

## **La vocación humanística de los estudios literarios: desde nuestra razón histórica**

M<sup>a</sup> Ángeles RODRÍGUEZ FONTELA  
Universidade de Santiago de Compostela  
Campus de Lugo

RESUMEN: El carácter instrumental y la vocación interdisciplinar de los Estudios literarios, particularmente de la Teoría de la literatura, juntamente con los hábitos reflexivos que proporciona la lectura de los textos literarios, constituyen un cauce adecuado para la integración de las Humanidades, tanto en el ámbito de la investigación científica como en la docencia, al mismo tiempo que favorecen la vertebración de la formación humana en sus diferentes niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: interdisciplinariedad, Humanidades, Estudios literarios, Teoría de la Literatura, *mostración*.

ABSTRACT: The instrumental character and the interdisciplinary study of Literature, especially Literary Theory, together with the analytical skills that reading literary texts provides, constitute an adequate route for the integration of Humanities, both in the area of scientific investigation, and in teaching, which at the same time supports the structure of human development on all of its different educational levels.

KEY WORDS: interdisciplinary perspective, humanities, literature, literary theory, display.

No puedo obviar al comienzo de este pequeño ensayo el permanente horizonte humanístico que ha presidido toda mi carrera vital, desde mis estudios de bachillerato, donde las Humanidades tenían una presencia destacada, pasando por el perfil integrador de la antigua Filosofía y Letras —titulación en que me he formado—, hasta la experiencia docente e investigadora, siempre marcada por un humanismo de amplio espectro tanto en ámbitos de estudio como en objetivos.

En esta última dirección, siento que es de especial trascendencia el sedimento reflexivo que ha dejado en mí, por una parte, la larga trayectoria de más de treinta años dedicada a enseñar disciplinas humanísticas, con sucesivos planes de estudio y, por otra parte, la principal línea de investigación, centrada en la autoformación humana. Todo ello, contrastado con múltiples lecturas de personas que, a su vez, han reflexionado sobre el papel de las Humanidades en la vida del individuo y de la sociedad, conforma el mejor aval de las ideas que comparto con todos buscando una fidedigna representación del humanismo de nuestro tiempo y un porvenir más alentador para él.

Así pues, de la experiencia vital más que sapiencial aludida, infiero que los que nos dedicamos a las Letras no podemos quedarnos en una actitud de puro narcisismo autocontemplativo por más que gocemos del inmenso privilegio de paladear y custodiar el preciado legado de la formación histórica de la humanidad. Menos podemos refugiarnos en un búnker de resistencia o en un victimismo ineficaz. Si somos conscientes de la necesidad de las Humanidades en el mundo actual, de actualizar sus valores en la era de la globalización, no podemos cerrarnos en el discurso monologal de nuestros específicos dominios de trabajo ni siquiera en el diálogo hermanado con otras disciplinas humanísticas. Debemos hacer sentir nuestras voces, humanas y humanistas más que apologéticas, en diferentes foros académicos y mediáticos, aquellos donde se fraguan, entre otros proyectos decisivos, el de la financiación en el ámbito educativo y cultural.

Si no somos capaces de defender nuestro mundo con entusiasmo y argumentos poderosos, si claudicamos ante visiones científicas obsoletas o ante criterios tecnológicos o económicos alienados, no tenemos derecho a reclamar la atención ni el apoyo económico que merecemos como soporte de la civilización. En este sentido y desde la parcela del estudio de la literatura, nuestra responsabilidad como lectores y consumidores de textos, como mediadores o transformadores de los mismos exige en estos momentos de confinamiento para nuestro mundo un mayor empeño en hacer fructíferas y dinámicas nuestras relaciones con la literatura. Como ha sostenido Siegfried Schmidt en la “Escuela Internacional de Teoría de las Humanidades”<sup>1</sup>, “in periods of shrinking budgets the so-called humanities usually suffer the worst reductions and [...] we, therefore, need good reasons to keep literary studies institutionally alive” (AA.VV. 1997).

Pero ¿qué entendemos por “estudios literarios” y qué entendemos, en primer lugar, por “literatura”. En todo momento y más ahora con los parámetros epistemológicos de la investigación a los que luego me referiré, hemos de contar con la versatilidad e historicidad de nuestro objeto de trabajo: los textos literarios o, mejor aún, el cuadro de actividades literarias en que se insertan. Seguramente hemos de renunciar a las fórmulas de validez universal que buscaron los estudiosos de antaño, tal como, por ejemplo, los formalistas rusos que aún a principios del siglo XX pretendieron hallar la esencia de la literatura en el reducido marco de la “literaturnost”, la función poética del lenguaje.

Llegados a un callejón sin salida en la vía de los absolutos y esencias, quizá sea bueno contar otra vez con la visión más humilde, más humana y por ello más integradora de S. Schmidt (1978), para quien la literatura no puede reducirse a una esencia: más bien es un concepto relativo a la consideración que los agentes de la comunicación literaria tienen en cada momento de lo que es literatura según las normas poéticas consensuadas en cada

---

<sup>1</sup> Esta Escuela, fundada en 1997, codirigida por los profesores Darío Villanueva y Mihai Spărișu y con dirección adjunta de los profesores Fernando Cabo Aseguinolaza, Ronald Bogue y Margery Arent Sañir, pertenecientes respectivamente al las Universidades fundadoras —Santiago de Compostela, Georgia y Americana de París—, poseía un Consejo Consultivo formado por los prestigiosos teóricos y comparatistas Pierre Bourdieu, Umberto Eco, Claudio Guillén, Wolfgang Iser, Murray Krieger y Ziva Ben-Porat. Su misión consistía en descubrir el conjunto de temas que, desde el horizonte de las diversas culturas, habrían de perfilar el futuro de las Humanidades. Las actividades de esta Escuela se desarrollaron en Santiago de Compostela durante dos años.

época. Y no podemos negar que en este momento de transgresiones y parodias, de ruptura de fronteras geográficas y culturales, de mestizajes e hibridismos de códigos y géneros que caracterizan a la postmodernidad, la literatura ha desbordado también los límites de lo canónico hacia otros márgenes culturales. Para recoger esta vocación intercultural e integradora de todo lo humano en la literatura, dos disciplinas destacan en la actualidad por su especial operatividad en el cuadro de los estudios literarios: la *Teoría de la literatura* y la *Literatura Comparada*.

En efecto, en la plataforma de defensa de las Humanidades, la Teoría de la Literatura, (disciplina de reciente estatuto académico [en torno a treinta años] y plataforma básica en estos momentos del cuadro de los estudios literarios) ha desempeñado un papel decisivo con su triple vocación propedéutica, vertebradora y humanística, sobre todo a partir de su constitución como área con la Ley de Reforma Universitaria. Aquella triple vocación ha convertido a la Teoría de la Literatura, efectivamente, en una pieza articuladora y autorreflexiva de primer orden. Primero, por su radicación filológica<sup>2</sup>, carta de naturaleza que le proporciona el rigor y la confianza que genera en el amplio campo del saber la metodología científica; segundo, porque la *Teoría de la literatura*, en la línea autocrítica y de cautela que preside la filosofía de la ciencia actual no aspira más que a trabajar conceptos para que resulten operativos en el acercamiento a los textos literarios.

En fin, y como ya he anticipado, el carácter transversal con que se presenta en los planes de estudio actuales explica su hermanamiento con la *Literatura Comparada*, la otra disciplina de especial raigambre en la actual dimensión humanística de los estudios literarios, en cuanto favorece el encuentro intercultural e interartístico, en definitiva, en cuanto propicia una visión global de la cultura como patrimonio humano.

