

El “proyecto” de la literatura norteamericana. Reflexiones de un dieciochista en torno al concurso de acceso¹

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ GARCÍA
Universidade de Santiago de Compostela

Quienes hemos frecuentado un área especialmente polimorfa de los estudios históricos y literarios, el llamado dieciochismo, sabemos que el “proyecto”, en cuanto género literario y administrativo, se origina en la Ilustración. En concreto, su raigambre genológica puede rastrearse en el tiempo hasta el popular *An Essay upon Projects* (1697), de Daniel Defoe, obra contemporánea de los primeros “projecting clubs” de Inglaterra, que incluye secciones sobre actuaciones tan diversas como el saneamiento del sistema de crédito, la reinserción de los indigentes, la mejora de las infraestructuras viarias, la estandarización de la lengua inglesa y la promoción de la ciencia experimental. Benjamin Franklin, consciente como Defoe de haber vivido una revolución mercantil y cultural, cita aprobatoriamente el *Essay* en el primer fragmento de su *Autobiography* (escrito en 1771, ed. francesa 1791, ed. inglesa 1818). En inglés, además, se utilizan las palabras “plan”, “scheme”, “survey”, “prospect(us)” y “view” (como en *A New View of Society* [1813], del empresario ilustrado Robert Owen) para designar una iniciativa o un proyecto escrito de reforma institucional cuya finalidad principal es transmitir una gran cantidad de información, al mayor número posible de destinatarios, de una manera diáfana y constructiva. Tanto la descripción inventarial que denota el término “survey” como la oportunidad esperanzada implícita en “prospect(us)” adquieren pleno sentido, en el contexto de la reforma y el progreso dieciochescos, cuando el conocimiento contenido en los textos reformistas es utilizado, por fin, en la realización de una obra práctica.

Entre los textos más conocidos del proyectismo ilustrado norteamericano cabe destacar los siguientes, todos ellos escritos por autores de considerable relieve literario: *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* (1749), *The Idea of the English School* (1751) y *A Plan for Settling the Western Colonies* (1756), de Benjamin Franklin; *A Plan for the Establishment of Public Schools in Pennsylvania* (1786), de Benjamin Rush; *Prospects on the Rubicon* (1787), de Thomas Paine, y

¹ La redacción de este ensayo se vio beneficiada por la concesión de una ayuda a la investigación de la Xunta de Galicia (código: XUGA10404A98) al proyecto colectivo titulado “Alteridad e identidad en la literatura norteamericana colonial”.

Prospectus of a National Institution to Be Established in the United States (1806), de Joel Barlow. En la obra maestra de la divulgación científica y geográfica que es *Notes on the State of Virginia* (publ. privadamente 1784-85, ed. autorizada 1787), de Thomas Jefferson, el proyecto confluye con el género preexistente de la “promotion literature”, cuyo practicante más eximio en la propia historia de Virginia fue un explorador y publicista, el capitán John Smith, autor, entre otros libros, de *A Map of Virginia* (1612) y *Advertisements for the Unexperienced Planters of New England, or Any Where* (1631). Si Smith busca con sus obras atraer inversiones que le permitan a él proseguir sus planes de colonización americana, Jefferson busca promocionar internacionalmente el estado del cual es Gobernador, pues las *Notes* se originan en 1781 como respuesta a la encuesta de un diplomático galo encargado por su gobierno de ordenar y sistematizar cuanta información pudiese recabar acerca de los flamantes Estados Unidos de América. Así, en la larga respuesta a la “Query VI” del francés, Jefferson ensalza el importante legado paleontológico de Virginia, describe al indio norteamericano y rebate las peregrinas ideas del Comte de Buffon (Georges-Louis Leclerc) sobre la degeneración de las especies animales en América, presentadas en la monumental *Histoire naturelle* (1749-88), concluida por B.G.E. Lacépède en 1804 (Jefferson 1964: 22-72 [esp. 42-55]). En el resto de su obra, el redactor de la Declaración de Independencia y futuro Presidente de la nación describe la geografía y las instituciones políticas y educativas de Virginia, traza una somera historia social del estado y sugiere futuros intercambios comerciales con Europa. En palabras de Ludwig Marcuse, Jefferson es quizás “el personaje más próximo al concepto de rey-filósofo que ha conocido el mundo” (1969: 14).

