ENSEÑAR LITERATURA DESPUÉS DE DERRIDA (REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA LITERARIA DESDE EL *NEW FORMALISM*)

Adolfo RODRÍGUEZ POSADA
Universitatea de Vest din Timişoara
adolfo.rodriguez.posada@gmail.com

Teaching Liteature after Derrida (Reflections on Literary Education since the New Formalism)

Marjorie Levison introduced the notion of New Formalism in 2007, to name a movement within literary criticism which vindicates the methodological principles of New Criticism, with the aim of dealing with the questions posed by the indeterminacy and *undecidability* of literary meaning, as upheld by the deconstructive critics. From then on, several researchers have joined the movement, such as Verena Theile and Linda Tredennick, who edited the volume *New Formalism and Literary Theory* (Palgrave Macmillan, 2013). This work is remarkable because it provides the Neoformalist methodological basis. Both Theile and Tredennick start from pedagogical premises with a view to recovering close reading as a didactic method for teaching literature, but without contradicting at any time the deconstruction theory on the instability of literary meaning. Despite the newness of approaching Derrida's theory from a pedagogical point of view, the New Formalist perspective does not clarify the issue of the impact of hermeneutical relativism on education. The present article engages with the matter in the light of Theile and Tredennick's didactic proposal and, in addition, weighs the consequences for teaching literature, considering the deconstructive denial of hermeneutical consensus.

Keywords: *New Formalism*; *teaching literature*; *deconstruction*; *Yale school*; *hermeneutical relativism*

En los últimos años la editorial Palgrave Macmillan se ha convertido en uno de los principales centros de referencia para la crítica deconstructiva. Su catálogo reúne, como es esperable, títulos de toda índole; pero si por algo destaca la editorial es por la publicación de un número nada desdeñable de trabajos encuadrados en líneas de investigación de plena actualidad, tales como la ecocrítica, el transfeminismo, el poshumanismo o los estudios transatlánticos[1]. Por tal razón, sorprende encontrarse, entre semejante maremágnum, el monográfico *New Formalisms and Literary theory*, editado por Verena Theile y Linda Tredennick. Pero no es el único caso. En 2013, mismo año en que ve la luz el título, Palgrave Macmillan publica a la par *New Formalist Criticism* de Fredric V. Bogel. Se trata de dos estudios hermanados —Bogel colabora asimismo en el volumen de Theile y Tredennick—, que parecen distanciarse de la línea editorial que ha seguido la casa[2].

Ahora bien, pese a lo llamativo del rótulo, no nos encontramos ante dos trabajos que rompan de forma radical con la filosofía a la que nos tiene acostumbrados la editorial. Su apuesta por la publicación de estudios de crítica transgresores no se ve comprometida con la presencia de

[1] Por citar algunos ejemplos, véanse *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies* de G. Garrard (2012), *Sex and the Posthuman Condition* de M. Hauskeller (2014), *Transgender and Intersex: Theoretical, Practical, and Artistic Perspectives* editado por S. Horlacher (2016) o *Transatlantic Literature and Author Love in the Nineteenth Century* editado por P. Westover y A. Rowland (2016).

[2] La confusión a la que puede llevar el título de los trabajos mencionados procede del hecho de que, en el ámbito anglosajón, el marbete "formalista" designa tanto al formalismo ruso y checo como al New Criticism norteamericano. Theile y Tredennick emplean, por consiguiente, la etiqueta *formalist* como sinónimo de *new critic*. De ahí que el Neoformalismo conforme a la propuesta de Theile y Tredennick no busque recuperar los planteamientos de Jacobson, Tomachevski, Sklovski o Tynianov, sino las bases metodológicas del New Criticism, pero despojadas del positivismo característico de los trabajos de Empson, Hirsch o Richards.

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

tales referencias en su catálogo. A diferencia de lo que cabría pensar, no destaca el *New Formalism* por ser un movimiento de reacción frente a los postulados posestructuralistas y las diferentes actitudes y mentalidades culturales a las que han dado lugar, pero sí alerta de la consolidación de una tendencia dentro del panorama de los estudios literarios que reivindica el legado crítico de la primera mitad del siglo XX, lo cual supone de por sí una novedad con respecto a la trayectoria seguida por la teoría literaria en las últimas décadas.

No obstante, la etiqueta empleada por Theile, Tredennick y Bogel no es ni mucho menos nueva. El término "New Formalism" fue acuñado por Heather Dubrow en 1989; antes bien, no será hasta 2007 cuando Marjorie Levison lo popularice en el contexto de los estudios ingleses para designar la corriente crítica cuyo objetivo pasa por "to reinstate close reading both at the curricular center of our discipline and as the opening move, preliminary to any kind of critical consideration" (2007: 559-560). Tal es el propósito del modelo de Theile y Tredennick, quienes defienden la recuperación de la *close reading* como principio metodológico, al considerar que el New Criticism "has its limitations but is not nearly as perniciously apolitical as its critics in the 1970s and 1980s suggested is now widely recognized" (2013: 223).