El tercer carácter de la *Teoría de la literatura* es sobre todo una vocación no carente de añoranza. Por su instrumentalidad y por sus virtudes de conexión y expansión, la *Teoría de la Literatura* se ha proyectado desde su tendencia a lo general y universal a recomponer el cuadro de las humanidades que, por la tendencia a la especialización en la práctica docente e investigadora, habían quedado abocadas a una peligrosa desconexión. La *Teoría de la literatura* viene así a corregir al menos en el horizonte de su propio campo, primero en la

---

<sup>2</sup> En una conferencia pronunciada en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Compostela el 20 de mayo de 1997, con el título de "Filología e Hermenêutica", el teórico portugués V. M. de Aguiar e Silva elogiaba la fuerte impronta de los filólogos españoles y el sabio hacer de sus continuadores que, con lo mejor de sus enseñanzas, nutrieron, diseñaron y consolidaron el perfil de las diferentes licenciaturas de filología en las Universidades españolas. En este sentido, el mencionado teórico lamentaba que en las Universidades de su país se haya perdido el nombre de *Filologia* en la designación de las homólogas licenciaturas, signo evidente del divorcio de los estudios literarios con esta matriz disciplinar que proporciona aún hoy recursos de probada solvencia en el quehacer hermenéutico. En análoga dirección y por motivos diferentes, Cesare Segre (1979), reconocía con satisfacción cómo la presencia y fuerte impronta de la filología en su país suponía un mecanismo de contención frente a la *ideologización* de métodos particulares y a los abusos descontrolados de la especulación teórica. En efecto, esta solidez de los estudios literarios, en países con una fuerte tradición filológica conjura peligros como los que se presentan en otras áreas culturales donde esa raíz no es tan firme. Esto explica que, por ejemplo, en los Estados Unidos la instrumentalización ideológica de los textos en la práctica hermenéutica haya suscitado todo tipo de suspicacias que han derivado en la denominada *resistencia a la teoría* (Paul de Man 1986).

Filología, luego en las Humanidades, esa fragmentación de lo humano que ya lamentaba Schiller en 1795 (1990: 145-59) y a colmar siquiera por la vía de sucesivos retos la aspiración a la integración.

Esta vocación humanística de la *Teoría de la literatura*, un buen caldo de cultivo para la labor de comparatista que lleva aparejada la tarea de un teórico de la literatura, es por otra parte una invitación indeclinable para el docente que, como en mi caso, ha iniciado su formación universitaria con esa perspectiva generalista que dominaba en los estudios de Filosofía y Letras antes de la reforma de 1975, perspectiva a la que, y no por casualidad, los planes de convergencia europea tienden como sabemos.

Finalmente, y como manifestación de esta tercera virtud expansiva y humanística de la *Teoría de la literatura* en los planes de estudio actuales dentro de la Universidad, notamos cómo el área va ocupando posiciones fuera del ámbito filológico, en otras titulaciones y Facultades próximas, fundamentalmente en Humanidades, Geografía e Historia, Filosofía y Ciencias de la Información. La relación de la literatura con otras artes, la inevitable mediación hermenéutica y el sustrato narrativo y ficcional del discurso periodístico justifican estas vinculaciones.

¿Qué factores contemporáneos de nuestra razón histórica contribuyen a reavivar la nostalgia de una visión integrada de las Humanidades y aún de todo el saber humano desde los Estudios literarios, singularmente desde la Teoría de la literatura? Trataremos esta cuestión a partir de los fundamentos epistemológicos de los Estudios literarios y privilegiando, entre otras consideraciones, el de su horizonte educativo.

Filósofos “edificantes”, según calificación de Richard Rorty (1979: 330-6), como Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger han puesto en cuestión desde la periferia de la tradición filosófica occidental y con su particular lenguaje reactivo —satírico, paródico y aforístico— el paradigma epistemológico sostenido desde los griegos por los grandes filósofos “sistemáticos”, paradigma que puede resumirse en la máxima escolástica de *adequatio intellectus ad rem*. El dominio de la nueva filosofía del conocimiento, que no busca la Verdad considerada como absoluto, sino la conversación y el consenso, ha propiciado una onda de relativismo, escepticismo o nihilismo, que han intentado corregir posteriores corrientes como los enfoques fiabilistas —en especial las teorías epistémicas de la justificación—, las principales líneas del fundacionismo internalista —evidencialismo y criteriología— o la teoría de las virtudes epistémicas (Sosa 1992: 365-407, Quesada 1998: 79-85).

No es el lugar de legitimar hasta tal nivel de profundidad los cimientos epistemológicos de la *Teoría de la literatura*, tarea que dejamos para los filósofos de la ciencia. Somos conscientes, eso sí, de la carencia de una razón epistemológica en el seno de los estudios literarios, paralela a la que ha fundamentado la investigación científica del mundo natural desde la *Crítica de la Razón pura* de Kant, carencia que se remonta en última instancia al texto fundacional de la Teoría de la literatura, la *Poética* de Aristóteles, obra en la que el filósofo griego no cuestiona teóricamente ni la ontología ni la epistemología del objeto poético que aborda (Doležel 1990: 37, Bobes Naves 1994: 19).

Destaco, pues, del paradigma “edificante” anteriormente señalado, en la senda de los más destacados representantes de la Filosofía de la ciencia del siglo XX como Thomas S. Kuhn, Karl R. Popper, Paul Feyerabend o Imre Lakatos, algunos principios y procedimientos que, a mi entender, orientan la investigación y la didáctica de la *Teoría de la literatura*: la actitud cautelosa, la permanente autocrítica, la conciencia de provisionalidad constructiva de las hipótesis, la inevitable mediación lingüística en el proceso de conocimiento, la dependencia del objeto con respecto al sujeto en el proceso de conocer y, como colofón de todos ellos, la transformación de objetivos: en lugar de la verdad como correspondencia, la verdad consensuada (Muguerza 1990: 89-113, Zúñiga 1995: 25-34).

Esta base epistemológica es la que está presente o debería estar presente en el quehacer científico y didáctico de la *Teoría de la literatura*, una metodología, un camino etimológicamente hablando, en que ha de dominar la reflexión compartida, la actuación y la comunicación (Habermas 1982: 38) desde múltiples puntos de vista (Mannheim 1987: 93), el perpetuo cuestionamiento, la necesaria problematización del objeto científico (Bunge 1969: 191).

La conversación y el consenso multiperspectivístico en torno a los problemas que los investigadores ponen sobre la mesa tienen una aplicación inmediata en nuestro campo en el también reivindicado concepto de *interdisciplinariedad*.

En efecto, la percepción holística y plural que favorece el presupuesto epistemológico de carácter consensual antes mencionado tiene una raíz pre-disciplinar en el ser que constituye el campo de investigación de las ciencias humanas ya que, desde una u otra perspectiva, lo tienen como objeto de sus búsquedas. Esta es la opinión que, no exenta de autoirónico discurso, ha sostenido Ciriaco Morón Arroyo (“The Humanistic Discourse: Seven Points for Discussion”) en la primera Conferencia de la Escuela Internacional de Teoría de las Humanidades celebrada en Santiago de Compostela del mes de julio de 1997: “The humanities are the pre-disciplinary, interdisciplinary, and post-disciplinary occupation with the human being” (Morón Arroyo en AA:VV. 1997: 6).

