

HACIA EL SIGLO XXI. ACERCA DE LOS ESTUDIOS DE LITERATURA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Juana Guerra de la Torre
Universidad Complutense

I. FUNDAMENTOS COGNITIVOS: «READING»

‘The lyf so short, the craft so long to lerne.’ It is a foolish thing for a man to begin his work on a too narrow foundation, it is a disgraceful thing for a man’s work not to show steady growth and increasing fineness from first to last.

Ezra Pound, *A Retrospect*

En las siguientes páginas intentaré esbozar con claridad e intención de síntesis mi confuso pensamiento sobre lo que puede ser la enseñanza de la literatura inglesa en los departamentos de Filología Inglesa de las universidades españolas en los umbrales del siglo XXI en medio de una crisis general de las humanidades en los países occidentales; una crisis global que se centra en sus instituciones universitarias. De entre la miriada de soluciones pragmáticas a este problema que últimamente se vienen publicando en prestigiosas revistas de Inglaterra y Estados Unidos, la que más se acerca al punto de partida de mi proyecto universitario como investigadora y docente aparece en palabras de Bill Readings en su artículo «University Beyond Culture?» (1995: 465):

Rather than offering new pious dreams of salvation, a new unifying Idea, a new meaning and a renewed modernity for the university, I will call for an institutional pragmatism, one that recognizes that thought begins where we are, one that does away with alibis. By thinking without alibis, I mean ceasing to justify our practices in the name of an idea from «elsewhere,» an idea that will release us from responsibility for our immediate actions. Neither reason, nor culture, no excellence, no appeal to a transcendence that our actions struggle to realize, in the name of which we can justify our deeds and absolve ourselves. Such a pragmatism... requires that we accept that the modern university is a ruined institution. Those ruins must not be the object of a romantic nostalgia for a lost wholeness but the site of an attempt to transvalue the fact that the university no longer inhabits a continuous history of progress, of the progressive revelation of a unifying Idea. Dwelling in the ruins of the university thus means a serious attention to the present complexity of its space, an endless work of *détournement* of the spaces willed to us by a history whose temporality we no longer inhabit. Like the inhabitants of some Italian city, we cannot seek to rebuild the Renaissance city-state, nor to destroy its remnants and install rationally planned tower-blocks, only to put its angularities and winding passages to new uses, seek to learn from and enjoy the cognitive dissonances that enclosed piazzas and nonsignifying *campanile* induce—and we have to worry about what our relation to tourism is. This pragmatism then involves two recognitions. First, an awareness of the complexity and historically marked status of the spaces in which we are situated, while recognizing that these are spaces that we cannot *inhabit*, from which we are alienated, so that neither nostalgia nor revived organicism are viable options. Second, a refusal to believe that some new rationale will allow us to reduce that complexity, to forget present complexity in the name of future simplicity.

Esta crisis se especifica en 1997 en distintos niveles que veremos a continuación y que nos servirán para ir abriendo el abanico de posibilidades de revaloración de la comunidad universitaria en sus tres elementos constitutivos hoy: la investigación, la enseñanza y la administración. Con ello lo que me propongo, además de pensar mi participación en la universidad dentro de la complejidad como sinónimo de posibilidades, es ir al encuentro del respeto humano y profesional que parece ser se nos ha despistado, del estímulo tanto del profesor como del alumno como actitud principal con respecto al saber (i.e. saber cómo saber, saber pensar) y especialmente de la voluntad de cambio y renovación por parte de todos los profesionales que será en definitiva lo que intensifique el entusiasmo y acelere el proceso de mejora. Y es que mi experiencia como investigadora y docente en particular a lo largo de mis años posdoctorales me ha mostrado que tenemos los medios pero no la voluntad.

Estos niveles descriptivos de la crisis (términos que constituyen ejes semánticos de la disciplina literaria y que van desde «teoría», «canon» o «valor», «objetividad» o «subjetividad», «conocimiento» o «cultura», «historicismo» etc., hasta «erudición», «evaluación» tanto del profesor al alumno como del alumno al profesor, «reputación» del profesor universitario o «excelencia» o «magnificencia» de la Universidad,) aparecen directamente afectados por la complejidad terminológica provocada por la mismísima variedad y multiplicidad de la forestal episteme contemporánea que ve cómo sus conceptos filosóficos de mayor entereza cultural y en el caso que nos ocupa sus modelos teórico-literarios y crítico-literarios que se nos presentan como llaves del futuro entran por igual en la agitada corriente, interdisciplinaria académicamente e interactiva en la vida diaria, de esta civilización de la urgencia, la avería y el obsoletismo, lo mismo que los modelos japoneses de ordenador o impresora láser. Aún así, mi postura tanto emocional como intelectual con respecto a esta situación dentro de la Universidad se resume en la fecundidad del movimiento y del desorden visto como espacio que posibilita un mayor número de colisiones de ideas a partir de las cuales se puede hacer que surja lo nuevo; el antropólogo francés Georges Balandier lo desarrolla desde una perspectiva histórico-epistemológica de forma bellísima en su libro *El desorden en las ciencias sociales*. Claro, siempre que esa sea nuestra intención y nuestra voluntad. Es más, la universidad debería ser el lugar de especificación de ese espacio más abstracto, es decir, el lugar específico de canalización abierta de todo aquello que mejore la cultura y por tanto la sociedad. Aunque suene a repetición debería tener más de innovación. En este sentido creo que los departamentos de Filología Inglesa de la universidad española tienen hoy más que nunca un papel muy importante, además de interesante, que desempeñar en esa construcción.

Mi propuesta global, más cerca que de ningún reduccionismo que invite a cualquier solución vía objetividad científica, se arrima a la intuición de que la mejor ruta al aprendizaje de los textos que integran el programa de literatura inglesa en nuestra universidad, o lo que es lo mismo, la mejor ruta al disfrute de los placeres de la cultura y de la literatura inglesa surge dispersa por ese campo de huellas de búsqueda del saber que es en definitiva lo que ha sido este siglo veinte y que en absoluto se parece en nada a un erial, al menos en sus formas y en la calidad del la tierra, es decir, del material con el que se trabaja. Y es que pocas veces ha sido tan fecundo el terreno de las palabras, entendido como sistema verbal, como en este siglo; tanto cualitativa como cuantitativamente, tanto material (la gran variedad de medios por medio de los cuales se hace efectiva la vida de la palabra ya sea en manifestación verbal, sonora o visual) como creativamente, en el terreno de lo que hoy se llama la creación vagabunda, es decir, la capacidad del mismo lenguaje de independizarse de la mente del creador y de jugar con la arbitrariedad del discurso, con la posibilidad de crear incontables significados a priori desconocidos y distintos para in-