Tal vez una parte de los críticos posmodernos no vea con buenos ojos esta serie de propuestas cuyos esfuerzos se vuelcan en recuperar un modelo teórico que Derrida, De Man y con ellos los autores de la órbita de la Escuela de Yale parecían haber enterrado. Nada que deba sorprendernos, pues el posestructuralismo ha traído consigo la autorización de un antiformalismo teórico y un relativismo hermenéutico que, desde el punto de vista didáctico, resulta extremadamente problemática. Esta es la base del argumento desarrollado por Theile en "New Formalism(s): A Prologue".

Recuerda cómo su director de tesis, Will Hamlin, al presentarle el *handout* y la programación de sus clases de Shakespeare para conocer su parecer, manifestó que, si bien el planteamiento del curso era magnífico, no por ello dejaba de ser formalista. He aquí la ironía: a pesar de considerarse tanto ella misma como a su compañera, Linda Tredennick, "New Historicists, disciples of Montrose and Greenblatt, Geertz groupies and Foucault fans", acaba por reconocer que "we are, at our core and in our classrooms, close readers" (Theile y Tredennick 2013: 4).

La paradoja señalada por la investigadora es reflejo de la contradicción implícita en el modelo teórico posmoderno. Si algo podemos achacarle a la crítica posestructuralista es que, a pesar de lo argumentado, la deconstrucción en sí misma, más allá del papel, entraña en la práctica docente un sinfín de incoherencias que, lejos de verse superadas, siguen generando un profundo desajuste en el plano pedagógico. En cierto modo, los planteamientos críticos de Derrida y la Escuela de Yale nos han hecho perder de vista que la mayoría de investigadores literarios somos al mismo tiempo profesores de literatura. La docencia, en nuestro caso, conlleva en puridad analizar textos tanto en los cursos como en los seminarios —de ahí la reivindicación de la *close reading* por parte de los neoformalistas— y ofrecer, en última estancia, una lectura argumentada de los mismos. A partir de esta, se procede al establecimiento de un criterio por el cual se justifica el aprobado o suspenso del alumno, en razón de la prueba realizada en torno al conjunto de obras impartidas durante el curso.

Siempre y cuando demos validez a los argumentos de Derrida, De Man, Hillis Miller o Stanley Fish, habremos de admitir que nuestras interpretaciones de los textos no son más consistentes que las de cualquier otro lector —el estudiante mismo sin ir más lejos— y que, en consecuencia, no atesoramos un conocimiento objetivo del significado de la obra literaria mayor

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

que el que poseen nuestros alumnos[1]. En la actualidad, de hecho, un estudiante brillante lo suficientemente astuto como para argumentar ante un tribunal de corrección la imposibilidad de decidir cuál es la lectura correcta de una obra impartida, bien puede poner en jaque el criterio del profesor, al demostrar que su evaluación, esgrimiendo a su favor los argumentos introducidos por la deconstrucción, responde a una lectura subjetiva impuesta autoritariamente. Por más que no fuera esta la intención de los críticos afiliados al pensamiento deconstructivista de Derrida, a efectos prácticos, es cuanto conlleva: la desautorización en último término del docente dada la imposibilidad de fijar un conjunto de interpretaciones unívocas de la obra literaria.

Lo defendido no es ni mucho menos exagerado y responde a la realidad de los hechos. Los alumnos, influidos por las opiniones de aquellos profesores y profesoras que comparten los presupuestos deconstructivistas, han empezado a poner en duda la autoridad del profesor que, no dispuesto a rendirse al relativismo hermenéutico, defiende que la indeterminación e indecidibilidad del significado literario no es tal y que es posible validar un conjunto de interpretaciones por medio del consenso.

No se pretende con este trabajo abordar las razones que llevaron a Derrida a deconstruir la teoría literaria estructuralista a finales de la década de 1960, así como tampoco los motivos que suscitaron la reacción de De Man frente al *New Criticism* norteamericano a su llegada a la Universidad de Yale. Dejamos, pues, para otra ocasión el estudio no sólo de tales cuestiones, sino además de la pugna que han mantenido desde finales de la década de 1970 los teóricos que se sumaron a la causa deconstructivista — (Hillis Miller, Fish, Culler o Eagleton) — y aquellos críticos de la vieja escuela que, como Abrams (1986) y Eco (1997), no escatimaron esfuerzos en rescatar, sin éxito a juzgar por el desarrollo de los acontecimientos, a la crítica literaria de su deriva posmoderna.

Lo que interesa destacar aquí es que, a ojos vistas, resulta inviable impartir una clase de literatura *stricto sensu* sin que el investigador en calidad de profesor, cualesquiera que sean sus posturas teóricas, se vea en la obligación de realizar en el aula una *close reading* de las obras propuestas. He aquí la novedad que presenta el *New Formalism* como corriente crítica con respecto a sus predecesoras: parte de la experiencia docente para asentar las bases de una metodología teórica adecuada a la enseñanza literaria universitaria.