La proyección *interdisciplinar* procedente del talante dialogal de la filosofía “edificante” del siglo XX y radicada en este núcleo predisciplinar que es el ser humano tiene, desde mi perspectiva, una primera manifestación en el corazón de nuestros dominios: la colaboración y la interdependencia de las cuatro disciplinas básicas de los estudios literarios que, no obstante su autonomía —funciones y objetivos, parcialmente diferentes—, se necesitan, y la consecución progresiva de los objetivos universales y generales que debe perseguir toda investigación y que, en nuestro caso, hace particularmente explícitos la *Teoría de la literatura*. Este primer núcleo disciplinar, anticipado en el libro clásico *Theory of Literature*, de Wellek y Warren, está constituido por la *Teoría de la literatura*, la *Crítica literaria*, la *Historia literaria* y la *Literatura Comparada*, aquella como alfa y omega, como fundamento y horizonte teleológico de las demás; esta última como rama que hace especialmente factible, en la actividad que comporta, el hermanamiento de las otras tres. Un comparatista es un teórico, un crítico y un historiador de la literatura, de ahí que sean cuantitativamente escasos y cualitativamente relevantes los investigadores literarios dotados de com-

petencias en las tres disciplinas que nutren *intradisciplinariamente* no solo la Literatura Comparada sino el que consideramos centro de los estudios literarios, la *Teoría de la literatura*.

Esta primera y básica relación disciplinar de los estudios literarios tiene ya una presencia conjunta apreciable en el texto que constituye la primera referencia histórica de la *Teoría de la literatura*, la *Poética* de Aristóteles. En ella, efectivamente, observamos el interés del filósofo por trazar líneas generales que respondan a una caracterización global del género dramático que estudia, la tragedia, pero fundamentadas en una justificación de carácter crítico-analítico (Doležel 1990: 47) a partir del corpus seleccionado conforme a su sistema de preferencias (Doležel 1990: 48-51 y Bobes Naves et al. 1995: 92-4). Su tendencia a la universalización teórica sobrepasa el género estudiado para perfilar el dominio de la “poesía”, ya presentada como horizonte inmediato en los primeros capítulos y ámbito que examina desde una perspectiva comparatista —la pintura es un referente continuado en toda la *Poética*; la *mimesis* tiene raigambre antropológica; la historia y la filosofía constituyen la base de argumentos analógicos de distinto signo para apurar la esencia de la poesía— no exenta de pinceladas histórico-filológicas *avant la lettre* como notamos en el estudio etimológico de los términos *drama*, *tragedia* y *comedia* (Aristóteles 1974: 3, 1448a, 28 - 1448b, 2).

Las pautas marcadas por el texto de Aristóteles, apreciadas desde nuestra perspectiva actual como signos presentes o carenciales de trascendencia negativa o positiva, constituyen un primer aval al examinar como bloque de cuatro disciplinas —el referido más arriba— este núcleo de los estudios literarios que, con las necesarias limitaciones en el horizonte investigador de aquel entonces tan lejano, estaba, sin embargo, ya presente en el tratado inaugural de la *Teoría de la literatura*.

Una segunda relación disciplinar vincula ese primer núcleo con áreas e investigaciones próximas e instrumentales en el quehacer literario —como la Hermenéutica, la Ecdótica o la Semiótica— o con dominios aparentemente ajenos e independientes: la Filosofía —en su vertiente ética, lógica y epistemológica, fundamentalmente—, la Historia, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Estética, etc. La mutua dependencia de estas disciplinas en la consecución de los fines que persigue la *Teoría de la literatura* es también necesaria. Así, el carácter instrumental de la Hermenéutica no es puntual o marginal como pudiera pensarse a partir de la simple enumeración. Hasta tal punto los dominios aquí mencionados están presentes de uno u otro modo en el quehacer literario, particularmente en el campo de la investigación que, por ejemplo, la Hermenéutica forma parte del mismo sustrato epistemológico de las restantes investigaciones, dado el capital simbólico de las ciencias humanas. Si la cultura sintetiza en símbolos el flujo continuo de vida humana, la ciencia los analiza para poner de manifiesto la vida que hay en ellos (Cassirer 1965: 131). En este proceso de flujo productivo y reflujo reflexivo, la operación de descifrar los símbolos culturales es inevitablemente una operación hermenéutica.

Considero también la necesidad de una aproximación disciplinar a las investigaciones tradicionalmente consideradas “científicas”, es decir, a las ciencias empíricas y matemáticas, que han tenido un desarrollo y una trascendencia muy apreciable en el mundo de las Humanidades contemporáneas. Sirva como ilustración el hecho de que grandes físicos

han contribuido a fraguar desde su propio campo el paradigma “edificante” que nos proporciona los principales presupuestos epistemológicos de los estudios literarios actuales, particularmente de la Teoría de la Literatura. Heisenberg, por ejemplo, con su “principio de incertidumbre” ha colaborado de manera decidida, por su parte, al probabilismo y a la falibilidad de todo conocimiento humano (también el tradicionalmente científico), e Ilya Prigogine, premio Nobel de Química en 1977, ha propuesto una Ciencia de la Complejidad que supera el paradigma clásico de la Física —e incluso a Einstein y a la mecánica cuántica— en la consideración del ser humano, en la reivindicación del “significado” de la realidad, y en la relación entre lo racional y lo irracional. En esta línea, se encuentra también Gregory, quien desde el ámbito de la fisiología cerebral defiende la “inferencia” inconsciente como hipótesis explicativa del cerebro. Todos ellos y algunos más, al mismo tiempo que nos prestan su propio marchamo científico, humanizan el ámbito y los métodos de su exploración y permeabilizan los diferentes dominios de la investigación científica, sean del signo que sean, en aras de un contorno epistémico pluralista y holístico. Esta aproximación no entra en contradicción, sin embargo, con el hecho de que los diferentes dominios de las ciencias físicas y de las ciencias culturales, limitados en estas últimas por sus condiciones psicosociales e históricas, determinen también diferentes métodos de investigación y diferentes objetivos.

La relación *interdisciplinar* que defiende en sucesivas ondas expansivas en torno al conocimiento de la literatura ha de proyectarse también sobre el ejercicio de la docencia. Sería ciertamente lamentable que se perdiera esa “liason vivante, organique, entre l’enseignement et la recherche, signifiant toujours sensibilisation et formation à la recherche, dont l’université est le lieu permanent” (Duchet & Vachon 1993: 18).

Se trata, en efecto, de una comunicación viva y no en una sola dirección. Buena prueba de ello, en nuestro ámbito de trabajo, es el hecho de que muchas teorías de signo científico fueron estimuladas por la práctica de la enseñanza. El contexto norteamericano, sobre todo, es una buena cantera de ejemplos. Véanse, como ilustración, las “falacias” y el “close reading” del New Criticism o el concepto de las “comunidades interpretativas” de Stanley Fish.

En la práctica docente y en dinámica interacción con los planteamientos epistemológicos y metodológicos antes expuestos sobre la tarea investigadora, defiende la interdisciplinariedad tanto en su dimensión horizontal universitaria como en la vertical de los diferentes niveles de enseñanza, esto es, la relación entre las diferentes disciplinas filológicas y humanísticas, principalmente pero no exclusivamente, que conviven *grosso modo* en el mismo nivel, ciclo o curso universitario y también la relación entre la Universidad con los grados inferiores de enseñanza. No participo, pues, de la división artificial institucionalizada —un establecimiento de fronteras en el terreno de la enseñanza ajeno al espíritu de nuestra época— entre la Enseñanza Universitaria y la Enseñanza no universitaria. En coherencia con los presupuestos anteriormente señalados y con la vocación humanística de la *Teoría de la literatura*, creo que la Universidad española debe luchar contra el carácter *profesionalista* —máquina expedidora de títulos— que ya vio en ella Don Francisco Giner de los Rios (1902), y

en vez de considerar a la universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, a saber la científica, podemos representárnosla como el superior instituto de la educación nacional en *todos* los órdenes de la vida, no en ese especial del conocimiento. La universidad, de este modo, tendría, más que carácter profesional (aunque la obra de la ciencia es oficio humano, al igual que los otros), carácter general, constituyendo un nuevo grado del mismo proceso que la escuela primaria y la secundaria, y en continuidad indivisa con ésta (Giner de los Ríos 1990: 157).