En el dominio hispánico, quien más y mejor reflexionó, en las postrimerías del siglo XVIII, sobre la posibilidad de proyectar los destinos de la nación a través de la formación [*Bildung*] de sus ciudadanos, en una larga serie de obras y opúsculos de varia extensión, fue el gijonés Gaspar Melchor de Jovellanos. Quisiera reseñar algunos de esos escritos por sus títulos, todos encabezados por ambiciosas palabrejas como “tratado” o “reglamento”, a pesar de que ninguno de ellos fue llevado enteramente a la práctica. Se trata, en suma, de cinco ejemplos del subgénero que podríamos denominar “proyecto truncado”: el *Discurso sobre la necesidad del estudio de las ciencias naturales* (1782), la *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias* (1797), las *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (1809), el *Reglamento literario e institucional extendido para llevar a efecto el Plan de estudios del Colegio Imperial de Calatrava* (1800), y la *Memoria sobre educación pública; o sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (1801). Las dos últimas obras, cuyo bicentenario se acaba de cumplir silenciosamente, siguen estando de rabiosa actualidad. En palabras de un conocido jovellanista, la lección que encierran aún para nosotros los frustrados planes de reforma acometidos por el polígrafo asturiano es la de enseñarnos a mantener siempre, animosamente, la “actitud previa” de cuestionar el “principio de autoridad” imperante en cada época, para poder dar así el paso siguiente de “atreverse a saber”, el *sapere aude* kantiano imprescindible para que las instituciones continúen

evolucionando en sintonía con nuevas inquietudes intelectuales y sociales (Caso González 1988: 12-13).

Entre los objetivos que Jovellanos esboza en sus proyectos de reforma pedagógica me parece que sólo dos se pueden considerar plenamente realizados en España en el arranque del siglo XXI. Se trata, en primer lugar, de la dignificación de las ciencias experimentales, que en la *Memoria sobre educación pública* Jovellanos llama “naturales” y “físico-matemáticas”. Dichos saberes deberían recibir para nuestro autor el mismo reconocimiento institucional (a través de laboratorios y cátedras especializadas) reservado en el pasado sólo a las ciencias “morales” del derecho y la teología (1847: 251-52). En segundo lugar, el cultivo de todas las disciplinas académicas había de regirse por criterios de solidaridad social: el Estado debiera garantizar el acceso libre (y, siempre que sea posible, incentivado por medio de becas de ayuda al estudio) de todos los jóvenes a la educación media y superior, aunque como potenciales beneficiarios de la segunda Jovellanos tuviese en mente, desde un principio, sobre todo a la incipiente burguesía: “el bien público exige que la buena y liberal instrucción se comunique a la mayor porción posible de ciudadanos ... [en] una institución pública y abierta, en que se dé toda la enseñanza que pertenece a ella; una institución en que sea gratuita toda la que se repunte absolutamente necesaria para formar un buen ciudadano” (1847: 241-42). Según ha explicado el historiador José Antonio Maravall, en todo el concierto europeo de la Ilustración sólo el francés Comte de Mirabeau (Honoré-Gabriel de Riquetti), autor de *Travail sur l'éducation publique* (publ. póst. 1791), se había atrevido, con anterioridad a Jovellanos, a defender la gratuidad y universalidad de la escolarización de manera tan explícita (1987: 93 n. 22).

Por desgracia, otras aspiraciones más concretas de Jovellanos, referidas también a la reforma administrativa y curricular de la educación superior, no se han visto aún totalmente realizadas, por lo menos en opinión de muchos observadores de la vida universitaria española, entre quienes me cuento. Entre las *asignaturas pendientes* de la educación humanística en nuestro país, tal y como dicha instrucción se imparte dentro y fuera de las facultades de humanidades, destacan tres sobre todas las demás. La primera deficiencia es metodológica: a día de hoy no podemos afirmar sin reservas que cada disciplina tenga ya sus propios métodos de análisis, los cuales, idealmente, debieran estar sujetos a una constante renovación y actualización, puesto que no existen las recetas universales para interpretar la realidad. El uso de dichos métodos, además, no debiera responder al deseo de los catedráticos de controlar las carreras de los investigadores y docentes más jóvenes, recurriendo para ello a mecanismos tan poco científicos como los diversos ejercicios que de hecho siguen rigiendo el acceso al funcionariado docente, y que Jovellanos enumera despectivamente: “los ejercicios de discusión, de aprobación, de jerarquía [y] de disciplina” perpetuados obcecadamente “a despecho de la experiencia y el desengaño” (1847: 253; véase también Caramés Lage 2000: 48). La segunda deficiencia se refiere a la base humanística que debe acompañar cualquier experiencia educativa. En particular, la escuela y la universidad han de comprometerse a formar a todos sus alumnos, incluso a los que se manifiestan interesados sólo en los saberes prácticos, en la “ética natural” (y no en la

moral religiosa o cualquier otro dogma), ya que, para Jovellanos, el horizonte último de la experiencia del joven ilustrado será su integración en una sociedad más tolerante y solidaria, en la cual sería deseable que este joven se fijase objetivos menos egoístas y obsesivos que el mero éxito económico y la salvación espiritual, los dos promovidos por la individualista ética protestante.