El planteamiento de Theile responde, de ahí su novedad, a un enfoque didáctico del que hasta ahora todas las metodologías teóricas anteriores habían carecido. Por más que como investigadores literarios comulguemos con los planteamientos anti-formalistas de la crítica deconstructiva, como profesores de literatura, no será difícil verse en la misma tesitura que la autora expone en su trabajo:

> „It was at the crossroads of aesthetic readings and historical, political criticism that Linda and I met, shared conversations and experiences we'd had over the years, and, finally, confessed, after

[1] Stanley Fish defendió, en respuesta a los ataques de Abrams (1986) dirigidos a la crítica deconstructiva, que "the problem of authority in the classroom and in literary criticism […] depends upon the existence of a determinate core of meaning because in the absence of such a core there is no normative or public way of constructing what anyone says or writes, with the result that interpretation becomes a matter of individual and private construings none of which is subject to challenge or correction. In literary criticism this means that no interpretation can be said to be better or worse than any order, and in the classroom this means that we have no answer to the students who says my interpretation is as valid as yours" (1980: 317). No obstante, aun cuando Fish no da su brazo a torcer a la hora de destacar la "indeterminacy or undecidability" de toda interpretación, reconoce que "if there is a shared basis of agreement at once guiding interpretation and providing a mechanism for deciding between interpretations that a total debilitating relativism can be avoid" (1980: 317).

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

> much reflection and unabashedly, that, above all else, we are, indeed, close readers. We teach close reading. We treasure form. We make our students memorize and identify stylistic devices, meter, rhyme scheme. Occasionally, we spend a whole class period dissecting and discussing a single poem, a soliloquy, or even a metaphor". (Theile y Tredennick 2013: 6)

No cabe duda, por ejemplo, de que impartir *Ante la ley* de Kafka o *The Fall of Hyperion* de Keats en los mismos términos en que Derrida y De Man los analizan respectivamente, cuando menos desde un punto de vista didáctico, es contraproducente[1]. En caso contrario, nos veríamos imposibilitados, llevando los argumentos esgrimidos por los críticos deconstructivistas a rajatabla, para aprobar o suspender a un alumno en caso de proceder a un examen basado en un comentario de texto de tales piezas. Una interpretación contraria a la del profesor formulada por el estudiante sería igual de válida e imponer una lectura diferente a la fuerza sería un abuso de autoridad a todas luces. El problema es cuando percibimos que el mundo académico ha generalizado el predicamento posestructuralista y lo ha consagrado como la teoría literaria imperante, convirtiendo la ambigüedad semántica de los textos en su principal razón de ser. Desde ese momento, los planteamientos teóricos entran en conflicto con las bases metodológicas de la enseñanza literaria, articulada justamente en una metodología formalista como la *close reading*. Este es el principal escollo que plantea la deconstrucción desde un punto de vista didáctico: cuando su metodología deja de operar como un mecanismo analítico efectivo, como diseminación en términos derridianos, y da lugar a una teoría general de la literatura, como así ha venido ocurriendo, pasa a ser un arma de doble filo en el plano pedagógico, por cuanto promueve y justifica, en palabras de Hillis Miller, "the consequent inability of the critic to «read» the work in any determinate or monological way" (1980: 610).

A este respecto, no sorprende que Tredennick, en su correspondiente artículo, opte por encontrar una posible vía de escape a la paradoja deconstructiva desde la propia crítica deconstructiva. Partiendo de los presupuestos neoformalistas desarrollados con anterioridad por Theile, su compañera plantea la posibilidad de contemplar en la forma literaria un mecanismo que afiance precisamente el modelo deconstructivo[2]. A diferencia de la concepción original del *New Formalism* esbozada por Levison, en Tredennick no se distingue la esperable reacción del movimiento, antes bien lo contrario, frente a la indeterminación e indecidibilidad literaria respaldada por la deconstrucción[3]. Según la investigadora, que una parte de los *new critics*

[1] En el caso de *Ante la ley* de Kafka, Derrida concluye que nos encontramos ante un texto "que, no diciendo nada claro, no presentando ningún contenido identificable más allá del texto, sino una diferencia interminable hasta la muerte, permanece no obstante rigurosamente intangible. Intangible: entiendo por esto, inaccesible al contacto, no susceptible de ser tomado y finalmente inaprehensible, incomprensible, más asimismo aquello a lo cual no tenemos el *derecho* de tocar" (1984: 123-124). Por su parte, De Man defiende que la ambigüedad semántica que presenta el título del poema *The Fall of Hyperion* de Keats provoca que su correcta interpretación redunde en la indecidibilidad (*undecidability*) de su sentido: "Both readings are grammatically correct, but it is impossible to decide from the context (the ensuing narrative) which version is the right one […] Faced with the ineluctable necessity to come to a decision, no grammatical or logical analysis can help us out" (2002: 16).