La interdisciplinariedad cobra un sentido especial en el modelo *educativo* que Giner toma de la Universidad británica ya que

el enlace entre los diversos estudios de una facultad, escuela, etc., y aun de estos institutos entre sí, debería ser tal, según esa concepción, que el alumno, al proseguir la dirección particular a que le llevan sus inclinaciones y en que se prepara para el desempeño de su profesión, libre o reglamentada, continuase sin interrupción, por una parte, *a)* recibiendo auxilio para el desenvolvimiento de su personalidad en todos sus aspectos, en la energía física como en el carácter moral; *b)* y en cuanto a los estudios, participando siempre a la vez, de un modo más o menos intenso, en otras ramas capaces de compensar la preponderancia de la suya, evitando la falta de horizonte de un especialismo exclusivo y manteniendo la conciencia de la solidaridad entre todos los órdenes de conocimiento (*op. cit.*: 157).

Aunque nuestro momento actual y la trayectoria histórico-educativa reciente son diferentes de los que vivió Giner de los Ríos, no está de más que mantengamos alguno de sus ideales como horizonte humanístico al que ya han intentado aproximarse en efecto, al menos formalmente, los actuales planes de estudio. El sistema de optatividad y las materias de libre configuración se ofrecen, virtualmente, como cauce para la realización de ese proyecto interdisciplinar universitario. Se trata, desde luego, de una aportación simbólica en cuanto no vaya acompañada de estímulos procedentes de los entornos sociales educativos para hacerla realmente efectiva en la senda trazada por Giner. En todo caso quede apuntada para los fines de esta exposición la máxima del creador de la *Institución Libre de Enseñanza: semper discentes, nunquam pervenientes*, máxima que he tenido ocasión de revalidar interdisciplinariamente también desde el tema de mi investigación fundamental —el género de las novelas de autoformación (Rodríguez Fontela 1996: 367)— y que fundamenta, por otra parte, algunos de los procedimientos y actitudes docentes que comentamos más adelante.

Retomemos el hilo principal de nuestro discurso para ilustrar con dos tipos de experiencia la falta de coordinación de los niveles educativos en las dos direcciones antes apuntadas. Son experiencias, ciertamente lamentables, que todos los docentes habremos vivido con inexplicable sorpresa alguna vez y que empañan con frecuencia el clima de diálogo y efectividad didáctica que ha de reinar en esas dos direcciones. Una es la comprobación de repetir en nuestra materia un tema —con análogo planteamiento y esquema— que se imparte en otra asignatura del mismo ciclo desde un programa confeccionado por áreas afines. Otra, la experiencia de hablar en el vacío creyendo inicialmente que los alumnos poseen los conocimientos y la madurez intelectual que realmente no tienen. Las soluciones a estas dos especies de aislamiento disciplinar y docente pasan por los deseables esfuerzos correctores, más difíciles de realizarse en el segundo caso ya que carecemos de una infraestructura adecuada: una global concepción del sistema educativo en la línea gineriana. En todo caso, si hemos destacado la vocación humanística y vertebradora de la *Teoría de la literatura* es

porque desde este foro pueden cultivarse modelos de diálogo que fomenten actitudes homólogas en el entorno universitario y, más inmediatamente, en la vecindad de materias y niveles próximos. Inicialmente el proceso será lento porque el reciente estatuto académico de la *Teoría de la literatura* y sus perfiles desdibujados despiertan suspicacias, actitudes displicentes, cuando no franco rechazo por parte de aquellos que temen el cuestionamiento de sus propios ámbitos de estudio.

Quizá la seriedad en las labores docente e investigadora, la lealtad a los propios presupuestos que aquí comentamos y el trabajo en equipo puedan frenar como el mejor antídoto reticencias y posiciones defensivas. Es cuestión de tiempo, de colaboración y también de diálogo interdisciplinar. Según afirman Manuel García Velarde & Víctor Fairén, ilustrando el modelo de las “estructuras disipativas” de la Física de la Complejidad en la sociedad humana (1980: 13), “la pluralidad de ideas y la riqueza de interacciones entre individuos proporcionan una mejora en las posibilidades de respuesta del *colectivo* frente a situaciones nuevas”. Esperamos, pues, que los esfuerzos cooperativos que se propician también, como vemos, desde teorías científicas de fuerte impacto en nuestra contemporaneidad, faciliten los cauces para replicar adecuadamente a los vertiginosos cambios que nuestra sociedad educativa vive en este momento por reflejo del complejo sistema social.

La interdisciplinariedad, como vemos, reviste en nuestro planteamiento una concepción de amplio espectro que integra dinámicamente los dominios docente e investigador, los distintos niveles de enseñanza, las diferentes áreas de conocimiento y por supuesto los estudios literarios, en esa raíz predisciplinar que es el ser humano. En última instancia, según reconoce Cassirer siguiendo a Vico, “la verdadera meta de nuestro saber no es el conocimiento de la naturaleza, sino el autoconocimiento humano” (Cassirer 1965: 19). Y llevando a extremos estrictamente humanos el principio epistemológico del siglo XX que proclama la dependencia del objeto de conocimiento con respecto al sujeto que conoce, principio con antecedentes fichteanos (Bobes Naves 1994: 27) de gran impronta en la teoría literaria, Cassirer nos recuerda también que la “regla del conocimiento es, para Vico, el principio según el cual ningún ser conoce y penetra verdaderamente sino aquello que él mismo *crea*” (19-20) y que “las obras de la *cultura* humana son la únicas que reúnen en sí las dos condiciones sobre las que descansa el conocimiento perfecto: no sólo poseen un ser conceptual y pensado, sino un ser absolutamente determinado, individual e histórico” (21).

No es casual la mención de Vico en este punto ni su figura es irrelevante en la labor interdisciplinar de la Filología y de los estudios literarios, particularmente en el seno de la Literatura comparada, como reconoce Mario J. Valdés en el primer capítulo —que hace buenos los principios comparatistas que sustenta— de su libro *Phenomonological Hermeneutics and the Study of Literature* (1987). Mario J. Valdés reconoce en Giambattista Vico (1668-1744) al precursor de la Literatura Comparada en cuanto que proporciona a esta materia dos principios básicos que han sido reivindicados también por la hermenéutica contemporánea en la teoría asociacionista: “el del conocimiento práctico y el de la comunidad de estudiosos para establecer la validez” (Valdés 1987: 28).

\* \* \*

Aprendió tantas cosas —escribía mi maestro, a la muerte de un su amigo erudito—, que no tuvo tiempo para pensar en ninguna de ellas.

Antonio Machado, *Juan de Mairena*.

En estrecha conexión con la metodología interdisciplinar investigadora-docente que propongo como fundamento de razón histórica para los Estudios literarios, en íntima vinculación con la proyección humanística de esos estudios, considero la necesidad de fomentar en la práctica docente los procedimientos reflexivos anejos al carácter problemático de todo quehacer científico y, particularmente, del que conlleva la *Teoría de la literatura*.