En diversos analistas contemporáneos podemos escuchar ecos del proyecto jovellanista de ofrecer “a la universalidad de [los] individuos ... un medio de adelantamiento, de perfección y felicidad” a través de la “instrucción” (1847: 241). Valga como ejemplo la defensa que un filólogo de la Universidad de Oviedo, José Luis Caramés Lage, ha hecho del modelo de sistema educativo en el cual se anima a los alumnos a que, una vez hayan obtenido su título acreditativo, busquen combinar por lo menos dos proyectos de vida, que el autor enuncia de estas tres maneras complementarias: (1) “promocionar[se] tanto personal como socialmente”, (2) “contribuir eficazmente al bien de la sociedad y alcanzar la mayor felicidad como persona” y (3) “preocuparse de servir a las necesidades socioeconómicas y culturales de su comunidad local, regional, nacional e internacional, con el propósito de profundizar en la mejora de una sociedad más democrática ... de la que no se pueda excluir a nadie” (2000: 40).

Finalmente, un tercer objetivo marcado por Jovellanos que está aún por realizar es el de convencer a docentes y alumnos, al margen de la titulación concreta en que se desenvuelvan, de la importancia de que los segundos adquieran una buena base filológica y semiótica en el transcurso de sus estudios superiores. No debe olvidarse, a este respecto, que un pilar fundamental de la educación en una sociedad que ha experimentado un gran impulso en la difusión de la información (sea debido, como en el siglo XVIII, al auge de la industria editorial, o, como en nuestra época, a la revolución multimedia) debiera constituirlo el dominio de la expresión lingüística y semiótica a través del estudio de la “lengua gramatical”, la “lengua algebraica” y los demás “instrumentos analíticos” y “colecciones de signos” (Jovellanos 1847: 267-70). En términos análogos a los del proyectista asturiano se ha pronunciado entre nosotros Caramés Lage, quien aboga, en su tratamiento del estudiante “como investigador y en formación continua”, por la consideración del proceso educativo como una “semiótica cultural” dotada de una doble articulación: por una parte, el alumno centra su atención en el análisis de experiencias prácticas, tanto personales como curriculares, vividas en su entorno social y académico inmediato; y por otra parte, esta experiencia práctica ha de ser contrastada con los fundamentos disciplinares de su objeto de estudio, entrando con ellos en una dialéctica abierta, un poco a la manera del método teórico-práctico enunciado por Francis Bacon en el siglo XVII —la conocida *experientia literata*— del cual es deudor asimismo Jovellanos (Caramés Lage 2000: 188-89).

La preocupación ética de los ilustrados por cuestiones de método y currículo no es, sin embargo, aplicable enteramente a nuestra encrucijada actual. Hoy en día, la fuerza que compite con la ética de la responsabilidad cívica por *apoderarse del alma* del joven alumno no es, salvo raras excepciones, de índole doctrinal, como en tiempos de Jovellanos, sino que opera al margen de lo político y lo espiritual. Continuamente

nos recuerdan sociólogos y educadores, en sus reflexiones escritas y desde las emisoras radiofónicas, que los mismos medios de comunicación de masas desde los cuales ellos se pronuncian propagan una visión hedonista de la existencia individual difícil de compatibilizar con la idea de comunidad solidaria y dinámica, en constante evolución a través de un toma y daca recíproco y responsable con sus miembros. El culto mediático y publicitario a la individualidad se fundamenta, paradójicamente, en pautas de “imitación y rutina” deudoras de la obsoleta cultura de la vigilancia antaño promovida por la doctrina clerical (Temprano 1994: 40-41, 141). Sin entrar a valorar el alarmismo de estas declaraciones, resulta muy útil analizar, contrastivamente, la peculiar reacción de los primeros ilustrados norteamericanos frente a la progresiva relajación de la conciencia religiosa calvinista desde los albores del siglo XVIII.