[2] "In particular, *New Formalisms and Literary Theory* is interested in the political motivations of a return to formalism, but, together with our contributors, we also, and perhaps simultaneously, want to propose and challenge the conception of New Formalism as an extension of contextual readings or a «mere» return to aesthetic readings" (Theile y Tredennick 2013: 6).

[3] Tredennick, sin ir más lejos, se opone a Levison (2007) cuando afirma que "New Formalists do not retheorize art, culture, knowledge, or value because, for the most part, they do not believe in art, culture, knowledge, or value as stable or even meaningful categories" (Theile y Tredennick 2013: 240). Confirma, por lo tanto, que desde su punto de vista el Neoformalismo, más que una reacción frente al relativismo posmoderno, es una reformulación de la crítica deconstructiva desde los principios metodológicos del *New Criticism*.

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

errasen al descontextualizar las obras e interpretarlas al margen de las convenciones poéticas y las motivaciones sociopolíticas de la época en la que se pergeñaron —tal fue el origen de la diatriba de los críticos posestructuralistas—, no implica que sus principios metodológicos sean equívocos y estos no puedan contemplarse como mecanismos en favor de la crítica deconstructiva. Justamente es la forma literaria la que revela a través de la *close reading* las diferentes interpretaciones parasitarias que propician la deconstrucción del significado de los textos:

> „A poem, or any work of literature, will almost inevitably offer tensions, inconsistencies, and moments of ambiguity. New Criticism taught us to look for them as evidence of the poem's irreducible nature. Politically motivated methodologies see them as evidence that something outside the poem is obtruding. Rhetorical argumentation offers a different way of approaching these moments: they are questions at issue. A question at issue is a question in which a discourse community is invested and for which there is more than one viable answer. In the case of poetry, the discourse community is the group of people who have read the poem and care about its meanings". (Theile y Tredennick 2013: 233)

La propuesta didáctica neoformalista de Tredennick, si algo persigue como se deduce de sus palabras, es salvar la contradicción que conlleva sobre la práctica docente la hipótesis deconstructiva acerca de "the absence of a stable «meaning»" (Theile y Tredennick 2013: 236). Para ello, la investigadora contempla en la *close reading* una herramienta pedagógica gracias a la cual el docente demuestra a sus alumnos cómo la inestabilidad de la forma literaria redunda en la indeterminación de su significado.

Las cuestiones planteadas por el neoformalista difieren de las que se formularía un *new critic*. No interesa tanto responder a la pregunta acerca de qué comunica la poesía o por qué se ha escrito el poema de una forma determinada en una determinada época, cuanto dilucidar y comprender las razones que provocan las tensiones, ambigüedades o anomalías, las dificultades en cuanto a su lectura digamos, que presenta el texto. Una vez más observamos que el planteamiento de Tredennick no aspira a la recuperación del espíritu positivista del New Criticism, sino busca reinterpretar sus principios metodológicos en clave deconstructivista. No se trata de imponer una lectura unánime a los alumnos; más bien, anular todo consenso interpretativo con fines didácticos: "the professor must not have a reading that they want to «get to»" (Theile y Tredennick 2013: 234)[1].

Así pues, para la investigadora, la literatura no es un fin sino un medio; no es un texto sino un pretexto. El propósito de Tredennick encaja con la "ethics of reading" de Hillis Miller y,

[1] El fin último del enfoque pedagógico neoformalista de Tredennick es deconstructivo: "Literature allows students to identify, even empathize with ways of being in the world that they might immediately reject in other circumstances" (Theile y Tredennick 2013: 234). En su propuesta hay más Foucault y Derrida que Hirsch y Abrams. En tanto que Theile recurre a la *close reading* para superar las contradicciones de la crítica deconstructiva contemplando en la forma un principio de estabilidad, Tredennick la convierte en una herramienta de la deconstrucción. De hecho, la autora misma afirma que, en el momento de analizar en sus clases el poema "Corinna" de Herrick, "when asked about the religious pattern of language, my students – who, it should be said, attend a fairly conservative Jesuit university – rarely see anything problematic in the juxtaposition of religious imagery and natural description. Instead, they see the poem as offering a description of the spiritual essence of nature, an essence they see as completely consistent with Christianity" (Theile y Tredennick 2013: 235). La anécdota es una prueba evidente de que su objetivo es vulnerar el consenso interpretativo de los estudiantes, al imponer su interpretación de la obra no para favorecer un mayor conocimiento de la misma, sino para deconstruir la visión del mundo sostenida por los alumnos.

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

por extensión, con el pragmatismo de Richard Rorty; y de igual modo, la defensa del relativismo hermenéutico de la que hace acopio responde a la misma dinámica que la elucubrada por Stanley Fish. Busca deconstruir todo consenso interpretativo en beneficio de un mayor espíritu crítico dentro de la *discourse community*, aun cuando ello implique sobreinterpretar el texto para desestabilizar su significado[1]. Hablamos, en definitiva, de crítica deconstructiva *stricto sensu*.