contables lectores, base de toda la visión posestructuralista y posmodernista de las realidades verbales y de todas sus ramificaciones hoy. Es más, los más influyentes corpora teóricos paradójicamente y por las implicaciones del obsoletismo citado que afecta por igual a la teoría de las ideas, han comenzado ya su deriva. Todos los conocemos, pero hagamos un repaso. La *deconstrucción*, que se opone a todo lo que da cuerpo a la crítica formalista asumiendo para empezar la imposibilidad de conocer el mundo y la radical inestabilidad y capacidad de engaño del lenguaje, de ahí su énfasis en el concepto de «indeterminación». La *teoría de la recepción*, desarrollada a partir de la idea de que el significado de una obra literaria no es algo dado a partir de lo que el escritor decida acerca de la lectura que se haga de ella, sino que lo que ocurre es una creación o construcción conjunta en la que participan tanto el escritor como el lector en un acto de interpretación.) Stanley Fish, en su famoso desarrollo de esta teoría en *Is There a Text in This Class?* (1980) lo exponía como sigue: «Interpretation is not the art of construing but of constructing. Interpreters do not decode poems; they make them». (p. 327); también la *crítica arquetípica o mítica*, a partir del postulado sobre la existencia del subconsciente colectivo que hace Jung en 1928 en su *Contribuciones a la psicología analítica* basada en las múltiples experiencias prototípicas hereditarias de nuestro cerebro. Si bien lo del inconsciente colectivo ha dejado de ser creíble sí que se sigue trabajando hoy sobre ciertas experiencias que se repiten y que se traducen en la lectura de la obra literaria en argumentos arquetípicos y en personajes arquetípicos. El proceso de identificación del lector con la obra se potencia en estos términos y especialmente el proceso de identificación entre las distintas obras, como ha dejado claro por muy rocambolesco que en ocasiones parezca el último Northrop Frye. Aunque este tipo de crítica aparece expuesta y aplicada ya en su *Anatomy of Criticism* (1957) y *The Educated Imagination* (1964).

El *neohistoricismo* dice que no existe la Historia en el sentido de una narrativa de acontecimientos indiscutibles del pasado; lo único que existe para el neohistoricista es nuestra versión (nuestra narrativa o representación) del pasado, así cada época proyecta sus propias preocupaciones y preconcepciones en su visión del pasado. La edición de Adam Veeser (1989) *The New Historicism* expone esta aproximación crítica que existe paralela a las distintas líneas de la *crítica marxista*. Esta última defiende la literatura como producto de las fuerzas económicas de cada período, es decir, que sobre la infraestructura de la economía existe la superestructura de la ideología —el derecho, la política, la filosofía, la religión y el arte, como la literatura— que refleja los intereses de la clase dominante. La literatura se convierte así en un producto material, de consumo.

También lo que se llama *crítica biográfica* es otro tipo de crítica histórica que se ha integrado en los parámetros posmodernistas. Aquí el término genérico de «biografía» incluye autobiografías, diarios, cartas, ensayos, etc. ¿Qué experiencias tuvo Gertrude Stein? ¿Su pensamiento sobre las palabras, sobre la repetición o sobre la inutilidad del «centro» tiene algo que ver con su relación con los vanguardistas del París de principio de siglo? ¿Qué sensaciones produjo España o Picasso en ella? ¿Se reflejan en *Tender Buttocks*? Y si es así, ¿es Gertrude Stein una escritora realista? La crítica biográfica que nos ocupa no es la que va a contar la vida del escritor y punto sino la que va a buscar la simiente del flujo literario.

Una de las formas de este estudio biográfico ha transformado la teoría de la cultura de este siglo con la misma fuerza que la deconstrucción o el feminismo; nos referimos a la *crítica psicoanalítica*, que en su mayor parte examina al autor y su producción artística dentro del marco de la psicología freudiana, en particular su «complejo de Edipo» o del posestructuralismo lacaniano. También se examina al lector o la lectura específica de un lector específico derivando por ejemplo hacia la cuestión de si hombre y mujer leen de la misma forma.

Pero esta última pregunta es la que configura con más fuerza la *crítica feminista* (dentro de la más amplia «Gender Criticism»: «Feminist», «Lesbian», «Gay»). Si la línea histórica se hacía preguntas como por ejemplo ¿qué eran los fantasmas para Shakespeare y sus contemporáneos? o ¿cómo reaccionan los novelistas o los poetas victorianos a la teoría de la evolución de Darwin?, las preguntas que se hace la crítica del género son fundamentalmente dos: ¿escriben de forma distinta mujer y hombre? y ¿leen de forma distinta mujer y hombre?

Lo que hemos repasado aquí a modo de reactor en el que en muy poco tiempo puede uno trasladarse de San Francisco a Japón no es más que parte de la base inestable de ese terreno del que hablábamos antes. Tal y como se ha configurado y afectado a la visión de la literatura la consideraremos la construcción crítica de la inestabilidad, de la complejidad. O dicho de otra forma, todo este embalse occidental de aguas tan cálidas como creativamente confusas irrigará en buena parte la cultura que haya de venir. Pero lo mismo que en ciencias la línea clásica, analítica y reduccionista sigue teniendo un enorme peso dentro de la cultura occidental en general, en particular en nuestro campo de estudio de la literatura hay muchos que piensan que al alumno se le debe empezar por enseñar a practicar la crítica formalista (me refiero a la denominada *New Criticism*) que ve la obra como una unidad, como creación independiente estudiada en sí misma sin necesidad de ningún tipo de contextualización, desarrollando dos líneas básicas: la de la explicación del texto, la que desovilla el significado frase a frase o incluso palabra a palabra, y la del análisis del texto que estudia la relación entre las partes. La razón de esta preferencia parece ser que el alumno se enfrenta de esa forma al texto de una manera inmediata, sin bifurcaciones. En mi opinión, asumir que una obra de arte es estable, como lo hizo la *New Criticism* desde los años 30 hasta los 70 es imponer una mirada anacrónica a un alumno que vive rodeado de sistemas inestables no sólo sociales y culturales, sino también en los fenómenos naturales, a un alumno que tiene que adaptarse al pensamiento de la complejidad tan rico e importante en la episteme contemporánea. Lo que en aquellos años era dilucidar las consonancias (a lo que Cleanth Brooks aspiraba en sus «articles of faith» en su famoso ensayo de 1951 publicado en *Kenyon Review*), se transforma en mi idea de la alfabetización literaria en descubrir las disonancias, esos espacios en los que habita hoy la literatura y en general la cultura y la vida.¹

A pesar, por otra parte, de la fuerza con que vienen entrando la epistemología científica, la neurociencia, la psicología y la lingüística cognitiva, las teorías conexionistas de la mente, etc. en el cuestionamiento del lenguaje como construcción en general y del texto literario en particular, o más concretamente en el terreno del «giro lingüístico» tras Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Derrida y Rorty, hay que reconocer que la mayor parte de lo que existe todavía en la crítica literaria, y en particular la que da cuerpo al pensamiento sobre la literatura en lengua inglesa, es ideológica. Esto quiere decir que afecta sobre todo a la interpretación del significado.

Mi postura no sólo con respecto a la investigación sino también a la docencia está más del lado de «descubrir» (en el caso de la investigación) o de «aprender a ver» (en el caso de la docencia) las causas de lo que Helen Vendler llama en «The Function of Criticism» en la colección de ensayos suyos *The Music of What Happens* (1988:2) «the aesthetic power of the art work»:

It is natural that people under new cultural imperatives should be impelled to fasten new interpretations (from the reasonable to the fantastic) onto aesthetic objects from the past. But

¹ Estoy de acuerdo con las ideas de Carlos Piera en Valeriano Bozal (ed) (1996: 298) respecto a la disminuida atención prestada al *New Criticism* hoy, aunque sólo concibo su planteamiento en el ámbito docente del tercer ciclo, lo cual queda en la tangente del proyecto que estamos defendiendo.

criticism cannot stop there. The critic may well begin, «Look at this way for a change,» but the sentence must continue, «and now don't you see it as more intelligibly beautiful and moving?» That is, if the interpretation does not reveal some hitherto occluded aspect of the aesthetic power of the art work, it is useless as art criticism (though it may be useful as cultural history or sociology or psychology or religion).

