amenazado de verdad en la opulenta civilización occidental es *el lenguaje mismo*, ya no solo sus derivados. Estoy convencido, en este sentido, de que pocos objetos culturales, en el panorama de nuestra civilización, resultan más propicios para una labor de “rehabilitación” cultural, histórica y lingüística que los textos literarios, porque ellos dicen mucho más que la pintura muda, y dicen un decir más claro que la música, la cual, por sublime, resulta de análisis difícil e intrincado. Tenemos, en efecto, un objeto precioso entre las manos: suma de historia, de estratos culturales, de antropología, biografía, sociología, psicología, costumbres, civilización y muchas otras cosas que podrían añadirse; y un objeto tan rico no puede quedar reducido al discurso de la métrica, de la retórica o de la catalogación en todas sus variantes, por muy importante que resulte conocer estas disciplinas, que



merecen todos los respetos. La cuestión fundamental estriba en que la mirada teórica debe apuntar más lejos, siempre obligadamente: debe apuntar a una teoría crítica de la sociedad y de la historia, tomando como documentos testamentarios los textos literarios, cuyo sentido sólo lograremos desentrañar si actuamos como pacientes y honestos hermeneutas.

Se preguntarán ustedes: ¿y esto para qué sirve? Les responderé sin prejuicios y sin miedo: desde el punto de vista de las actuales leyes de la economía neoliberal, desde el punto de vista de la actual constitución de las sociedades, desde el punto de vista del prestigio contemporáneo del bienestar y la riqueza, esta propuesta no sirve para nada. Pero desde el punto de vista de todo lo que queda por alcanzar en nuestras propias sociedades, desde el punto de vista de la historia que está todavía por construir, desde el punto de vista de la utopía que siempre tuvo a la literatura como uno de sus grandes aliados, esta propuesta me parece no sólo legítima, sino incluso la única que merece ser tomada en consideración. La cuestión es mucho más sencilla que la que Hamlet se plantea, porque no es cuestión de ser o no ser, sino de ser una cosa o ser otra: o seguimos ramoneando en los pastos acostumbrados o buscamos un aliento y un alimento nuevos; o capitulamos ante una mecánica histórica que parece haberse construido al margen mismo de la humanidad y de la naturaleza, o usamos los medios que tenemos a nuestro alcance para cambiar, aunque sea en pequeña medida, el estado de nuestras universidades y de nuestra sociedad.

No podría haber encontrado mejores palabras para terminar esta conferencia que las que se hallan en el *Curso de Teoría de la Literatura* de mi admirado Darío Villanueva, pues son palabras que resumen casi todo lo que he dicho. En ese lugar, y acabaré con estas palabras que deseo apropiarme, se lee:

Enseñar y aprender literatura es, en efecto, una actividad tras la cual debe brillar una chispa de sentido estético. Somos muchos, por otra parte, los que nos sentimos preocupados por la trascendencia ética de estos estudios. Es decir, que en el momento en que no soplan vientos favorables para las humanidades, cuando los sistemas educativos parecen orientarse en la dirección de un pragmatismo romo, cuando el monetarismo y el mercantilismo se convierten en los valores absolutos para la sociedad y quienes la dirigen, los que hemos tomado en su día la decisión de convertir en profesión aquella chispa de complicidad estética con los textos literarios y los estudiantes que nos secundan, tenemos la obligación de defender la idea de

que la literatura constituye un instrumento imprescindible para la formación de los ciudadanos en múltiples aspectos<sup>15</sup>.

Este es el desafío a la filología tradicional que la teoría de la literatura podría situar en el horizonte de sus actividades, sus anhelos y su política educativa.

---

[15] Darío Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura*, loc. cit., p. 11.