Es más, el análisis del poema de Robert Herrick desarrollado por Tredennick en "«One Another's Hermitage»: New Formalist Pedagogy" es un clarísimo ejercicio de diseminación derrideana y poco o nada tiene de formalista[2]. Con todo, demuestra la investigadora ser una excelente intérprete de Derrida y De Man, al concluir que la deconstrucción literaria, antes que una negación del formalismo y el estructuralismo, es una negación radical de la hermenéutica como saber positivo[3].

Nihil novum sub sole, por tanto. Nada hay en la apuesta neoformalista que no se encuentre en las reflexiones de Derrida en torno a la lectura como diseminación[4]. La novedad del *New Formalism* por el que apuestan Theile y Tredennick estriba en el enfoque pedagógico que le confiere a la deconstrucción. Pero tanto una como otra siguen sin solventar el problema de fondo. Validar en el aula el relativismo hermenéutico, es decir la imposibilidad de decidir cuál es la correcta interpretación de un texto impartido, sitúa al profesor en una difícil encrucijada. Si no existe manera de justificar el valor de una obra literaria como monumento artístico, ¿qué razón existe para que sigamos incluyendo en nuestros programas poemas renacentistas y barrocos? ¿Por qué, puestos a deconstruir, no introducimos lecturas más ajustadas a los gustos e intereses de las nuevas generaciones, si a efectos de diseminación son igual de valiosas, en ocasiones incluso más, que un poema de Herrick, Marino, Lope o Gryphius? Tredennick podría contestar alegando que precisamente la poesía barroca se ha consagrado como monumento literario debido a la indecidibilidad de su significado derivada de su complejidad formal. Pero tal indecisión sólo es posible, cuando menos en contextos anteriores al Romanticismo, si se descontextualiza y sobreinterpreta la obra para negar el consenso hermenéutico. No hay mayor prueba de ello que el análisis realizado por Tredennick del poema de Herrick.

Ciñéndonos a los hechos, el fin de la crítica filológica, en una perspectiva hermenéutica como la que plantea el *New Formalism*, sigue siendo el mismo que el señalado por Wilhelm

[1] Tanto es así que el enfoque de Tredennick encaja con lo reprochado por Abrams a los críticos deconstructivistas: "Para ellos, la teoría no intenta simplemente explicar cómo leemos en realidad, sino difundir una nueva forma de lectura que destruya interpretaciones aceptadas y las reemplace con alternativas inesperadas. Cada teoría se sucede en un escepticismo radical con respecto a nuestra habilidad para realizar una interpretación correcta, proponiendo, en su lugar, que la lectura debe liberarse de ilusorios constreñimientos lingüísticos para llegar a ser libertaria, creativa, productora de significados ya creados, más que descubiertos" (Abrams 1986: 61).

[2] De hecho, la teoría literaria deconstructiva, como así lo interpreta el neoformalismo de Tredennick, es un formalismo y estructuralismo de la anomalía y la indecidibilidad. Y de ahí que, en su caso, el neoformalismo desde este enfoque, más que retomar los presupuestos teóricos anteriores, únicamente se postule como una metodología literaria, tal vez la más adecuada y próxima al sentido original de Derrida, fundamentada en la diseminación deconstructiva.

[3] "It is important to realize that de Man's point is not nihilist; is not arguing for the inability of literature to mean. Rather, he is pointing out that close reading of any figurative language results in an «infinity» of meanings, all based on the associated experiences of the reader" (Theile y Tredennick 2013: 228).

[4] Para Derrida, "la diseminación es justamente la imposibilidad de reducir un texto como tal a sus efectos de sentido, de contenido, de tesis o de tema" (1997: 13). Por lo tanto, al analizar una obra, su significado acaba por verse diseminado, por cuanto ofrece resistencia ante cualquier intento de reducir su naturaleza ambigua y diferencial a una única interpretación, a una única lectura, a una única hipótesis sobre su sentido. Dado que abordar la cuestión en este artículo nos desviaría de nuestro propósito, abordaré en trabajos futuros las diferentes respuestas que pueden ofrecerse para contradecir el argumento de Derrida.