O más concretamente referido a la docencia lo que Marjorie Perloff, no sólo una de las mejores lectoras en mi opinión (crítica y teórica) de poesía del siglo XX, en especial la contemporánea, sino la docente más interesante y sobre todo estimulante que he conocido en mi vida académica, ha llamado en un artículo reciente «Restoring 'Literary Literacy' to the English Curriculum» (Perloff 1997):

For what is «reading» anyway? If we judge by the scholarly articles and books that English professors are currently publishing, the theory of the day (and this inevitably trickles down to the undergraduate classroom) is a form of cultural unmasking and exposure that we might call «Gotcha!» You thought Emily Dickinson was a brilliant feminist poet—but you now what? She was motivated by class interests, as can be seen in her lack of concern for factory women! Or—gotcha!—the first edition of James Joyce's *Ulysses*, long thought to be a subversive masterpiece, was purposely priced out of the reach of the common reader—a case of collusion, if ever there was one, among author, bookseller, and capitalist investor. Or, what really makes *Heart of Darkness* interesting—gotcha!—is that it exposes Joseph Conrad as the imperialist and colonialist he really was. As for that supposed avant-gardist Gertrude Stein—gotcha!—did you know that in her old age, she was ready to collaborate with the proto-Nazi Pétain government?

What are undergraduates—...—supposed to do with these bits of information (all of which come, by the way, from articles recently published in prestigious journals)? Since they were not around when Conrad was taught as something other than a colonialist or racist, and since they have probably never studied 19th-century American history or Victorian and Edwardian politics, much less the situation in occupied France in the early 1940s, how can students evaluate the literary «revelations» in question? If, on the one hand, they merely accept the instructor's evaluation, they may conclude that the books assigned are too objectionable to be worth studying in the first place.

What should be taught instead of this meaningless identity-politics model (which is only the latest in a series of scholarly fashions) is «literary literacy.» If you don't believe there is such a thing, think of visual or musical literacy. I know how difficult it must be to attain the latter, because I don't have it: I cannot discuss a piece of music in any analytical or critical way, although, of course, «I know what I like.» The notion that everyone can read literature just because he or she knows how to read, is, I think, the fallacy that has gotten us where we are (or, rather, are not) at the present moment. (B4-B5)

Este último párrafo contiene mi idea básica de lo que debe ser la enseñanza de la literatura inglesa también en la universidad española, con las modificaciones pertinentes a partir de los requerimientos internos y programas de cada departamento. Por ello mi proyecto se construiría a partir de estos cimientos, y sería más parecido a la «casa» de Wittgenstein y a su pensamiento sobre la arquitectura (*Simplex sigillum veri*) sobre el terreno tan fértil como complejo del que hablaba antes, que al modelo romántico alemán de universidad que Wilhelm von Humboldt diseñó a principios del siglo XIX. Es decir dará más importancia a lo más simple de lo complejo que a lo complicado o de tono elevado, a lo pequeño extraño (ventana abierta a posibilidades) que a lo grandilocuente familiar (salón principal cerrado), a argucia (del latín *argutia*, «sutileza», derivado de *argutus*, «expresivo», «ingenioso») que a argumento («razonamiento para probar una verdad», «lógica tradicional», «resumen», derivado de *arguo*, «hacer luminoso».) Creo que la autoestima que

proporciona al alumno el poder experimentar por sí mismo la capacidad de pensar un texto literario, parte del aprendizaje de las causas de una determinada articulación de las palabras (¿por qué «short story»? ¿por qué «prose poem»?) pues para llegar a esa decisión hay que conocer las distintas técnicas y elegir la más adecuada para presentar la realidad que se quiera presentar. Lo mismo para construirla como lector. Si bien es algo que parece obvio, también es algo que nunca conocí ni durante la licenciatura ni durante el doctorado, algo en lo que no me ha quedado más remedio que ser autodidacta. Enseñar los argumentos, las historias que cuenta el texto, enseñar eso en un departamento de Filología Inglesa tiene consecuencias nefastas especialmente en una época como la nuestra en la que una de las cosas más importantes es preparar al alumno para que sea autónomo frente a un texto, que aprenda a seleccionar la información y para ello el primer paso es conocer los mecanismos. A lo largo de estos últimos años mi experiencia docente me ha mostrado que compartir con ellos el juego de las palabras de los textos literarios ingleses que correspondan a cada asignatura, con todos sus riesgos y opacidades, e ir adecuando los textos de estudio a sus problemas básicos de «alfabetización literaria» como dice Perloff, en sus distintos niveles no sólo cualitativos sino cuantitativos dependiendo de los cursos, es el primer paso para lograr una clase productiva en la que el diálogo o mejor la discusión, lejos de hacer quedar en ridículo al profesor, enseñe a todos que hoy más que nunca el mundo se divide en las cosas que son importantes y las cosas que no lo son. Que saber sobre la página por qué narrar es más efectivo que exponer, o por qué los poetas ingleses o americanos u occidentales en general han dejado de escribir poemas épicos o cómo entender en este contexto el resurgimiento de la épica en la literatura de los nuevos países en vías de desarrollo, o por qué tanto vaivén en cuanto al término realismo en literatura y cómo se reflejan tantas vidas distintas sobre páginas distintas, es decir, qué significa ser un escritor realista, es algo que formará parte del futuro de todos nosotros, de la vida, y que en cambio saber que todo lo que abominan los «long engagements» Mrs. Musgrove y Mrs. Croft en *Persuasion* es por lo que le ocurrió a Cassandra, la hermana de Jane Austen, o que T. S. Eliot se echó o se dejó de echar sus canas antisemitas al aire, no.

A las preguntas importantes como las que acabo de citar, pocos alumnos no reaccionan con curiosidad (dentro de la que como en todo existen tantos grados como alumnos), al menos esa ha sido mi experiencia; en cambio tanto la acumulación de información poco menos que catalogada o las historias convertidas en historias de la mili los agotan. Es decir, el aprendizaje del manejo de la técnica (si viene apoyado por otras construcciones paralelas fuera del texto mejor), del cómo, produce un entusiasmo mucho mayor que el del qué; ese entusiasmo es el que más tarde posibilita que el alumno no sólo sepa, sino que sepa saber ese qué, y pensarlo.