Hace más de trescientos años (1693), John Locke (*Thoughts on Education*, Locke 1986: 309) consideraba que “la educación no consiste en perfeccionar a los jóvenes en alguna de las ciencias, sino en abrir sus mentes, preparándolos para que puedan utilizar cualquiera de ellas que puedan necesitar.” Locke objetivaba este proyecto universal de la educación especialmente en el proceso meditativo que ha de acompañar a la lectura: para Locke, “somos rumiantes y no es suficiente con que nos cebemos con una gran carga de acumulaciones, pues a menos que las mastiquemos de nuevo no nos darán fuerza y nutrición” (*op. cit.*: 310).

Casi un siglo más tarde, Lessing, en la carta XI sobre la literatura moderna y el arte antiguo (1759), lamentaba que la “mayor falta que con más frecuencia se comete en la educación consiste en no habituar a la juventud a reflexionar por sí misma” (Lessing 1934: 228). Nos sorprendería observar el coste de conocimientos que el autor de *Laokoon* sacrifica en aras del ejercicio reflexivo y hasta qué punto critica por este motivo precisamente a uno de los maestros de diálogos reflexivos de la novela alemana como es Wieland. Para Lessing, “el gran secreto de hacer perfecta el alma humana por medio del ejercicio (Wieland solamente lo ha conocido de nombre) consiste únicamente en obligarle a hacer siempre esfuerzos para llegar a la verdad gracias a la propia reflexión” (229). Notamos en el adverbio *siempre* cómo en las palabras de Lessing late un proyecto educativo global análogo al que ya hemos expuesto y cómo se defienden valores que hoy siguen estando vigentes, sobre todo en la virtud pedagógica de las letras.

Quizás ahora, como en tiempos de Lessing, la inercia magisterial propiciada por una concentración excesiva en la función docente de transmitir conocimientos —a pesar de los intentos de corrección que figuran en los nuevos planes de estudio— incurra en el aporte inmoderado de informaciones que, lejos de estimular las mentes, las adormezca<sup>3</sup>. Mas, las actividades que comporta la *Teoría de la literatura* son uno de los ámbitos disciplinares más favorables para la reflexión y el diálogo, no solo por el carácter especulativo de la *teoría* sino por los estímulos procedentes de los textos literarios.

Así pues, el papel pionero que la Universidad debe ejercer en la propuesta metodológica, tanto en el dominio de la investigación como en el docente, tiene un privilegiado

<sup>3</sup> Tememos además que, a pesar del esfuerzo de los pedagogos por contrarrestar el peso de los contenidos de información con saberes instrumentales y actitudinales, las nuevas fuentes de información procedentes de los *mass media* y, sobre todo, de Internet incrementen, más que disminuyan, la saturación de datos y anulen todavía más los cauces de asimilación y reflexión.

campo de actuación en la *Teoría de la literatura*. En efecto, el carácter conceptual y problematizador de su discurso científico-filosófico; la vocación humanística de sus exploraciones, radicada en la pluralidad de dimensiones culturales que se inscriben en la literatura, y la novedad de su programa para los estudiantes la hacen especialmente apta para el desarrollo intelectual del alumno mediante la *reflexión individual* como desea Lessing pero, en las aulas, mediante la *reflexión compartida* de la práctica dialéctica como ficcionaliza Machado en *Juan de Mairena*. Es más, quizá la enseñanza sea hoy uno de los pocos espacios sociales privilegiados donde la reflexión incentivada por la comunicación de ideas pueda ejercitarse como camino propedéutico adecuado para el logro del hábito reflexivo individualizado. Y todo ello sin caer en planteamientos demagógicos ni en claudicaciones o renuncias al propio cometido del profesor, extremos tan peligrosos como la imposición dogmática de un discurso docente monológico. El carácter abstracto de la *Teoría de la literatura*, requiere un lector particularmente activo por lo que implica ya una aplicación reflexiva en el esfuerzo de intelección conceptual que comporta y que constituye así una base inestimable para posteriores esfuerzos reflexivos.

La reflexión compartida en el aula tiene en nuestra concepción, entre otras virtudes didácticas de índole intelectual, dos de especial trascendencia en el currículo universitario: la enseñanza práctica de la construcción colectiva de la ciencia —ilustración, *mutatis mutandi*, del reivindicado concepto de “comunidad científica” en la línea de la filosofía de la ciencia apuntada aquí— y la concesión al alumno del protagonismo académico efectivo que, de ser un receptor pasivo, un epígono de la reflexión del profesor, pasa a constituirse por medio de la reflexión compartida en colaborador del quehacer docente.

No importa que al final de los esfuerzos reflexivos conjuntos no se llegue al consenso. La reflexión dialogada y compartida tiene una validez en sí misma, una validez de tipo humanístico. Someter la “conversación” científica y también docente a una verdad de extrema conmensurabilidad es instrumentalizar al ser humano, como reconoce Rorty (1979: 341) a propósito de la conversación filosófica cuya defensa lleva a cabo en su obra, *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*. El *disentimiento* no ha de verse, pues, en nuestro planteamiento como un fracaso del diálogo sino como una prueba de su efectividad: una virtud epistemológica en cuanto abre nuevas perspectivas y posibilidades al conocer y una virtud docente en cuanto mantiene despierta y activa la mente discrepante.

Por lo demás, los estudios literarios potencian también, a partir de una de sus corrientes contemporáneas, los “Cultural Studies”, un nuevo modelo de Universidad “a new university of dissent, of the co-presence of irreconcilable and to some degree mutually opaque goods” (Hillis Miller 1994). La visión de Hillis Miller supone, en efecto, la aplicación del principio de inconmensurabilidad (cfr. Kuhn 1981) a la construcción del discurso de esta particular orientación de la *Teoría literaria* americana: en definitiva, la imposibilidad de conocer al otro, de traducirlo fidedignamente y el deseo de que su otredad persista. El cultivo del “dissent” se revela a la postre, desde esta perspectiva de los *Cultural Studies*, como una manifestación de *respeto* al otro y como el reconocimiento de la pluralidad en los diferentes órdenes de la vida humana.

Caminamos así por la vía ética hacia la consideración de lo que Machado/Mairena llamaba “diálogo cordial”, procedimiento docente que tenía como objetivo inmediato “agilizar mentes inmaduras o inertes” y como meta final *hacer seres humanos* a partir del “desarrollo mental, efectivo, moral y físico del educando”, es decir de la implicación de todas las facultades humanas (López Morillas 1992: 1395-407). Planteamientos éstos explicables en un discípulo de la *Institución Libre de Enseñanza* y en un ser real / ficticio (Machado/Mairena) que conjugaba en su persona la triple faceta de poeta, filósofo y pedagogo, como sostiene López Morillas. Precisamente en el análisis del “diálogo cordial” que lleva a cabo López Morillas destaca como exigencia preliminar a este procedimiento docente “la de encender la imaginación enseñándole las cosas físicas y espirituales que pueblan su entorno vital. En otras palabras, enseñarles a *ver*. Y enseñanza significa aquí en uno de los sentidos primarios del vocablo, *mostración*” (López Morillas 1402). Nada extraña esta exigencia de la *mostración* como estímulo del diálogo cordial y muy pertinente en nuestro ámbito —la *mostración* de los textos literarios—.