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

Dilthey: la comprensión (*verstehen*) del significado histórico de los textos literarios a partir de unas reglas interpretativas[1]. Precisamente los principales reproches dirigidos a los *new critics* se fundamentaban en la manera en que la *close reading*, más que facilitar la comprensión de los textos, en ciertas ocasiones la dificultaba[2]. En otras palabras, el *New Criticism* convertía las obras en discursos más herméticos de lo que realmente eran de por sí. Esta diatriba es aplicable al neoformalismo tal y como lo plantea Tredennick, pues lejos de aclarar el texto y facilitar su comprensión, relativiza su significado deliberadamente y redunda su análisis en una suerte de esoterismo hermenéutico, al concebir el texto a la manera derridiana, esto es, como una escritura hermética que contiene un código imposible de descifrar correctamente y que desborda en consecuencia toda regla lógica. Pero ¿qué sentido tiene entonces una crítica que concibe la literatura como una forma de escritura ilegible e incomprensible a efectos prácticos, cuando el fin mismo de la crítica es persuadir al lector de que esa ilegibilidad y esa incomprensibilidad no son tales? ¿Qué se pretende, qué se persigue, cuál es el fin de la crítica o, en su defecto, de la enseñanza literaria si no es facilitar la comprensión de los textos estudiados en clase pese a las anomalías e inestabilidades de su significado?

Al contrario de lo que dictan sus detractores radicales, la deconstrucción puede ofrecer interpretaciones alternativas que permitan actualizar el contenido de una obra y consolidar su vigencia. Plantea la inquisición hermenéutica no como un mero ejercicio de comprensión pasiva y automática del conocimiento alcanzado hasta el momento, cuanto una superación de dicho conocimiento mediante la valoración de interpretaciones no sopesadas, marginales si se prefiere, que pueden abrir inesperados horizontes de investigación. Tal es la lectura que ofrecen de la deconstrucción críticos como Jonathan Culler[3]. Si el fin del modelo posestructuralista casa con este propósito se convierte en una propuesta productiva en la medida en que impide que el texto pierda vigencia. El método derrideano obliga al investigador a poner en entredicho de forma constante el conocimiento que se tiene del mismo precisamente para ratificarlo por un lado y por otro ampliarlo. La deconstrucción actúa, bajo esta perspectiva, como un modelo de corrección, un informe de errores en cierto modo para evitar redundancias cíclicas dentro del propio canon hermenéutico como aval último de la regla interpretativa.

Ahora bien, cuando la deconstrucción se emplea como instrumento para contradecir los principios de la hermenéutica, se aleja de esta, transgrede el campo de la investigación y pone en

[1] De Wilhelm Dilthey procede la base del saber filológico como comprensión (*verstehen*) y en sus trabajos se encuentran las bases primeras de la crítica literaria contemporánea como ciencia hermenéutica: "de la necesidad de un comprender profundo y universalmente válido, surgió el virtuosismo filológico; de éste, la regulación, la ordenación de las reglas bajo una meta que venía determinada más de cerca por la situación de la ciencia en cada época dada, hasta que, finalmente, se encontró en el análisis del comprender el punto de partida seguro para el establecimiento de reglas" (Dilthey 2000: 33).

[2] Entre ellos Leo Spitzer, quien en su polémica en torno a *Ode on an Grecian Urn* de Keats con Earl R. Wasserman ―investigador afiliado al New Criticism― le reprocha que su examen adolezca de "certain questionable habits of contemporary criticism –for instance, the tendency to make the poetic text appear more difficult, intricate, paradoxical than it truly is" (Spitzer 1955: 204). No está falto de razón el austriaco al criticar a Wasserman por introducir un concepto teórico como "«imagistic syntax» (or «metagrammar»)", en vez de evaluar como convendría el poema a la luz del tópico *ut pictura poesis*. Al enmarcar Spitzer el poema de Keats en la tradición del lugar común, se favorece una mayor comprensión (*verstehen*) de su significado histórico, a diferencia de lo que acontece con la *close reading* de Wasserman, que acaba por convertir la pieza de Keats en un texto más hermético de lo que en realidad es.

[3] Frente a los ataques de los llamados por Richard Rorty textualistas ―Abrams, Eco, Steiner, etc.―, Culler contempla en la sobreinterpretación deconstructiva un método efectivo para descubrir significados de la obra hasta entonces no valorados. Siguiendo a Wayne Booth, Culler opone la *superación* que conlleva toda sobreinterpretación frente a la mera *comprensión* positiva de las obras literarias. Véase Culler (1997).

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

jaque el valor de la ciencia literaria como disciplina del saber. ¿Cómo transmitir un conocimiento literario a las futuras generaciones de alumnos cuando precisamente cuanto se transmite es la imposibilidad de alcanzar un conocimiento relativamente objetivo sobre los textos? ¿Qué es, por consiguiente, lo que debemos enseñar en calidad de docentes? ¿Existe posibilidad de suspender a un alumno si su opinión es tan válida como la de sus profesores? En caso de que realmente no se pueda seguir impartiendo cursos y seminarios conforme a los fundamentos hermenéuticos de Schleiermacher, Dilthey o Gadamer, ¿por qué quienes defienden el escepticismo radical que ha traído consigo la teoría posestructuralista siguen empeñados en enseñar literatura cuando la literatura no puede ser enseñada?