De los ensayos más recientes que he leído sobre la mejora de la enseñanza de la literatura inglesa en la universidad², incluso dentro de nuestra situación distinta como se-

² A parte de los numerosos artículos sueltos, la preocupación por este aspecto de la cultura inglesa y norteamericana se refleja en estos últimos años en la publicación de una serie de números monográficos de distintas revistas importantes dedicados por completo a los problemas de la enseñanza de la literatura inglesa hoy. *PMLA (Special Topic: The Teaching of Literature)*, v.112, n.1, jan. 1997; *Computers and The Humanities (Computers and the Teaching of English)*, v.30, n.2, 1996; *Critical Quarterly (Pittsburgh English)*, v.39, n.1, 1997, etc. También *New Literary History (Higher Education)*, v.26, n.3, Summer 1995, incluye aportaciones como las de Hans Ulrich Gumbrecht, «The Future of Literary Studies?» (499-518); Geoffrey H. Hartman, «On Traumatic Knowledge and Literary Studies» (537-563); Margaret A. Miller, «Technoliteracy and the New Professor» (601-612), o Jonathan Bech «After New Literary History and Theory?» (695-709).

gunda lengua, dos son las ideas que mejor reflejan mi proyecto a nivel local. La primera se resume en lo que Marjorie Perloff entiende por «reading» y la segunda en lo que Richard Rorty llama «inspirational value» en «The Inspirational Value of Great Works of Literature» (1996: 8-17).

«The *what* of literature», dice Perloff en el mismo artículo,

doesn't matter nearly as much as the how. This is why the canon wars of the 1980s have proved to be such a colossal distraction. For even as we have endlessly debated what authors to read or not to read in a given course, we have rarely discussed what «reading» is or does. (B5)

Respecto a la transformación que posibilita el saber dice Rorty:

When I attribute inspirational value to works of literature I mean that these works make people think that there is more to this life than they had ever imagined. (...)

Inspirational value is typically *not* produced by the operation of a method, a science, a discipline, or a profession. It is produced by the individual brush strokes of unprofessional prophets or demiurges. You cannot, for example, find inspirational value in a text at the same time that you are viewing it as a product of a mechanism of a cultural production. To view a work in that way gives understanding but not hope, knowledge but not self-transformation. For knowledge is a matter of putting a work in a familiar context—relating it to things already known.

If it is to have inspirational value, a work must be allowed to recontextualize much of what you had known; it cannot, at least at first, be itself recontextualized by what you already knew. (13) [Mi cursiva]

En realidad este valor de inspiración no es otro que el que atestiguaba Pound en su famosa frase «only emotion endures» en *The Retrospect*, la emoción de las palabras mismas cuando producen el vértigo del arte:

I am almost a different person when I come to take up the argument for Eliot's poems.

The first twelve lines of Padraic Colum's 'Drover'; his 'O woman shapely as a swan, on your account I shall not die'; Joyce's 'I hear an army'; the lines of Yeats that ring in my head and in the heads of all young men of my time who care for poetry: Braseal and the Fisherman, 'The fire that stirs about her when she stirs'; the later lines of 'The Scholars', the faces of the Magi; William Carlos Williams's 'Postlude', Aldington's version of 'Atthis', and H.D.'s waves like pine tops, and her verse in 'Des Imagistes' the first anthology; Hueffer's 'How red your lips are' in his translation from von der Vogelweide, his 'Three Ten', the general effect of his 'On Heaven'; his sense of the prose values or prose qualities in poetry; his ability to write poems that half-chant and are spoiled by a musician's additions; beyond these a poem by Alice Corbin, 'One City Only', and another ending 'But sliding water over a stone'. These things have worn smooth in my head and I am not through with them, nor with Aldington's 'In vía Sestina' nor his other poems in 'Des Imagistes', though people have told me their flaws. It may be that their content is too much embedded in me for me to look back at the words.

Entiendo *filología*, etimológicamente «amor a las palabras», en este sentido. Mi esperanza docente es poder ejercer de filóloga enseñando a leer literatura inglesa. Mi esperanza investigadora es poder llegar a construir algo importante a partir de ese amor.

2. ESPACIO POR MULTIPLICACION, LUGAR POR IMPLICACION (LA COMPLEJIDAD TERMINOLÓGICA: LITERATURA INGLESA)

El pliegue implica el volumen y comienza a construir el lugar, claro, pero por multiplicación o multiplicidad, su plegadura acabará llenando el espacio.

En la implicación —me refiero a la acción de plegar, no al contenido lógico ordinario de la operación— reside el secreto del gigantismo y de la miniaturización, de la enorme cantidad de información oculta en el pozo de un lugar minúsculo o que brota de él: dos metros de ADN desaparecen en una célula más estrecha que la cabeza de un alfiler y dos pulmones, desplegados, no tendrían bastante con la superficie del departamento de Los Alpes. Quien haya visto, deslumbrado, una aurora boreal, habrá podido estimar la inmensidad del cielo en el número y la amplitud de los pliegues de las velas magnéticas desplegadas sobre él. Hacia lo pequeño o en lo grande el pliegue permite pasar del lugar al espacio.

Michel Serres, *Atlas*

Una materia denominada «Literatura Inglesa» plantea hoy más que nunca grandes problemas en sus dos vertientes nominativa y calificativa. Repasaré una y otra sólo en aquellos aspectos que sean relevantes para construir mi visión académica.

2.1. «Literatura»

Si empezamos por la primera de ellas, la nominativa, nos encontramos con que la proliferación de teorías que cuestionan hoy el estatus de «Literature» dentro del marco socio-cultural especialmente en el mundo anglosajón es abrumadora. Aquí no vamos a entrar en ninguna exposición detallada de la progresiva devaluación del concepto dentro de las universidades, que se puede leer, referido a las universidades británicas uno y a las americanas el otro, en Peter Widdowson, «W(h)ither 'English'» (*Encyclopedia of Literature and Criticism*, Routledge, 1990) y H. U. Gumbrecht, «The Future of Literary Studies?» (*New Literary History*, v.26 n.3, 1995) aunque aprovecharemos unas palabras de ambos cuando aluden al término más genérico «Literature» para resumir de forma muy general el estado de la cuestión actual y la idea más apoyada respecto a la continuidad de los estudios literarios en la universidad. Widdowson centra su argumento en la función de esa disciplina, para qué. Gumbrecht, tras su experiencia en la Universidad de Stanford, Palo Alto, se centra en la solución («tasks instead of concepts»). Este es Widdowson:

If we interpret 'Literary Studies' formalistically (the study of 'the literary') we may find ourselves (or our students) asking: 'but what then are we studying it *for*?' If we interpret the title historically (Literature - or indeed *Literary Studies* - located in history) we may well ask: 'but what *is* our focus of study, what *is* our object of knowledge?' If we think history explains the text better, then the same question occurs - 'but what *for*?'; if we read through the text to enhance our historical understanding are we really studying 'the literary'? The paradoxes and contradictions involved in naming so diverse and unstable a field multiply in geometric progression. (1224)

El ensayo en su totalidad es una exposición detallada de todas esas paradojas y contradicciones. Ahora, con vistas a llegar cuanto antes a la exposición de nuestro interés prioritario aquí, que es el de elaborar la propuesta de lo que incluyen los estudios literarios dentro de nuestros Departamentos de Filología Inglesa, veamos la solución mayoritaria a la que alude Gumbrecht:

... our impression of a progressive dissolution affecting the notion of «literature» suggests the we conceive of the wider field of the humanities —rather than of the field traditionally covered by literary studies— as the space where such projects [tasks instead of concepts] and their institutional articulation could be unfolded. (509)