La reivindicación de la *mostración* está, por otra parte, en la línea del escepticismo que domina el diálogo efectivo y ficticio entre maestro y discípulos en *Juan de Mairena*. López Morillas nos recuerda al respecto que este *hacer ver* es ya un precepto básico en la pedagogía de Montaigne, autor que también ilustra el modelo escéptico que aquí defendemos —el que despierta la curiosidad y la duda— y cuyos planteamientos básicos hallamos asimismo en pedagogos posteriores a Montaigne como Rousseau, Froebel y Pestalozzi<sup>4</sup>.

\* \* \*

El palacio del lector es más duradero que cualquier otro. Sobrevive a los pueblos, las culturas, los cultos, hasta al lenguaje mismo. Terremotos y guerras no lo hicieron vacilar, ni siquiera incendios de bibliotecas, como el de Alejandría. Aldeas de fellahes, mercados, coliseos, rascacielos, crecieron alrededor de él y se desvanecieron, como si la lluvia los disolviera. La puerta permanece abierta para el mundo mágico.

Creo haber mencionado una vez al sabio chino que aguardaba su ejecución en una celda de condenados y estaba absorto en un libro mientras delante de él se cortaban cabezas. Cuando le tocó el turno estaba tan ocupado con el texto como Arquímedes con sus círculos. Un occidental, al cual conmovió el espectáculo, obtuvo gracia para él. El

<sup>4</sup> Aunque referidas a las primeras fases educativas, las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (*Cartas sobre la educación infantil*, 1827) son especialmente pertinentes en este punto. En la carta XXIX (Pestalozzi 1988: 117-20) el autor sostiene: “Muy bien está que a un niño se le haga leer, escribir y repetir las cosas, pero es todavía más importante enseñarle a *pensar*”. Y más adelante: “no hay absolutamente ninguna cosa de cuantas conciernen al niño, sean de la naturaleza o de las ocupaciones y habilidades de la vida, que no pueda servir de objeto de una lección en la que se proporcionen al niño algunos conocimientos provechosos y —lo que es más importante todavía— con la cual se le forme el hábito de reflexionar sobre lo que ve y de hablar sólo después de haber pensado en ello. La manera de llevar a cabo este sistema no debe consistir en hablar mucho *al* niño, sino en entablar una conversación *con* el niño. No hay que hacer largos discursos al niño, ni tampoco demasiado familiares o demasiado selectos; más bien habrá que llevarlo a expresarse él mismo acerca de los objetos. [...] En vez de escuchar y repetir, lo que ha tenido que hacer es observar y pensar.”

sabio se lo agradeció cortésmente, cerró el libro y se marchó sin una muestra de asombro del lugar del suplicio. El lector está generalmente disperso, pero no porque no pueda manejarse con el mundo circundante, sino porque lo considera menos importante.

Ernst Jünger, *El autor y la escritura*.

Hacer ver, despertar la curiosidad, fomentar la duda, la reflexión y la cautela a través del diálogo ¿sobre qué?, ¿para qué? Evidentemente, en nuestro caso, sobre la literatura. ¿Para qué? Ya ha quedado anticipado. Para formar individuos plenamente humanos mediante el autoconocimiento que propicia el simbolismo literario (*vid. Cassirer supra*).

El primer aspecto que debe potenciar el profesor de *Teoría de la literatura* y de cualquier rama de los estudios literarios tras la programación y propuesta de textos es el *entusiasmo*<sup>5</sup>. Es este un valor arraigado en el concepto subjetivista de belleza, presente ya en la Antigüedad y en la Edad Media, como reconoce Tatarkiewicz (1976: 230-1), pero reivindicado y trabajado teóricamente en el romanticismo. Forma cuerpo este valor con otras claves de la estima que nuestros alumnos sienten por los autores y sus obras —originalidad, genio, inspiración, magia, misterio, etc.— y contribuye a fraguar una percepción mítica de la literatura.

Un profesor de *Teoría de la literatura*, coherente con el carácter epistémico de su disciplina, ha de cuestionar, problematizar y revisar a la luz de las nuevas corrientes conceptos y valores de pasados estadios, incluso a costa de cercenar dolorosamente las representaciones idealizadas, pero infundamentadas, y las querencias arraigadas. Sin embargo, las operaciones no deben sacrificar más de lo conveniente los vínculos receptivos primarios, la atracción irresistible y absorbente de la lectura de que nos habla Jünger, ese “*plaisir du texte*”<sup>6</sup> que Roland Barthes considera en la obrita del mismo nombre (1973) y que Dámaso Alonso calificaba como “el primer conocimiento de la obra poética: el del lector”. La continuidad de los tres tipos de conocimiento que señala el poeta y filólogo español —el del lector, el del crítico y el del científico— es no solo admisible sino deseable. En todo caso la lectura es una operación insustituible e indelegable en cualquier labor crítica, como señala Barthes en *Critique et verité* (1966: 76).

<sup>5</sup> Utilizo el concepto sin los tintes vesánicos y patológicos que, anticipados en la concepción del “entusiasmo amoroso” del *Fedro* de Platón, encontramos en Henry More (1656).

<sup>6</sup> Juan Antonio Prieto Pablos (1996, 79-80) sostiene que “en *El placer del texto*, Barthes se planteaba, un tanto maniquea y quizás artificialmente, la vinculación de la lectura a dos modos del placer: el sensual -que aquí llamamos disfrute-, que resulta de leer algo convencional (esto es, reconocible en su similitud con otras obras literarias) o ideológicamente acomodaticio, como una novela clásica o un relato de Jules Verne; y el intelectual o goce, que se deriva de la lectura que reta al lector tanto por la dificultad que ofrece el texto a ser leído como en los planteamientos ideológicos que se derivan de la propia lectura”. Está claro que cuando hablamos de la recepción primaria nos referimos sobre todo al primer concepto, pero no exclusivamente ni tampoco en el sentido pasivo que le atribuye Barthes. El disfrute vinculado a determinado tipo de narraciones es, desde luego, un incentivo de la lectura, como ya destacó don Juan Manuel en el Prólogo de *El conde Lucanor*, pero no incompatible con un lector activo como observa J. A. Prieto Pablos a propósito del suspense. En nuestros planteamientos, el disfrute es el primer eslabón imantado que atrae placeres adicionales, incluido el del reto intelectual que considera Barthes en su ambiguo concepto de “placer del texto” y, lo que más nos interesa, que crea hábitos de lectura.

Todos nosotros habremos apreciado positivamente en las actividades relacionadas con la literatura, esa veta pasional y emotiva que encontramos en el nivel básico de la recepción. “Longino”, el autor del tratado *Sobre lo sublime*, es un caso paradigmático, tal como ha puesto de manifiesto ya la crítica: el entusiasmo y el placer que este autor sintió como lector iluminan y avalan desde el primer nivel de recepción la textura profunda de las disecciones y valoraciones de los textos que ilustran sus afirmaciones. Y no olvidemos tampoco que el tratadista mencionado, uno de los precursores que el romanticismo tiene en el mundo antiguo, deriva de sus lecturas consideraciones teóricas: entre las cinco fuentes generadoras del estilo sublime, “la pasión vehemente y entusiasta” (“Longino” 1979: 158).

Ese grado de entusiasmo es también el que apreciamos en el profesor de literatura que comunicándonos su imagen de contemplación y fascinación por el texto es capaz de generar en sus alumnos análogas experiencias. Entusiasmo y contemplación que están implícitos, por otra parte, en la denominación de la *Teoría de la literatura* tal como ha visto Gadamer (1960: 170) en su examen del juego del arte: “*theoría* es verdadera participación, no hacer sino padecer (*pathos*), un sentirse arrastrado y poseído por la contemplación”. Para Gadamer, “la esencia del espectador [*theorós*] consiste en entregarse a la contemplación olvidándose de sí mismo” (1960: 171) como le ocurría al protagonista de la anécdota de Jünger o al oyente fascinado por los relatos de Scherezade en *Los cuentos de las mil y una noches*, en la versión oral del mismo fenómeno.