Negar la posibilidad de alcanzar un conocimiento más o menos positivo de la literatura y de los monumentos poéticos que la conforman a través de la teoría y la crítica, supone desacreditar en el acto aquellas teorías y críticas que defienden semejante premisa y con ella todas sus interpretaciones. Y lo que es peor desautoriza al crítico como profesional de la literatura para situarlo al nivel del *common reader* y condena todo criterio literario a una democracia del gusto y el parecer. Ante semejante tesitura y llegados a este punto, no nos queda más remedio que preguntarnos qué significa en verdad impartir clase de literatura y por qué razón es clave alcanzar un consenso sobre las interpretaciones de las obras impartidas, objeto en definitiva de la enseñanza literaria.

Sin perder de vista la perspectiva pedagógica neoformalista introducida por Theile y Tredennick pero contemplándola desde la mirada contraria, el aula se concibe como un espacio virtual que representa el marco general de la comunidad académica. De hecho, se integra en su propio espacio y, por tal motivo, es necesario vincularla a él en todo momento. No estamos hablando de un taller de lectura para aficionados a las letras, sino de enseñanza superior en una institución que se rige por la meritocracia. En tal espacio, un conjunto de críticos potenciales se forman como tales, guiados por un crítico profesional, que ejerce en el aula como pedagogo. En primer término, el alumno sin recurrir a la bibliografía interpreta el texto por sí mismo. Como críticos en ciernes han de argumentar su elección, pero no en razón de su parecer o gusto como dicta el Neoformalismo, sino a juzgar por la lógica semántica del texto. Una vez realizada la práctica crítica, los alumnos exponen sus distintas interpretaciones y, a continuación, el docente enuncia las ofrecidas por los especialistas. De entre ellas se validan las que mayores evidencias presentan a la hora de ser consensuadas y, en vez de descartar las restantes, se procede a la descripción de los indicios textuales que han llevado a argumentarlas de ese modo y no otro, hasta alcanzar un nuevo consenso: si se trata de un error de lectura, una sobreinterpretación del texto, una *superación* del significado convencional, que abre un nuevo horizonte de interpretación, o una interpretación legítima que no ha sido juzgada con el suficiente rigor, marginándola y desplazándola de centro del canon hermenéutico de la obra. Todo ejercicio de crítica, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, responde al consenso, pues integra todas las posibles interpretaciones de la obra u obras estudiadas merced al análisis desarrollado en clase.

El docente actúa no tanto como portavoz del conocimiento sino como medio para alcanzar dicho conocimiento acerca del texto: no es el profesor quien impone una determinada lectura, sino que son los alumnos quienes, como parte integral de la comunidad crítica, autorizan las interpretaciones más coherentes, pese a la ambigüedad semántica que la obra en cuestión pueda presentar y las discrepancias hermenéuticas que se puedan generar en el acto mismo de interpretarlo. La deconstrucción en este sentido no se comporta como un mecanismo desestabilizador del significado del texto, como así lo concibe Tredennick. Actúa como un

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

informe de errores para comprobar, a juzgar por la anomalía estructural, la cohesión semántica establecida por las reiteraciones y repeticiones de ideas, conceptos, metáforas, motivos, a través de las cuales se fija un posible significado estable[1]. Aunque sea de manera metódica y provisional, y por más que este venga impuesto, como sostenía Fish, "not because of norms embedded in the language but because language is always perceived, from the very first, within a structure of norms" (1980: 318). El fin de la enseñanza literaria, he aquí la clave, no es tanto la validez o falsedad del conocimiento literario que se transmite, cuanto la adquisición de unos métodos y unos rudimentos en virtud de los cuales los alumnos adquieren las competencias exigidas y reconocibles en un filólogo.

En términos de Doležel, el profesor no actúa como transductor literario, sino como portavoz de las distintas hipótesis recogidas en las fuentes bibliográficas para que el estudiante escoja por sí mismo cuáles de entre las posibles se ajustan y responden mejor al texto[2]. A saber, que la interpretación caiga por su propio peso, que el alumno se rinda ante la evidencia de la lógica semántica de la obra y que sea capaz de distinguir entre una interpretación susceptible de alcanzar el consenso de la *discourse community* por encontrarse formalizada por el autor (*comprensión*) y una sobreinterpretación relativa que procede de la ambigüedad intrínseca a toda obra literaria (*superación*).

Si bien el formalismo y estructuralismo como propuestas no entorpecen, todo lo contrario, la actividad docente, no es posible decir lo mismo del modelo deconstructivista. Como advertía Abrams, planteamientos como el de Derrida, De Man, Miller, Fish, y con ellos los de Theile y Tredennick, sobre la base del relativismo interpretativo son suicidas a fin de cuentas, pues "su proceso subversivo destruye la posibilidad de que el lector pueda interpretar correctamente o la expresión de su teoría o las interpretaciones textuales a las cuales se aplica" (1986: 61-62).