La disciplina académica que en el mundo anglosajón se ha conocido hasta hoy como «Literary Studies» en los «English Departments» existe ahora como parte integrante de

disciplinas más amplias llamadas «Cultural Studies» o «Humanities» por una serie de requisitos políticos que en su mayor parte son de carácter financiero. Es más, —y esto afecta más de cerca a nuestro proyecto por hacer alusión a la compleja relación actual *país/(lengua)-literatura*—, esos «Literature Departments», escribe Readings (1995:487),

are themselves increasingly abandoning the research project of *national literature*—so that «English and Comparative Literature» tends to function in the United States as a catch-all term for a general «humanities» department (and is likely for that reason to be gradually replaced by the less weighted title «Cultural Studies»). [Mi cursiva]

Cuando en enero de este mismo año se publica un número especial de PMLA (v.112, n.1) titulado «*Special Topic: The Teaching of Literature*», el editor, Bidy Martin, alude en su Introducción «*Teaching Literature, Changing Cultures*» a la otra cuestión que considero fundamental para cualquier reflexión actual sobre esta profesión, la del optimismo y el pensamiento más colectivo que competitivo:

Over the past twenty-five years, there have been a host of conceptual and methodological innovations, including transformations of literary canons, that have helped us expand our practices in new directions. Now institutional and budgetary pressures put limits on how expansive we can be and promote frantic efforts to make literary studies more «popular». This is an opportune time for reflections about what the teaching of literature contributes to intellectual life and to the effort to build more-vigorous and more-critical cultures. We need to make thoughtful decisions about the forms that literary studies should take in an educational world of shrinking resources and utilitarian imperatives and in a technological climate of opportunity and threat. To avoid merely reactive or defensive postures, we have to remain flexible in discussing how the study and teaching of literature can be open and intellectually vital without abandoning the forms of attention, even submission, that reading entails. (...) In the end, the most important question we face may be our relation, the relation of reading, to time. (7-8)

En realidad esta postura, aunque a otro nivel descriptivo, no es otra que aquella que defendía Marjorie Perloff en la primera parte de estas reflexiones y con la que más identificada y estimulada me siento yo con respecto al futuro de mi profesión. Es decir, la contemporaneidad de la lectura, y sólo a partir de ahí, el *qué* de los distintos textos del pasado y la transformación personal de la que hablaba Rorty. También el énfasis que pone Matei Calinescu, por ejemplo, en la relectura en la enseñanza de la literatura está en la misma línea, o las claves de ese texto tan pequeño como hermoso de Proust titulado *Sobre la lectura*. Cuando Frank Lentricchia habla de su conversión de crítico de la política a entusiasta de la literatura en éstos términos, lo hace describiendo su nueva labor pedagógica como la del rapsoda. B. Martin lo cuenta así:

Twenty years after Barthes wrote his comments on textbooks, Frank Lentricchia bemoans the «flight from literature by those who refuse to take the *literary* measure of the subject» and instead see life «as an imitation of sociology or philosophy» rather than «an imitation of art». To explain his conversion..., Lentricchia cites classroom incidents in which his graduate students issued blanket condemnations of works and authors as «racist». Lentricchia explains that he had long maintained a more innocent love of literature with his undergraduates, who remained open to literary «transport» into unfamiliar imaginative and affective realms. He emphasizes the «unruliness» of great literature, its resistance to being pinned down by political judgements, and its defiance of pedagogical efforts to provide students with exacting methods or theoretical maps. Attacking contemporary literary criticism as a form of «xeroxing» that makes literary texts into copies of theoretical argumentation, Lentricchia describes his new pedagogical stance as that of the rhapsode, who recites aloud from aesthetic heights to the students still willing to accept the literary measure of the subject. (9)

Sin llegar a los extremos de Lentricchia, aunque con la misma incomodidad con respecto a la producción crítica, hay algo que parte de esa actitud de él, que sí describe mi postura como profesora de literatura y es no tener tanto en cuenta al autor o incluso al texto (aunque damos por supuesta su importancia) como crear las condiciones de lectura que permitan al alumno mantener el control todo el tiempo y con toda la intensidad que sean necesarios para permitir al texto su *agency*, esto es, que el texto provoque preguntas, por muy triviales que sean o que parezcan, al alumno. Si hay que bajar el nivel o reducir la cantidad de páginas al número necesario para que se produzca esta interacción, creo que se debe hacer. Mi complicidad con la literatura viene desde antes de entrar en la universidad y debo decir que mi mayor carencia durante los años de carrera fue esa: la experiencia de una distancia cognitiva con las obras, con las páginas en prosa o los versos, tan abrumadora por la cantidad de información externa, que el concepto de Literatura mismo empezó a tambalearse por falta de cimientos. Luego los estirados años de licenciada y posgraduada me hicieron experimentar una presión u obligación nada productiva de saber todo antes de llegar a entender nada y de buscar nuevas rutas interdisciplinarias para poder desarrollar objetivos y métodos de investigación innovativos. Personalmente me considero afortunada sin embargo por haber entrado en los dominios de la epistemología científica, sobre todo porque me ha enseñado a ver la riqueza de la formación interdisciplinaria y la inutilidad, en el terreno de la literatura, de ese narcisismo que nos prohíbe entrar en el territorio de otra disciplina sin haber hecho poco menos que la carrera universitaria completa en ella. Ese movimiento entre los pliegues de la cultura actual, por supuesto desde la literatura en nuestro caso, puede ser, por paradójico que parezca —pues podría considerarse motivo de su crisis— una solución a la crisis; pero sobre todo se convierte en un estímulo, y esa es mi experiencia, para el alumno y para el profesor. Concluyo con la mayor brevedad posible diciendo que a partir de aquí mi mayor preocupación con respecto a la enseñanza y a la literatura en general, se resume en las siguientes palabras de Bidy Martin en «Literature and the Literary» (12) en el número de PMLA citado:

In teaching students the art of critical thinking, we must show them how to keep questions open and convince them that meaning, agency, and value are not in one place, not in the author's intentions or unconscious motivations, in the text's context, formal dimensions, content, or unity (or lack of unity), in a particular theoretical principle, in political *doxa*, in the critic, or in the teacher. The development of complex thinking requires not only methodological and theoretical training but also knowledge that can only be acquired slowly and through *reading texts* of all kinds, notably literary texts.

Es decir, aprender a vivir entre las palabras escritas, en particular entre las de las obras literarias.

La propia dinámica de este apartado nos ha llevado a dejar en la tangente toda esa crisis que afecta al término «literatura» para empezar a abrir pequeñas ventanas a la mejor forma de utilizar todos esos medios que poseemos para construir un espacio cultural relevante dentro de esta disciplina en la universidad española aún tratándose de un corpus en una lengua extranjera tan prioritaria como es hoy el inglés. Así pasamos a esa segunda vertiente calificativa y a los problemas específicos de delimitación de la materia en nuestras universidades: «Literatura Inglesa».