Desde esa relación *entusiasta* con los textos, el docente debe *mostrar* otras vías de acceso a las obras literarias, debe *enseñar a leer*, fundamental tarea, “the new rationale for the humanities”, en Hillis Miller (1989: 111), que cobra énfasis especial en D. Villanueva (1994a: 28, 1994b: 15-6 y 1994c: 21-2) a partir de las palabras de Steiner (“Lo que necesitamos son lugares, por ejemplo, una mesa con unas sillas alrededor donde podamos volver a aprender a leer, a leer juntos”).

La lectura es, pues, el primer encuentro con la literatura que nos compromete éticamente como lectores, como docentes, como ciudadanos; en primer lugar, en una dirección filológica —el respeto al texto, a su espíritu y a su letra—, después, en una dirección humanística de amplio espectro: no solo las facultades intelectuales y afectivas y los dominios no conscientes están implicados, sino también la conducta y la identidad del receptor. El texto literario no es ajeno a los condicionamientos ideológicos de la creación y recepción literarias. No es un producto aséptico pero tampoco un instrumento al servicio de intereses ideológicos, un arma para *imponer* concepciones epistemológicas, culturales o políticas particulares. Sabemos que la lectura es una actividad preformativa que compromete al texto y a su receptor, una conversación que “posee una fuerza transformadora” (Gadamer 1986: 207): el lector configura en *texto* el *espacio textual* (Talens 1986: 21-22, Cáceres Sánchez 1991: 30) y en el mismo proceso el lector resulta transformado. Como afirma Jünger (1984: 25), “de un libro que merece tal nombre hay que esperar que haya modificado al lector. Tras la lectura nunca sigue siendo ya el mismo”. Mas la transformación *no debe* alcanzar nunca los niveles de la subversión o suplantación porque ello implicaría no solo romper las *normas éticas* de la lectura como conversación amistosa sino alterar sustancialmente el sistema de funcionamiento de la comunicación literaria.

El acto de leer, de enseñar o de escribir literatura, de investigar sobre cualquier parcela del fenómeno literario es, pues, “itself a source of political or cognitive acts, no subordinated to them” (Hillis Miller 1987: 5). En última instancia el compromiso ético de la lectura y de la docencia de la literatura tiene su base en la conciencia colectiva de que los textos son bienes culturales, cuya sabia administración nos compete, y herramientas con las que nos procuramos modelos de intelección de la vida y de actuación en el mundo (Even-Zohar 1997: 1-10). Ser lectores y filólogos no solo es una vía privilegiada de completar nuestro perfil humano es también un modo de ejercer con alto grado de exigencia ética nuestra ciudadanía y nuestra contemporaneidad.

En este punto de énfasis sobre la responsabilidad individual y colectiva de la comunidad filológica, me parece especialmente pertinente señalar la trascendencia que ha tenido en los estudios literarios la hermenéutica fenomenológica, especialmente la hermenéutica de Gadamer. En efecto, este autor ha puesto de relieve cómo la tradición literaria se nutre no solo de la creación y de las obras literarias sino también de sus lecturas e interpretaciones. Y si la responsabilidad de los lectores, intérpretes, profesores y demás entidades receptoras es hacer especialmente rica la producción significativa de los textos en cada presente histórico, los momentos actuales exigen de las voces directivas de la recepción literaria un mayor empeño en hacer fructíferas y dinámicas nuestras relaciones con la literatura por lo que hemos apuntado al comienzo.

Paradigmáticas e ilustrativas me parecen en este sentido las palabras que P. Ricoeur pronunció en el Paraninfo de la Universidad de Santiago de Compostela con motivo de su investidura como doctor “honoris causa”, palabras que, *mutatis mutandis* —de la Filosofía a los Estudios literarios—, pueden resumir todos los planteamientos expuestos hasta aquí.

Aquel 28 de febrero de 1996, en su lección doctoral, P. Ricoeur proponía la ampliación del espacio investigador de la Filosofía en tres direcciones.

Premièrement, les philosophes, tributaires d’un énorme héritage *historique*, fait non seulement de théories, mais de problèmes et de concepts sont sommés de traiter cet héritage non comme un dépôt mort, mais comme une ressource vivante, mise au service de la vérité évoquée plus haut, où le vrai, le juste et le beau échangent leurs significations respectives [...]

Deuxièmement, si les philosophes souhaitent continuer d’être pris au sérieux par les scientifiques, il leur faut acquérir une connaissance intime de l’état de la recherche dans l’une ou dans plusieurs disciplines scientifiques: de la physique théorique aux neuro-sciences, et à celles des sciences humaines qui sont aujourd’hui les plus attachées à mettre leurs théories et leurs modèles à l’épreuve de l’observation [...]

Troisièmement, les philosophes doivent considérer comme exceptionnelle —et peut-être comme close— l’époque où ils étaient écoutés en tant que tribuns parlants sur la place publique. Un rôle plus modeste mais plus efficace leur échoit de nos jours, au sein d’équipes multidisciplinaires où ils peuvent apporter leur souci de clarification conceptuelle et celui de la rigueur argumentative, dans le respect de l’éthique de la discussion [...] (1996: 12-4).

De nuevo asistimos con las palabras del filósofo francés a la necesidad de abrir el propio campo de investigación, a la conveniencia de dotar de sentido práctico —en la amplia proyección humana— las conquistas teóricas, a la necesidad del trabajo interdisciplinar en una actitud federativa. Y todo ello manifiestamente impulsado por un principio de hu-

mildad: no solo por la dependencia de la comunicación filosófica con respecto a otras áreas de investigación y por la implícita negociación teórica, sino también por la modestia de los objetivos, caracteres, todos ellos asimilables a los presupuestos pragmático-conventionalistas (cfr. Lakatos 1971: 44-6) asumidos más arriba.