El objetivo del profesor ha de ser siempre ofrecer a los alumnos un conjunto de interpretaciones consensuadas que les permita comprender sobre una base argumentativa los significados más aproximados de la obra estudiada. Para Fish, tal acuerdo interpretativo es utópico, porque resulta imposible alcanzar un consenso en última estancia: "the positing of context- or institutions- specific norms surely rules out the possibility of a norm whose validity would be recognized by everyone" (1980: 319). La conclusión a la que llega Fish es la misma que la expresada por De Man: "It is better to fail in teaching what should not be taught than to succeed in teaching what is not true" (2002: 4). Pero siguiendo la perspectiva pedagógica que en este artículo se introduce, no se enseña, contradiciendo a De Man y Fish, cuanto no es verdad, sino aquello que el profesor y sus alumnos, tras alcanzar un consenso, acuerdan que es verdad. Y por tanto, sigue siendo preferible enseñar cuanto podría ser verdad que fracasar enseñando lo que en la etapa formativa del filólogo en ciernes no debería ser enseñado.

Introducir en el aula cuestiones tales como las planteadas por la crítica deconstructiva o por extensión neoformalista no hace más que desorientar a los estudiantes que acuden a la universidad para formarse como futuros filólogos. Lo contrario desemboca en la pregunta de esa alumna del profesor Fish que, confundida, no deja de cuestionarse si realmente va a aprender algo útil en la clase de literatura sobre los textos literarios[3]. Si el crítico académico en calidad de

[1] La idea procede de Dilthey: "Los llamados motivos son en realidad fenómenos del espíritu humano que se han repetido y que se van a repetir, y que el poeta consigna como históricos […] En una obra poética mayor se enlaza una cantidad de esos motivos, pero uno de ellos tiene que predominar" (2007: 192).
[2] Para el concepto de transducción, véanse Doležel (1997) y Jesús G. Maestro (2014).
[3] Véase Fish (1980: 303-309).

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)

profesor universitario no es el primero en demostrar una confianza plena en la utilidad de la hermenéutica como metodología de saber filológico y este a su vez como fuente de conocimiento literario, ¿qué se puede esperar de un alumno o una alumna que, influido por la mermada imagen que actualmente caracteriza a las Humanidades, da en considerar que todo juicio crítico con respecto al arte depende del gusto y atiende a una opinión personal? Tal vez seamos nosotros los principales responsables de esa imagen y sea hora no tanto de cambiar pero sí reflexionar y plantear cuando menos, por el bien de nuestra profesión, qué significa realmente y cuál es el verdadero sentido de la enseñanza literaria después de Derrida.

Referencias bibliográficas

ABRAMS, M. H. 1986: *Como hacer cosas con los textos*, in "Semiosis", XVII, p. 59-84.

CULLER, Jonathan 1997: *En defensa de la sobreinterpretación*, in Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, Madrid, Cambridge University Press, p. 127-142.

DE MAN, Paul 2002: *The Resistance to Theory* (6ª ed.), Minneapolis, University of Minnesota.

DERRIDA, Jacques 1984: *Kafka: Ante la ley*, in *La filosofía como institución*, Barcelona, Juan Granica, p. 95-144.

— 1997: *La diseminación* (7ª ed.), Madrid, Fundamentos.

DILTHEY, Wilhelm 2000: *Dos escritos sobre hermenéutica*, Madrid, Istmo.

— 2007: *Poética*, Buenos Aires, Losada.

DOLEŽEL, Lubomír 1997: *Historia breve de la Poética*, Madrid, Síntesis.

ECO, Umberto 1997: *Interpretación y sobreinterpretación*, Madrid, Cambridge University Press.

FISH, Stanley 1980: *Is there a text in this class? The Autority of Interpretive Communities*, Cambridge/London, Harvard University Press.

GARRARD, Greg 2012: *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*, New York, Palgrave Macmillan.

HAUSKELLER, Michael 2014: *Sex and the Posthuman Condition*, New York, Palgrave Macmillan.

HORLACHER, Stefan 2016: *Transgender and Intersex: Theoretical, Practical, and Artistic Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan.

LEVISON, Marjorie 2007: *What Is New Formalism?*, en "PMLA", CXXII (2), p. 558-569.

MAESTRO, Jesús G. 2014: *Contra las Musas de la Ira: El Materialismo Filosófico como Teoría de la Literatura*, Oviedo, Pentalfa.

MILLER, Joseph Hillis 1980: *Theory and Practice: Response to Vincent Leich*, in "Critical Inquiry", MCMLXXX (Summer), p. 609-614.

SPITZER, Leo 1955: *The «Ode on a Grecian Urn,» or Content vs. Metagrammar*, in "Comparative Literature", VII (3), p. 203-225.

THEILE, Verena y Tredennick, Linda 2013: *New Formalisms and Literary theory*, New York, Palgrave Macmillan.

WESTOVER, Paul y Rowland, Anne 2016: *Transatlantic Literature and Author Love in the Nineteenth Century*, New York, Palgrave Macmillan.

BDD-A26364 © 2016 Editura Universităţii de Vest
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 03:08:38 UTC)