En 1783, un amigo ilustrado de Benjamin Franklin, el editor Benjamin Vaughan, le propone al inventor del pararrayos que dé a conocer, en la segunda parte de la *Autobiography*, la historia ejemplar de cómo llegó a alcanzar el bienestar emocional y material, sin para ello haber tenido que recurrir nunca a la piedad religiosa ni a la explotación económica de sus semejantes. Lo que de hecho se le pide a Franklin es que redacte un *proyecto* de ciudadano responsable. Los inmigrantes llegados a Norteamérica en el transcurso del siglo XVIII, en concreto los asentados en las ciudades cosmopolitas de Boston y Philadelphia, habitan ya un entorno propiamente multinacional y multirreligioso, marcado por la continua negociación y adaptación a nuevos usos y costumbres más que por las ortodoxias religiosas. Basándose en su historia de abandono del puritanismo “Nonconformist” paterno en favor de un relajado capitalismo protestante, Franklin elabora en la *Autobiography* un tipo de hombre nuevo caracterizado por las virtudes de “industry”, “frugality” y “sociability”, y, una vez alcanzado el éxito económico y social, también por las de “charity” y “philanthropy”. Ésta es la nueva *religión* capitalista del *homo novus* en el Nuevo Mundo, la cual contrasta con los intentos de su coetáneo Jonathan Edwards de recuperar la dimensión agónica del calvinismo primitivo en obras propagandísticas como la *Narrative of the Surprising Conversión* (1736; ampliada en 1737) y teológicas como *Freedom of the Will* (1754).

Al corresponsal de Franklin, Benjamin Vaughan, le preocupa que el lento declinar de la conciencia religiosa haga que muchos norteamericanos, tentados por las oportunidades mercantiles de la nueva cultura urbana, piensen sólo “of taking their share in the scramble of life, or at least of making it comfortable principally for themselves” (Franklin 1986: 84). Por su parte, a Jovellanos le preocupa que tanto la nueva clase de “magistrados” y “ministros públicos” (de la cual él mismo forma parte) como la clase de prósperos “comerciantes, mercaderes, fabricantes y artesanos” se puedan volver “egoístas” y promuevan “constantemente su interés individual a expensas [sic], o por lo menos, sin consideración alguna al bien común” (1847: 340-42). La virtud cívica en que convergen todos los proyectos ilustrados es el *amor patriae*, que en la *Autobiography* coincide con el amor a las letras y a la imagen ideal del “American self”. Quien se adentra en el relato inacabado de Franklin —uno de los libros norteamericanos más difundidos de todos los tiempos y Biblia secular de ese

país— participa simultáneamente en una triple empresa: el *proyecto* de producir una literatura norteamericana autóctona de carácter didáctico y formativo; el *proyecto* de fomentar un tipo de ciudadano norteamericano sociable y activo; y el *proyecto* de seguir construyendo una nación que, como su promotor, ha sabido independizarse de la tutela paterna para seguir su propio derrotero (Rodríguez García 1997: esp. 272-76). Con Franklin adquiere carta de naturaleza un tema fundamental de la literatura norteamericana: la *americanidad* del “self” transplantado del Viejo Mundo, que habita ahora en libros a un tiempo nacionalistas y rupturistas, los cuales constituyen, a su vez, una actualización tipológica del Antiguo Testamento y un correlato textual del Nuevo Mundo y de la escritura de Dios en él. Al menos éste es el sentido que dan a tales analogías y metáforas los dos autores más representativos de la tercera generación puritana: Cotton Mather y Edward Taylor.

Quando nos acercamos, siguiendo el orden cronológico propuesto por las antologías al uso, a la literatura norteamericana colonial de los siglos XVII y XVIII (comenzando con William Bradford y terminando, quizás, con J. Hector St. John de Crèvecoeur), enseguida nos percatamos de la rápida transformación que experimenta el concepto de “American self” en cuatro etapas claramente demarcadas: (1) la etapa trascendente-religiosa (“yo” no importo nada en relación con la inmensidad de Dios y de sus designios para mí —Bradford, Taylor), (2) la etapa social-religiosa (“yo” creo aún en el Dios puritano más ortodoxo, aunque respeto las otras religiones y hasta el ateísmo, y elijo practicar la caridad y la filantropía en pie de igualdad con el culto religioso —Mather), (3) la etapa social-utilitaria (“yo” ya ni me planteo si creo o no y, en consecuencia, me abstengo del culto oficial, aunque defiendo la religión por estimar que contribuye a inculcar valores morales entre la ciudadanía —Franklin) y (4) la etapa escéptico-desencantada (“yo” he sido traicionado por una sociedad volcada casi exclusivamente en conflictos políticos y rivalidades religiosas, y no creo más que en la autorredención solitaria en el mundo aculturado de la frontera —el Farmer James creado por Crèvecoeur en *Letters from an American Farmer* [1782]). James, quien maneja con igual destreza la jerga didáctica de la Ilustración y las teorías dieciochescas del *bon sauvage*, se refiere al plan de abandonar Pennsylvania con su familia, en dirección al oeste (entonces territorio indio), como “our small rural schemes, carried on for the benefit of our little community”, es decir, unos pequeños proyectos de explotación agraria en los que pretende combinar la “external labour” con la “internal industry” al tiempo que sus niños desarrollan las destrezas cinéticas propias de los indios (Crèvecoeur 1981: 224, 222). En general, la crítica americanista ha reconocido que la anunciada huida de James en la Carta XII, provocada por los efectos destructores de la guerra de independencia conocida como Revolución Americana, supone una desmitificación del ideal ilustrado de perfectibilidad humana a través de la integración política, pero que este clímax emocional no empaña el peso narrativo otorgado al ideal de comunidad austera y libre representada por la isla pesquera de Nantucket en las cartas o capítulos intermedios del libro (Arch 1990: 149-55).