2.2. «Literatura inglesa»

Con este inquieto o intenso panorama de fondo vamos a ver la segunda parte, la cuestión calificativa, la delimitación de ese «Inglesa», y la posible dilucidación de sus funcio-

nes en nuestros departamentos universitarios. Las preguntas que surgen tienen más de la velocidad de la luz que de su claridad:

¿Qué se entiende hoy por «literatura inglesa»? ¿Literatura escrita en lengua inglesa? ¿Literatura escrita en los países de habla inglesa tanto en otro dialecto como en otra lengua? ¿Qué se entiende por país de habla inglesa? ¿Cómo se entiende el concepto de *nación* hoy por hoy en el terreno literario y en general en el terreno de la cultura occidental? ¿Qué es «literatura nacional»? ¿Se concibe hoy al escritor como «sujeto nacional» en los mismos términos en que se hacía hace veinte años? Si el ganador del último premio Internacional «Short Story in English» de la BBC es un nigeriano, ¿pertenece el texto premiado a la literatura inglesa? ¿Qué se entiende por «Englishness» cuando pensamos en el arte de Joseph Conrad, James Joyce, Robert Frost, William Carlos Williams, Wole Soyinka, Jean Rhys o V.S. Naipaul, o nos llega a casa el primer número de un ejemplar de revista llamado *Journal of Caribbean Literatures* en cuya carta de presentación el editor empieza por exponer una situación local que nos sirve de ejemplo de la situación global actual:

The Journal of Caribbean Literatures is devoted entirely to literature, in all genres, by, about, and concerning the writers and critics of the Caribbean. I have chosen the term reflecting the Caribbean region rather than one indicating the West Indies, as is often the case, because I envision the journal as encompassing a wider region than one stipulated by or defined as West Indian. The West Indies as originally defined included the Greater and Lesser Antilles and includes such regions as Jamaica, Cayman Islands, Haiti, Dominican Republic, Virgin Islands, Puerto Rico, St. Kitts, Nevis, Montserrat, Antigua, Dominica, St. Lucia, Grenada, Barbados, Trinidad, Bermuda, Tobago, Caicos Islands, Turks Islands, Cuba, and the Bahamas. The Caribbean includes these countries in addition to those on the Northern coast of the South American Continent, such as Honduras, Belize, Aruba, Panama, Colombia, Curacao, Bonaire, Martinique, Guadeloupe, Anguilla, and Montserrat, to name a few. These designations are not definitive, and I have had many discussions and at times debates about how to identify certain areas. My desire is not to give a lesson in geography, but to stress two points: 1) the need to include a broader region than the one indicated by the term West Indian, and 2) to point out that the literature of these regions is not homogeneous, and that in spite of the commonality of English for many of these regions, the culture, politics, language, and aesthetics are often quite different; thus the term Literatures instead of Literature. (...)

I have been amazed at the extent to which interest in literature of the Caribbean has produced courses and programs of study both nationally and internationally. In the past year, conferences on West Indian Literature have been scheduled in England, Florida, and Australia; and *courses in the genre are now part of the canon in many Departments of English.* [Mis cursivas]

Creo que los síntomas del estado actual de la materia que nos ocupa se ven tan claros en estas palabras del editor como en un buen microscopio. Todo se problematiza o cuestiona aquí a nivel terminológico: «literatura», «inglés», «geografía», «país», «escritor», «canon», «departamentos universitarios»... Incluso «género» (*genre*).

Más preguntas nos vienen a la mente como: ¿Son el irlandés o el canadiense lenguas distintas del inglés en sus textos literarios? Cuando decimos «inglés» ¿consideramos solamente el «Standard English», o entran por igual «Old English», «Middle English» y «Modern English»?

A partir del pensamiento de estas preguntas fundamentales me propongo definir lo menos complicadamente posible ese espacio fluctuante que es la materia denominada «Literatura Inglesa» dentro de los estudios de la Licenciatura de Filología Inglesa en nuestras

universidades. Por «definición» entiendo aquí lo que la propia etimología de la palabra dice: la asignación de límites o fronteras, abiertas o cerradas. Para ello he creído que la mejor vía es la de mirar a los pliegues, como dice el epígrafe, y en vez de delimitar lugares específicos, definir un espacio que permita una cierta coherencia transmitible al alumno y extensible para el investigador. Una coherencia dinámica, es decir, abierta siempre a nuevos movimientos de adecuación.

En la *Encyclopedia of Literature and Criticism* que publicó Routledge en 1990, Peter Widdowson confiesa al principio de su famoso ensayo «W(h)ither 'English'?» que los editores del volumen le habían propuesto el título de «Against English» y que decidió no adoptarlo porque «against» no parecía ir contra el nombre sino contra la disciplina general de estudio. Y la presentación que hace a su escrito habla por sí sola: «This essay can only claim that the one certainty is uncertainty» (1221). Después de unas disquisiciones sobre si ponerse o no del lado de Leavis en los años 30, dice: «Be that as it may, it is clear to me that *a*, if not *the*, crucial problematic in the field under consideration is the name 'English'». Yo me propongo tirar de este hilo para construir mi idea en lo que respecta a la definición de Literatura Inglesa en nuestra universidad, porque para nosotros es claramente *el* problema, por ello exponemos sólo lo que concierne a la Literatura de entre todas las disciplinas que Widdowson incluye en 'English' y en general en 'English Studies':

In what institution does 'English' ever imply the sole study of the main tradition of English literary texts and literary history? And even if there are such cases, should it not at least be called 'English Literature', or rather, given the presence of Dunbar and Henryson, Dylan Thomas and Seamus Heany, 'British Literature'?

Con tirar del hilo no me propongo descontextualizar las palabras de este autor para adecuarlas a mi perspectiva, sino poner de relieve las contradicciones recordadas una y otra vez por los propios críticos ingleses y angloparlantes en general por la tremenda confusión que se ha generado en este fin de siglo. Porque en esa pregunta que hace Widdowson, el término «English» tal y como aparece por segunda vez acompañado de «literary texts» se refiere a su significado estrictamente de diccionario que hoy por hoy no tiene nada que ver con lo que se hace dentro de la disciplina académica en ninguna institución universitaria. Contradicciones inevitables e incluso enfatizadas por los propios autores, que también aparecían en las palabras del editor de *Journal of Caribbean Literatures*. A lo que quiero llegar es al «hecho» de que en los nuevos planes de estudios, el contenido y la función de las asignaturas englobables dentro de la materia denominada «Literatura Inglesa» y los distintos programas que constituyen su corpus docente dentro de los estudios de Filología Inglesa, posibilitan la implicación de todos los lugares de la palabra literaria en lengua inglesa y una dinámica de adecuación a las necesidades, específicas en cada momento, de nuestros alumnos. Es decir, concibo y apoyo el contenido programático general de Literatura Inglesa como un espacio por multiplicación con el pliegue como germen de forma. Y acabo con unas palabras de M. Serres (1995: 48-49):

Son por lo tanto necesarios una infinidad de cepillos y de muelas, de escofinas y de lijadoras, de estropajos metálicos, papel de lija, trípoli, arena, abrasivo, piedra pómez, sin olvidar el acabado con gamuzas, muy suaves, todos y todas de todos los tamaños, desde el agresivo más grosero hasta el más menudo, para desembocar, a fin de cuentas, en un caminito liso. Descartes no sospechaba que era necesario el infinito para ir derecho. La serie, clásica, de Taylor, trabaja infinitamente sobre los repliegues actualmente infinitos de la curva, fractal, caótica, real, contemporánea, de von Koch. Obtendrá algo pulido, con la condición de que pague el precio infinito de un trabajo de Sísifo.

Es lo que descubrieron en la edad clásica o barroca, y Leibniz en su cálculo; el germen infinitesimal de la forma, el átomo topológico del pliegue, junto al átomo algebraico o de conjuntos del elemento; a partir de este momento, y a partir de este filósofo, todo es pliegue y Gilles Deleuze, por su parte, tiene razón para decirlo de él.