No echamos en saco roto, en fin, el peso que Ricoeur concede a la argumentación en el humilde quehacer filosófico que él propone. La Retórica como arte de persuadir viene a destacarse así como una nueva vía articuladora de las Humanidades, muy semejante a la que ya tuvo en la antigüedad. No podemos tampoco olvidar, llegados al fin de nuestro ensayo, que como en los siglos pasados la Poética y la Retórica, las raíces más antiguas y más permanentes de los Estudios literarios, tienen mucho que decirse no solo en la creación literaria sino también en la interpretación del patrimonio cultural de nuestros días.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (1974): *Ars poetica*. Edición trilingüe de V. García Yebra. Madrid: Gredos.
- AA.VV (1997): *Documentos de trabajo / Position Papers de la Conferencia sobre el Futuro de las Humanidades*. Santiago de Compostela: Escuela Internacional de Teoría de las Humanidades. [Documentos internos y, salvo excepción, inéditos].
- BARTHES, R. (1966): *Critique et vérité*. París: Seuil.
- (1973): *Le Plaisir du texte*. París: Seuil. Traducción española de N. Rosa & O. Terán: *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno, 1982 (Traducido, junto con *Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collage de France*).
- BOBES NAVES, M. C. (1994): “La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria”. En Villanueva (1994a: 19-45).
- et al. (1995): *Historia de la Teoría Literaria I. La Antigüedad Grecolatina*. Madrid: Gredos.
- BUNGE, M. (1969): *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Traducción española de M. Sacristán. Barcelona: Ariel.
- CÁCERES SÁNCHEZ, M. (1991): *Lenguaje, texto, comunicación. De la lingüística a la semiótica literaria*. Granada: Universidad de Granada.
- CASSIRER, E. (1965): *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica. [1<sup>a</sup> ed., 1951; 1<sup>a</sup> ed. en alemán, 1942].
- DE MAN, P. (1986): *The Resistance to Theory*. Manchester: University Press.
- DOLEŽEL, L. (1990): *Poetics. Tradition and Progress*. Lincoln: Nebraska University Press. Tr. esp. de L. Alburquerque: *Historia breve de la Poética*. Madrid: Síntesis, 1997.
- DUCHET, C. & S. VACHON (dirs.) (1993): *La recherche littéraire. Objets et méthodes*. Montreal: XYZ.
- EVEN-ZOHAR, I. (1997): “La literatura como bienes y como herramientas”. En Villanueva, D., A. Monegal & E. Bou (coords.): *Literatura sin fronteras: Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Castalia. También accesible en <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/papers/lit-b&h.htm>>, 1-10.
- GADAMER, H. G. (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübinga: Mohr. Tr. esp. de A. Agud Aparicio & R. de Agapito realizada sobre la 4<sup>a</sup> ed. alemana (1975): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1991<sup>4</sup>.
- (1986): *Wahrheit und Methode II*. Tübinga: Mohr. Tr. esp. de M. Olasagasti: *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1994<sup>2</sup>.

- GARCÍA VELARDE, M. & V. FAIRÉN LE-LAY (1980). "Estructuras disipativas. Algunas nociones básicas". *El Basilisco* 10, 8-10.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1990): *Escritos sobre la Universidad española*. Ed. de T. Rodríguez de Lecea. Madrid: Espasa Calpe.
- HABERMAS, J. (1982): *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Tr. esp. de M. Jiménez Redondo: *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.
- JÜNGER, E. (1984): *Autor und Autorschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta. Tr. esp. de R. Alcalde: *El autor y la escritura*. Barcelona: Gedisa, 1996<sup>2</sup>.
- KUHN, T. S. (1981): *What Are Scientific Revolutions*. Cambridge (Mass.): Massachusetts Institute of Technology. Tr. esp. de J. Romo Feito: "¿Qué son las revoluciones científicas?". En *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1989, 55-93.
- LAKATOS, I. (1971): *PSA 1970 – In Memory of Rudolf Carnap*. Dordrech: D. Reidel Publishing Company. Tr. esp. de D. Ribes Nicolás: *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos, 1982<sup>2</sup>.
- LESSING, G. E. (1934): *Laocoonte o sobre los límites de la pintura y de la poesía. Seguido de las cartas sobre la literatura moderna y sobre el arte antiguo*. Tr. esp. de J. Merino. Madrid: Librería Bergua.
- LOCKE, J. (1986): *Pensamientos sobre la educación*. Tr. esp. de La Lectura & R. Lasaleta. Madrid: Akal. [1ª ed. en inglés, 1693].
- "Longino" (1979): *Sobre lo sublime*. Tr. esp. de J. García López. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ MORILLAS, J. (1992): "Juan de Mairena y Francisco Giner: La Pedagogía del *Diálogo Cordial*". En Vilanova, A., J. Bricall & E. L. Rivers (eds.): *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1395-407.
- MANNHEIM, K. (1987): *Ideología y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica. [1ª ed., 1941; 1ª ed. en alemán, 1936].
- MILLER, J. H. (1987): *The Ethics of Reading: Kant, de Man, Eliot, Trollope, James and Benjamin*. Nueva York: Columbia University Press.
- (1989): "The Function of Literary Theory at the Present Time". En Cohen, R. (ed.): *Future Literary Theory*. New York / London: Routledge, 102-11.
- (1994): "Return, dissenter". *The Times Literary Supplement*, 15 jul., 10.
- MORE, H. (1997): *Enthusiasmus triumphatus or A discourse of the nature, causes, kinds and cure of enthusiasme*. Repr. facs. de la ed. de 1656. Bristol: Toemmes Press.
- MORÓN ARROYO, C. (1997): "The Humanistic Discourse: Seven Points for Discussion". En AA.VV.: *Documentos de trabajo / Position Papers de la Conferencia sobre el Futuro de las Humanidades*. Santiago de Compostela: Escuela Internacional de Teoría de las Humanidades. [Documentos internos y, salvo excepción, inéditos].
- MUGUERZA, J. (1990): *Desde la perplejidad. Ensayos sobre la razón, la ética y el diálogo*. Madrid: F.C.E.
- PESTALOZZI, J. H. (1988): *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos. [Traducción de José María Quintana Cabanas a partir de la versión inglesa de 1827, *Letters on early education*].
- PRIETO PABLOS, J. A. (1996): "Suspense y comunicación literaria: los placeres del texto". *Discurso* 9/10, 79-106.
- PRIGOGINE, I. & I. STENGERS (1979): *La Nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. París: Gallimard, 1986<sup>2</sup>. Tr. esp. de M. C. Martín Sanz: *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, 1983.
- QUESADA, D. (1998): *Saber, opinión y ciencia. Una introducción a la teoría del conocimiento clásica y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

- RICOEUR, P. (1996): "Lección doutoral do Excmo. Sr. D. Paul Ricoeur". En *Discursos da investidura de D. Paul Ricoeur como Doutor Honoris Causa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ FONTELA, M. A. (1996): *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al Bildungsroman desde la narrativa hispánica*. Kassel: Reichenberger.
- RORTY, R. (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press. Tr. esp. de J. Fernández Zulaica: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- SCHILLER, J. C. F. von (1991): *Escritos sobre Estética*. Ed. de J. M. Navarro Córdón. Tr. de M. García Morente, M. J. Callejo Hernanz & J. González Fisac. Madrid: Tecnos. [Compilación de publicaciones del período 1793-1803: *Kallias oder über die Schönheit. Über das Pathetische, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Über das Erhabene y Über den Gebrauch des Chors in der Tragödie*].
- SCHMIDT, S. J. (1978): "La communication littéraire". En *Strategies discursives*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 19-31. Tr. esp. de J. A. Mayoral: "La comunicación literaria". En Mayoral, J. A. (comp.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1987, 194-212.
- SEGRE, C. (1979): *Semiotica filologica. Testo e modelli culturali*. Turín: Einaudi. Tr. esp. de J. Muñoz Rivas: *Semiótica filológica. (Texto y modelos culturales)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- SOSA, E. (1992): *Conocimiento y virtud intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TALENS, J. (1986): *El ojo tachado. Lectura de "Un chien andalou"*. Madrid: Cátedra.
- TATARKIEWICZ, W. (1976): *Dzieje sześciu pojec*. Varsovia: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Tr. esp. de F. Rodríguez Martín: *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Prólogo de Bohdan Dziemidok. Madrid: Tecnos, 1992<sup>3</sup>.
- VALDÉS, M. J. (1987): *Phenomenological Hermeneutics and the Study of Literature*. Toronto: University. Tr. esp. *La interpretación abierta: introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Amsterdam: Rodopi, 1995.
- VILLANUEVA, D. (coord.) (1994a): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.
- (comp.) (1994b): *Avances en Teoría de la literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- (1994c): "Literatura comparada e ensino da literatura". *Revista Galega do Ensino* 3, 19-32.
- ZÚÑIGA GARCÍA, J. F. (1995): *El diálogo como juego. La hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*. Granada: Universidad de Granada.