Inevitablemente, el proyectista-profesor de literatura norteamericana, al proyectar-programar a los autores referidos en una secuencia cronológica, se encuentra

con el dilema de cómo afrontar el juicio moral de Franklin (¿calculador o bienintencionadamente práctico?) y Crèvecoeur (¿solipsista, escapistista o romántico primitivista?). Presentar a ambos autores en cualesquiera de estos términos supone, de alguna forma, subrayar su contemporaneidad (no son tan diferentes de *nosotros*) a la vez que se desmitifica el ideal norteamericano temprano de trascender o sublimar el interés individual en un *proyecto* colectivo, sea religioso (puritano) o utilitario (ilustrado). Esta recapitulación histórica de importantes cambios en la concepción de la identidad individual en la etapa colonial norteamericana, realizada al hilo de unos cuantos vocablos popularizados por los escritores reformistas del siglo XVIII, resulta más reveladora si pensamos que los canales discursivos por los cuales transitamos los filólogos del presente (pedagógicos, investigadores y hasta editoriales) son herederos directos de las iniciativas institucionales de la Ilustración. Las aspiraciones culturales de los ideólogos ilustrados pueden resumirse en una serie de tres proyectos que todavía hoy parecen tener plena vigencia, no obstante las voces alarmistas de quienes ponen en duda la pervivencia futura del libro y el aula como realidades materiales, augurándoles, en cambio, tan sólo una existencia virtual. La primera empresa a gran escala típicamente ilustrada es la de sistematizar, a través de enciclopedias, compendios, memorias y proyectos, el estado presente del conocimiento. Simultáneamente, se pretende también poner ese conocimiento a disposición de amplios segmentos de la población con el objetivo doble de formar mejores ciudadanos y mejores profesionales.

En una fase posterior de extroversión, los ilustrados acometen la empresa de situar las experiencias culturales en un contexto de sociabilidad y socialización en el cual un “autor”, un “profesor” o cualquier otra figura de autoridad entra en contacto con su “público” o su “alumnado” respectivo, reconociéndose mutuamente todos los participantes en dichos contactos como individuos autónomos, lo sean de hecho o no. Trazando un paralelo entre los intermediarios culturales del siglo XVIII (principalmente el profesor, el periodista y el escritor) y los medios de comunicación actuales, la americanista y dieciochista Cathy N. Davidson ha sugerido que la nueva era de la información, con su especial énfasis en el poder de internet para almacenar información y transmitir mensajes, nos vuelve a convertir, como en la era de las luces, en una “society of readers and writers”. Como ocurrió con los fenómenos de “mass printing and public education” en los años inmediatamente anteriores y posteriores a la Revolución de 1776, es importante que educadores e intelectuales intervengan ahora críticamente en este intercambio vertiginoso de textos e imágenes ensamblados apresuradamente para enseñar al internauta medio a separar el grano de la paja, es decir, a distinguir el conocimiento de la mera información y una propaganda de otra (Davidson 2000: 99-100, véase también Brooks 2000: 1957).

Por último, los ilustrados de mentalidad más abierta trataron de encontrar un espacio pedagógico institucional para la escritura imaginativa y el arte en general (o sea, para la experiencia *estética*), espacio, en fin de cuentas, análogo al reservado para las ciencias morales, como la teología o el derecho, y, desde el mismo siglo XVIII, también para la medicina y la física newtoniana (Bender 1991: 70-75). Nos guste más o menos, la literatura deberá en el futuro compartir el espacio propio conquistado en

la universidad, en el transcurso de los siglos XIX y XX, con otros discursos no verbales o que utilizan la expresión verbal en conjunción con diversos lenguajes visuales. Al mismo tiempo, como apuntan Davidson y Brooks, no estaría de más que los docentes universitarios incidiésemos en la utilidad práctica de nuestra preparación como intérpretes críticos de códigos y signos.