3. GUIA ELECTRONICA PARA LOS ESTUDIOS DE LITERATURA INGLESA

Sabido es que la tecnología está cambiando nuestra sociedad y en particular nuestras universidades a pasos agigantados. El hecho de que aún no hayamos tenido tiempo para sumergirnos en la revolución tecnológica y aprovechar sus infinitas ventajas contra la lenta catalogación y acumulación de información anterior, crea una sensación de soledad y de miedo ante la llegada abrumadora de los nuevos recursos tecnológicos. A los alumnos, ya familiarizados con ese medio, se les debe enseñar a dar los primeros pasos en la utilización de esos nuevos instrumentos de estudio de la literatura inglesa que tienen a su alcance y todos deberíamos aceptar la realidad de que el mundo está cambiando constantemente tanto en sus constructos físicos como metodológicos. Si bien el desconocimiento del funcionamiento y la funcionalidad de toda esta inmensidad de recursos de estudio e investigación de nuestra especialidad nos hace desconfiar de su efectividad, lo cierto es que en mi opinión nos ofrece la posibilidad de volver al humanismo que se entiende como capacidad de pensar; no de saber, simplemente, sino de saber saber las cosas, de saber pensarlas individualmente, de leer las obras originales con la posibilidad de acceder rápidamente a cualquier punto que se presente como laguna de conocimiento o como debatible, o a otras obras de la literatura o de otras disciplinas que nos interesen. Al ofrecer acceso a los programas actualizados de otras universidades de Inglaterra, U.S.A., etc., también posibilita la puesta al día de la docencia por comparación con los «Syllabi» o los «English Literature Courses Descriptions» *Online*. Hoy existen tantos, con tantas selecciones distintas de fragmentos de los textos a utilizar en las clases prácticas, que por ejemplo en la confección de los programas y temarios nuestros, la voz propia del profesor es más valiosa que nunca. (Si se tiene preferencia por una personalidad crítica o teórica, por ejemplo, uno se puede dar una vuelta por sus clases, como si dijéramos, para absorber buenhacer.)

Toda esta energía individual se perdía hasta ahora en la búsqueda, muchas veces frustrada desde España, de textos requeridos por nuestros objetivos académicos o por nuestra curiosidad. Toda esta infinita red de fuentes accesibles debería servir, en mi opinión, para suavizar la sensación de impotencia ante la cantidad de bibliografía impresa que nos suele abrumar a la hora de una lectura literaria (en la forma de trabajo de clase, de investigación doctoral o posdoctoral, etc.) y para dejarnos más tiempo y espacio intelectual —es decir mayor capacidad docente e investigadora— propio. Un estudio reciente de la Universidad de Stanford confirma que los libros, al contrario de lo que se cree hoy, se compran y se leen más que nunca.

Respecto a los hipertextos existentes algunos de los más famosos son los de *Love and Friendship* y *Pride and Prejudice* de Jane Austen, creados por Henry Churchard de la Universidad de Texas, el de *Beowulf*, un proyecto conjunto de las universidades de Oxford y Kentucky, *Ulysses* y *Finnegan's Wake* de James Joyce, etc.

Los de George P. Landow son los estudios más influyentes sobre Hipertexto y Literatura, en particular su *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Thechnology* (1992); su artículo con Paul Delany «Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: The State of the Art.», en su ed. conjunta *Hypermedia and Literary Studies* (1991); y su edición *Hyper / Text / Theory*. (1994) especialmente pensado para profesores

de literatura. También son famosas sus redes *The Dickens Web* (1992), *The In Memoriam Web* (1992) y su *The Victorian Web*, abierta el 18 de febrero de 1996 en HTTP: <http://www.stg.brown.edu/projects/hypertext/landow/victorian/victov.html>.

También el Vol. 30, Nº 2 (1996) de la revista *Computers and the Humanities* está dedicado por completo a hipermedia y la enseñanza de la literatura inglesa (Charles Dickens, T.S.Eliot, ventajas del ordenador en una clase de literatura, etc.)

En Europa, los últimos números de la revista *The European English Messenger* incluyen apartados llamados «Computer Corner» con información muy valiosa y actualizada de bibliografía y correos electrónicos para *English Studies*.

Muchas de las experiencias de aprendizaje *Online* nos enfrentan a un cúmulo de información presentada de modos radicalmente distintos. La *World Wide Web* nos hace procesar información que se presenta mediante formatos multimedia e hipermedia. Multimedia se ha definido como la información presentada en forma de cualquier combinación de textos, gráficos, animación o video que se despliega vía un servidor (*Computer host*). *Hipermedia* combina multimedia con un tipo de programa que permite mucha mayor interactividad entre el usuario, el software y el hardware. Hipermedia permite la unión de la información auditiva y visual de infinitas formas que permiten al usuario la posibilidad de navegar por diferentes niveles de temas relacionados.

Por esta característica asociativa en la forma de presentar la información (uniendo conceptos relacionados) frente al modo lineal o cronológico, hipermedia parece especialmente interesante y útil como instrumento docente. Se ha estudiado esta creación de información a través de hipermedia como una réplica del modo en que la mente humana construye los conceptos y los une para procesarlos y expandirlos basándose en un conocimiento anterior y en la capacidad asociativa.

Cada persona se enfrenta a esta experiencia de aprendizaje con un conocimiento anterior y una experiencia absolutamente individual. Los aprendices construimos siempre asociaciones distintas entre depósitos de conocimiento nuevos y los anteriores. Hipermedia puede convertirse en el medio ideal tanto para la obtención de información nueva como —y sobre todo— para la síntesis y manipulación de información adquirida con anterioridad. Por ello no se debe pensar en hipermedia simplemente como un canal de información entre una fuente y un receptor. Debe considerarse un mar externo de *schemata* o esquemas. Los esquemas son estructuras mentales internas por medio de las cuales los individuos organizan su «environment». Cuando tiene lugar el aprendizaje, los esquemas de conocimiento se modifican o cambian al identificarse, procesarse y almacenarse la información. De esta forma, hipermedia debe considerarse un mar externo de conceptos cognitivos con los que se reta al aprendiz a crear nuevas e imprevistas asociaciones. Las fuentes de información externas de Internet se convierten así en categorías auditivas y visuales a partir de las que cada persona puede clasificar y almacenar internamente información y experiencias específicas. Todo esto requiere una mínima orientación por parte del profesor ya que aún se tiene un hábito de conocimiento narrativo y expositivo cuyas bases son conceptualmente secuenciales y a menudo lineales.

Hipermedia nos permite interactuar con experiencias auditivas, visuales, pictóricas y gráficas concretas. Al interactuar con información nueva pasamos a *controlar* la forma en la que la información se une, se configura y se ordena de manera que las experiencias de conocimiento anteriores y la información nueva se integren de la forma más eficaz posible en cada caso. En la *web*, al navegar por las conexiones y los caminos que sólo cada uno de nosotros quiere seguir, lo que hacemos es fundamentalmente crear nuestra propia ruta de conocimiento. Y a partir de ahí, nuestra propia voz crítica.