En el siglo XVIII, los ejemplos señeros del empuje práctico de la ética ilustrada en Estados Unidos y en España habría que buscarlos en las empresas educativas que Franklin, Jefferson y Jovellanos pudieron proyectar gracias a su proximidad a los centros del poder político:

1) La iniciativa de Franklin de articular en la ciudad de Philadelphia, en 1731, la Library Company, primera “circulating library” (biblioteca con régimen de préstamo) de Norteamérica a la que se accedía por suscripción. En un plano intelectualmente elitista, también impulsó la fundación de la American Philosophical Society (abierta en 1744) y de la University of Pennsylvania (abierta en 1751 como Academy for the Education of Youth). Las tres instituciones surgen a partir del famoso Junto Club de “book lovers” que él mismo había cofundado en Philadelphia en 1727 (Wright 1986: 37-41).

2) La iniciativa de Jefferson, concebida ya en 1779, de diseñar de su propia mano, y dotar con su legendaria biblioteca personal (finalmente entregada a la Library of Congress tras el incendio de 1815), una universidad pública que combinase el estudio de las humanidades con el de las ciencias experimentales. Así surgió en 1825 la University of Virginia, considerada en la actualidad, como ente físico, uno de los monumentos arquitectónicos más importantes de Estados Unidos (Mapp 1991: 307-34).

3) La iniciativa fatalmente inacabada de Jovellanos de ver en funcionamiento la primera universidad politécnica española, cuyo germen fue el mítico Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, creado en Gijón por Real Cédula de 24 de agosto de 1792, al que Jovellanos donó su biblioteca y dedicó sus mejores esfuerzos en los años de ostracismo de la Corte (Caso González 1988: 293-306).

El compromiso con la ética del proyecto y el amor a las instituciones, profesado este último, eso sí, desde una posición crítica con la sempiterna inercia institucional, no significa que uno deba renunciar a su individualidad ni a la libre expresión de su subjetividad. Una de las ventajas de plantear la educación como un proyecto inacabado de realización personal, cuya conclusión se anuncia siempre como una tarea postergada, es la de mostrar a nuestros alumnos, hoy como en tiempos de Franklin, Jefferson y Jovellanos, que el rigor, la constancia y la disciplina no están reñidos con el dinamismo y el cambio personal e institucional. La lección es aplicable tanto al alumno de primer curso de la titulación correspondiente como al *proyecto* de joven profesor en formación, o sea, a quien se halla en el umbral de esa experiencia a la que designamos familiarmente con el descorazonador nombre de “concurso-oposición” (su designación administrativa es “concurso de acceso”). Según explica el innovador *Cambridge International Dictionary of English* (1995), el vocablo “prospect” tiene también la acepción secundaria de designar un proyecto de persona en el contexto la-

boral y académico: “a person who might be chosen, for example as an employee” (o, añadiríamos, elegida en su caso como alumno y/o docente). De hecho, la traducción más acertada, en inglés norteamericano, que se me ocurre del rango de Profesor Titular Interino es “*prospective tenured professor*”. Para resumir: un proyectista-opositor es un *proyecto* funcional y una *promesa* de Profesor Titular.

Ahora bien, haber traspasado el umbral o el “pórtico” (palabra inglesa entre las favoritas de Jefferson) que separa la adolescencia de la edad adulta, o la precariedad laboral de la paz funcional, no significa que uno no pueda seguir involucrándose activamente en otros *proyectos*, en este caso de vida social. A este respecto, el periodista y académico Juan Luis Cebrián ha subrayado el ascendente que la obra de un “hombre de transición” como Jovellanos, quien vivió en el pórtico-umbral de un despotismo ilustrado abocado a la revolución y la posterior restauración involucionista, tiene para dos generaciones de españoles: quienes presenciaron o protagonizaron como adultos, hace ya cinco lustros, la transición política española, y quienes vivimos hoy el advenimiento de la sociedad civil en todos los países europeos. La sociedad civil se caracteriza por la progresiva desaparición de los grandes conflictos y los grandes abusos ordenancistas, aunque pervivan en bastantes casos las desigualdades económicas propias del capitalismo corporativo y la globalización de mercados. A pesar de la aparente bonanza, conviene alertar, hoy más que nunca, al estudiantado español sobre los métodos silenciosos con que gobiernos y poderes fácticos dictan un patrón de convivencia social bajo la ficción de que todos participamos en su constitución.

El dirigismo silencioso suele tener mayor éxito en los períodos marcados por un rápido incremento del bienestar económico y social, el cual favorece la aparición de mediaciones comunicativas que liberan al ciudadano medio de la preocupación solidaria de velar por la transparencia y la ecuanimidad de las instituciones del Estado, invitándole en cambio a que persiga en su trabajo fines prioritariamente lucrativos que le permitan alcanzar legítimamente un mayor bienestar económico. En el seno de estas coyunturas se ha producido casi siempre, históricamente (según se han ido consolidando los regímenes parlamentarios participativos en las principales naciones de Occidente), un desinterés creciente entre la ciudadanía por involucrarse activamente en procesos decisivos, o simplemente por fiscalizar la labor de quienes sí toman decisiones. ¿Qué podemos hacer los profesores y críticos para combatir esa inercia y pereza cívicas desde los ámbitos docente y editorial? Sugiere Cebrián, tímidamente, que una buena estrategia para suavizar la más que probable experiencia de desencanto con el *status quo* que aguarda a los jóvenes de hoy, en su paso a la edad madura, sería la de obligarnos a nosotros mismos, en presencia de nuestros alumnos, a mirar continuamente hacia el pasado (con voluntad *historizante*) al tiempo que aceptamos el presente histórico como un eslabón más en el proceso dinámico de proyectar y replantear nuestro futuro (con voluntad siempre reformista).

Una última acepción de la palabra “proyecto” que quiero comentar, surgida en el seno de la jerga filosófica del último siglo y medio, es la referida a la rebeldía vital del individuo que habita en la sociedad de masas, en la cual desea encontrar la posibilidad de desarrollar su personalidad y su vocación más allá del mero conformismo. A

dicha acepción, hoy en relativo desuso, pero que resultará familiar a quienes tienen algunos años más que yo, se la puede llamar “existencialista”, pues se refiere al compromiso activo entre la necesidad que muchos individuos sienten de autodiferenciarse y las exigencias sociales de responsabilidad e integración. Jean-Paul Sartre, en su obra *Questions de méthode* (1960) definió “proyecto” como el intento de situar el quehacer vital individual en el contexto de los condicionamientos institucionales que lo han hecho posible, con el propósito último de trascender dichos límites en un futuro tan abierto e incierto como la propia vida: “la conduite la plus rudimentaire doit se déterminer à la fois par rapport aux facteurs réels et présents qui la conditionnent et par rapport à un certain objet à venir qu’elle tente de faire naître. C’est ce que nous nommons *le projet*” (128). Adaptando esta definición a la labor intelectual del proyectista-opositor, diríamos que éste refleja en su escritura el peso que su aprendizaje profesional ha ido depositando en él, a la vez que vislumbra su modesta contribución a la renovación de las estructuras institucionales e intelectuales del campo en el cual trabaja.

Para retomar, ahora, los argumentos de Bender y Cebrián mencionados en los párrafos anteriores, añadiré que la idea de progreso basada en la planificación y ejecución de proyectos concretos conlleva dos operaciones interrelacionadas: una primera de síntesis historizante o historiadora de lo ya investigado, y una segunda de reevaluación y reelaboración (a veces incluso de rechazo parcial) de esa herencia intelectual. Concebido en un plano y a una escala más modestos que las reformas ilustradas, el proyecto de oposición o concurso de acceso a un cuerpo docente en la universidad española supone un ejercicio en el cual también se hace balance (es un *stocktaking*) y se abren nuevos horizontes para la docencia (es, en el mejor de los casos, un *trail blazing*, para usar una locución recurrente en la literatura de la primera república transatlántica). En este doble proceder juega un papel fundamental la conciencia (auto)crítica: introducir en el concurso-oposición un elemento justamente *oppositional*, por pequeño que éste sea. Obviamente, no resulta siempre fácil ser crítico, de manera constructiva y esperanzada, con los hábitos de pensamiento y de trabajo que uno mismo ha ido adquiriendo; más arriesgado aún es serlo con las instituciones en las cuales se ha trabajado o con los colegas que comparten intereses y labores comunes. Esto es así porque el proyecto docente constituye, a la par que un ejercicio de autoexamen, una parte sustancial del examen público en el cual se dirime la continuidad profesional de los participantes en el concurso a la vez que se censura o respalda la visión que cada uno de ellos tiene de su área de estudio y la manera de organizarla. Sin embargo, renunciar a la postura crítica en aras de la conformidad oportunista acarrea a menudo, también, los peligros de la autocomplacencia y la endogamia reproductora, que tanto daño han hecho a la docencia y a la investigación científica en España, según han puesto de manifiesto estudios independientes realizados desde el extranjero y, más recientemente, el mismo Informe Bricall (Salomone 1999, Bricall 2000: 21).