A continuación elaboro una breve guía electrónica de recursos *Online* pensada para los alumnos de Filología Inglesa que cursan la materia general de Literatura Inglesa de nuestra universidad; para los alumnos de todos los niveles, desde los de licenciatura a los de doctorado, pero útil en particular para la investigación postdoctoral en general.

Direcciones de Internet (URL) para estudiantes de Literatura Inglesa

Cada vez más escritores y profesores están utilizando los amplios recursos de información de Internet para asistir o ayudar al trabajo académico en general. También para los estudiantes, estos recursos constituyen una valiosa ayuda para preparar trabajos escritos, exposiciones o simplemente curiosear por el nuevo mundo literario de la especialidad.

A continuación expongo una lista de localizaciones electrónicas que cubre los requerimientos de nuestros estudiantes. Sin embargo, de todas las direcciones específicas, quizás las más valiosas sean las de los centros de búsqueda (*Search Engines*) porque además de ofrecer acceso a las direcciones específicas por medio de palabras claves están constituidos de forma que estimulan la curiosidad y animan a encontrar de la mejor manera posible cualquier tema que se busque.

La siguiente es una lista de los centros de búsqueda más poderosos de la Web:

Centros de búsqueda Online:

Alta Vista

<http://altavista.digital.com/>

W3 Search Engines

<http://cuiwww.unige.ch/meta-index.html>

Lycos

<http://lycos.cs.cmu.edu/>

WebCrawler

<http://webcrawler.com/>

Yahoo

<http://www.yahoo.com>

Recursos electrónicos Online para que los alumnos de Literatura Inglesa perfeccionen la escritura

The Modern Language Association (MLA) Guide to Style

<http://www.wilpaterson.edu/wpcpages/library/mla.htm>

ROGET'S Thesaurus

http://humanities.uchicago.edu/forms_unrest/ROGET.html

Rhyming dictionary

<http://www.cs.cmu.edu/~doug/rhyme.html>

The Quotations page

<http://www.starlingtech.com/quotes/>

The Elements of Style— William Strunk 1918

<http://www.columbia.edu/acis/bartleby/strunk/>

The Allyn & Bacon Composition and Writing Web Site
<http://www.hartford.edu/ed/Composition&Writing.html>

Direcciones de Internet para Humanidades en general y Literatura Inglesa en particular

Carnegie Mellon English Server
<http://english-www.hss.cmu.edu>

Literary Resources on the Net
<http://www.english.upenn.edu/~jlynch/Lit/>

Literary Resources
<http://nimrod.mit.edu/depts/humanities/lit/literature.html>

Literature Webliography
<http://www.lib.lsu.edu/hum/lit.html>

English & Humanities Site
<http://odin.english.udel.edu/humanities/humanities.html>

Center for Electronic Texts in the Humanities (Princeton/Rutgers)
<http://www.princeton.edu/~mccarty/humanist/>

Voice of the Shuttle
<http://humanitas.ucsb.edu/>

The Perseus Project (hypertext Classics project)
<http://www.perseus.tufts.edu>

ARTS online Santa Cruz—Cool Links To Arts-Related Sites of Interest
<http://members.gnn.com/cuda/art/links.htm>

CURRENT (Arts Wire)
<http://www.artswire.org/Artswire/www/current.html>

FineartForum Online Art Resources: Art Museums and Art History
http://www.msstate.edu/Fineart_Online/art-resources/museums.html

Philosophy at Large
<http://www.liv.ac.uk/~srclark/philos.html>

Philosophy
<http://www.phil.gu.se/Philosophy.html>

Research Institute for the Humanities - Philosophy
<http://www.arts.cuhk.hk/Philo.html>

Index to Philosophy Resources on the Web
<http://www.freenet.calgary.ab.ca/kyasench/philosophyindex.html>

Philosophy
<http://www.physics.wisc.edu/~shalizi/hyper-weird/philosophy.html>

H-Net (Humanities Online Home Page)
<http://h-net.2.msu.edu/lists/lists.cgi>

OBRAS CITADAS

- Boaz, John K. & Boaz Mildred M. 1996: T. S. Eliot on a CD-ROM: A Narrative of the Production of a CD. *Computers and the Humanities* 30.2: 131-138.
- Bozal, Valeriano (ed.) 1996: *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor. Vol.II
- Fish, Stanley 1980: *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fry, Northrop 1957: *Anatomy of Criticism: Four Essays*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 1963^a: *The Educated Imagination*. Toronto: CBC.
- Graff, Gerald 1995: Response to Bill Readings. *New Literary History* 26.3: 493-498.
- Gumbrecht, Hans Ulrich 1995: The Future of Literary Studies? *New Literary History* 26.3: 499-518.
- Hartman, Geoffrey H. 1995: On Traumatic Knowledge and Literary Studies. *New Literary History* 26.3: 537-564.
- Johnson, Eric 1996: Professor-Created Computer Programs for Student Research. *Computers and the Humanities* 30.2: 171-179.
- Katz, Seth R. 1996: Computers and Teaching Literature: Introduction. *Computers and the Humanities* 30.2: 105-107.
- 1996: Current Uses of Hypertext in Teaching Literature. *Computers and the Humanities* 30.2: 139-148.
- Landow, George P. 1992: *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins U. P.
- ed. 1994: *HyperText/Theory*. Baltimore: The Johns Hopkins U. P.
- Landow, George P. & Paul Delany, eds. 1991: *Hypermedia and Literary Studies*. Cambridge: MIT Press.
- Lee, Maurice A. 1997: Letter From the Editor. *Journal of Caribbean Literatures* 1.1: 1-3.
- Martin, Bidy 1997: Introduction. Teaching Literature, Changing Cultures. *PMLA* 112.1: 7-25.
- Miller, Margaret A. 1995: Technoliteracy and the New Professor. *New Literary History* 26.3: 601-612.
- Mills, J. & Chandramohan, B. 1996: Literary Studies: A Computer-Assisted Teaching Methodology. *Computers and the Humanities* 30.2: 165-170.
- Perloff, Marjorie 1997: Restoring 'Literary Literacy' to the English Curriculum. *Chronicle of Higher Education* 43.35.
- PMLA* (Jan. 1997) *Special Topic: The Teaching of Literature* 112.1: 7.
- Pound, Ezra 1960: *A.B.C. of Reading*. New York: New Directions.
- 1968: *Literary Essays of Ezra Pound*. Ed., Introduction by T.S.Eliot. New York: New Directions.
- Potter, Rosanne G. 1996: What Computers are Good for in the Literature Classroom. *Computers and the Humanities* 30.2: 181-190.
- Readings, Bill 1995: University Beyond Culture? *New Literary History* 26.3: 465-492.

- Rorty, Richard 1996: The Inspirational Value of Great Works of Literature. *Raritan* XVI.1: 8-17.
- Serres, Michel 1994: *Atlas*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Smith, Jonathan 1996: What's All This Hype About Hypertext?: Teaching Literature with George P. Landow's *The Dickens Web*. *Computers and the Humanities* 30.2: 121-129.
- Veese, Aram, ed. 1989: *The New Historicism*. New York and London: Routledge.
- Vendler, Helen 1988: *The Music of What Happens*
- Widdowson, Peter 1990: W(h)ither 'English'. *Encyclopedia of Literature and Criticism*. London: Routledge.