Sabedor, pues, como los ilustrados, de que las reformas progresivas abren, por lo general, un camino más productivo, más duradero y más justo que los gestos apre-

surados e incendiarios, abogo por la conveniencia de redactar un proyecto docente de literatura norteamericana que resulte de interés para los tres presuntos auditorios a los cuales, por lo menos de manera heurística y conjetural, el concursante a una plaza puede convertir en interlocutores de sus reflexiones: en primer lugar, el *common reader* de la Filología Inglesa, es decir, el anglista cuyos intereses principales pueden estar al margen de la literatura, pero que en sus ocasionales incursiones en el campo literario busca, sobre todo, una exposición ordenada, concisa y cabal de contenidos y aplicaciones didácticas; en segundo lugar, el especialista en literatura norteamericana, quien probablemente desee ver reflejadas en el proyecto las importantes revisiones, por técnicas que sean, que en los últimos años se han producido en el estudio y la docencia de esta literatura nacional, y en las cuales él mismo se habrá involucrado; y en tercer lugar, es preciso tener en mente también a quien no participa de manera directa en el concurso de acceso, ni como examinador ni como examinando, pero que sin embargo es el más constante auditorio del proyectista-profesor: el alumnado de la licenciatura de Filología Inglesa, al cual le cuesta más trabajo manejar los tecnicismos del área, y que por tanto el día de la oposición esperaría (en el hipotético caso de figurar entre el auditorio), una claridad expositiva de esas llamadas meridianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCH, Stephen Carl (1990): "The 'Progressive Steps' of the Narrator in Crèvecoeur's *Letters from an American Farmer*". *Studies in American Fiction* 18/2, 145-58.
- BENDER, John (1992): "A New History of the Enlightenment?". En Damrosch, Leo (ed.): *The Profession of Eighteenth-Century Literature: Reflections on an Institution*. Madison: U of Wisconsin P. 62-83.
- BRICALL, Josep M (2000): *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- BROOKS, Peter (2000): "A Beginning in the Humanities". *PMLA* 115/7, 1955-57.
- CARAMÉS LAGE, José Luis (2000): *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI. La Tercera Vía universitaria*. Uviéu: Trabe.
- CASO GONZÁLEZ, José Miguel (1988): *De Ilustración e ilustrados*. Oviedo: Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII.
- CEBRIÁN, Juan Luis (1997): "La vida y la obra de Jovellanos (entrevista con Ángel S. Harguindey)". *El País* (18 de mayo), 34.
- CRÈVECOEUR, J. Hector St. John de (1981): *Letters from an American Farmer and Sketches of Eighteenth-Century America*. Ed. Albert E. Stone. New York: Penguin.
- DAVIDSON, Cathy N. (2000): "Them versus Us (and Which One of 'Them' Is Me?)". En Franklin, Phyllis (ed.): *Profession 2000*. New York: The Modern Language Association of America. 97-108.
- FRANKLIN, Benjamin (1986): *The Autobiography and Other Writings*. Ed. Kenneth Silverman. New York: Viking Penguin.
- JEFFERSON, Thomas (1964): *Notes on the State of Virginia*. Intr. Thomas Perkins Abernethy. New York: Harper.

- JOVELLANOS, Gaspar Melchor de (1847): *Memoria sobre educación pública; o sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. En *Obras*, vol. 7 de *Obras*. Logroño: Imprenta de D. Domingo Ruiz, 222-387.
- MAPP, Alf J., Jr. (1991): *Thomas Jefferson, Passionate Pilgrim: The Presidency, the Founding of the University, and the Private Battle*. Lanham: Madison.
- MARAVALL, José Antonio (1987): "The Idea and Function of Education in Enlightenment Thought". Tr. de Terry Cochran. En Godzich, Wlad & Nicholas Spadacini (eds.): *The Institutionalization of Literature in Spain*. Minneapolis: The Prisma Institute, 39-99.
- MARCUSE, Ludwig (1969): *Filosofía americana: pragmatistas, politeístas, trágicos*. Ed. alemana 1959. Tr. esp. de Rufino Jimeno Peña. Madrid: Guadarrama.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, José María (1997): "The 'Memo' Pages of Franklin's *Autobiography*: On the History of American and English Life Writing". *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 18, 267-80.
- SALOMONE, Mónica (1999): "Los científicos plantan cara al amiguismo". *El País* (17 de enero): 32-33.
- SARTRE, Jean-Paul (1976): *Questions de méthode*. 1960 (pub. parcialmente en *Les Temps Modernes*, 1957). París: Gallimard.
- TEMPRANO, Emilio (1994): *El árbol de las pasiones. Deseo, pecado y vidas repetidas*. Barcelona: Ariel.
- WRIGHT, Esmond (1986): *Franklin of Philadelphia*. Cambridge: Harvard UP.