Bulletin of the Comediantes

Vol. 43 Winter 1991 No. 2

FORUM

ARTE ¿NUEVO? DE ¿ENSEÑAR? COMEDIAS EN ESTE TIEMPO (A PROPÓSITO DE *APPROACHES TO TEACHING SPANISH GOLDEN AGE DRAMA*, EDITED BY E. W. HESSE AND C. LARSON)

IGNACIO ARELLANO
Universidad de Navarra—University of Ottawa

La idea de recoger en un volumen[1] una serie de trabajos de profesores de teatro del Siglo de Oro, sobre los modos, técnicas y soluciones posibles para enseñar esta materia a los estudiantes es excelente, sin duda. La posibilidad de confrontar diversas aproximaciones y puntos de vista experimentados provoca igualmente el más grande interés, y este interés no queda defraudado. En muchos libros, y este es probablemente uno de ellos, son aún más útiles las ideas y reflexiones que incitan que el contenido concreto que ofrecen en sus páginas. Como muestra de esa capacidad de despertar el interés de un lector aficionado al teatro áureo me gustaría presentar las líneas que siguen, y no tanto como una suma de discrepancias, que las hay, respecto de mi propia manera (parcial y limitada) de ver las cosas.

Dicho este preámbulo, permítaseme, antes de entrar en los comentarios particulares, algunas observaciones de tipo general sobre esta colección de estudios: la primera que, pese al título y a la confesada orientación, la mayoría de los trabajos reunidos no versan propiamente sobre pedagogía o didáctica de la comedia, sino que son en realidad aproximaciones críticas a determinados

métodos de análisis, y, de nuevo en su mayor parte, aplicables a obras no específicamente teatrales. Los que más se ciñen al objetivo planteado quizá sean los de Dietz, Stroud y Larson; el resto son generalmente ilustraciones de un método (psicológico, alternativo, semiótico, iseriano, desconstructivo). Todos los artículos suelen comenzar con una síntesis del método y terminar con su aplicación a una o varias obras concretas, y en general son más aceptables como exposición metodológica que como ejercicio práctico, rasgo significativo que revela la predominante orientación teórica y el olvido frecuente de la finalidad didáctica con la que se presentan. Otra pregunta que al lector ingenuo de estas páginas se le ocurre es la de si verdaderamente los profesores que han escrito estos trabajos aplican estos métodos de enseñanza, o, perdóneseme la sospecha, si han enseñado comedia del Siglo de Oro a estudiantes reales, no desconstruidos ni semiotizados. En algún momento de la lectura está uno tentado de pensar que los trabajos se han escrito para esta colección, pero que no revelan con justeza las experiencias de clase, ni exponen métodos confrontados con las aulas en la cotidiana tarea de la docencia. En algunos de ellos la afición a cierto tipo de juegos de palabras más o menos desconstructivos aliada a la marginación más absoluta de las poéticas auriseculares hacen sospechar si más que aplicación de métodos al análisis del teatro áureo no se tratará más bien de ejemplificar metodologías críticas con patente de brillantez en donde el teatro del Siglo de Oro es una mera exornación ancilar: condición que explicaría la cierta frecuencia con la que se llegan a conclusiones muy sabidas a través de un rodeo terminológico que en una primera lectura provoca la *admiratio* y en una segunda la sospecha y la decepción. En fin...

La primera de las colaboraciones es la de A. M. Pasero, "Teaching the *Comedia*: A Psychological Approach" (pp. 1-12), basada en las doctrinas psicoanalíticas de Freud y Jung, con adaptaciones tomadas a Lévi-Straus sobre la estructura binaria del mito, y la síntesis final de los polos antagonistas (p.2). El juego de oposiciones se da, según Pasero (y está en lo cierto) constantemente en el teatro de Calderón y esto lo hace muy apto para el acercamiento psicológico. Analiza semejantes estructuras en *La estatua de Prometeo* y *La fiera, el rayo y la piedra,* obras ambas en las que "the central problem can be reduced to a series of binary oppositions, male-female, life-death, passion-reason, human-divine, nature-culture, all of which can be elucidated by means of a modified psychological (and especially Jungian) approach" (p. 3). Un problema radica, a mi juicio, en que este tipo de oposiciones tan generales se pueden observar en entremeses, comedias de capa y espada y en todo tipo de obras, títulos y objetos (amor-honor, hombre-mujer, serio-cómico, y cientos más), con lo cual nos encontramos con unos instrumentos quizá demasiado

triviales para la revelación de la "psychic truth" (p. ix) básica de la obra. Trivialidad, dicho sea de paso, que afecta de manera especial a las oposiciones binarias que obsesionan a los autores semióticos que comentaré enseguida. Pero además muchas de estas oposiciones provienen de convenciones literarias o se enraízan en ellas, y la articulación psicológica de numerosos aspectos es grandemente dificultosa. Con todo, este primer trabajo puede constituir una introducción concisa a un tipo de aproximación que sin duda puede ayudar al análisis de la comedia.

Más ambicioso, polémico y estupendo es el trabajo de D. T. Dietz, "An Alternative Approach to the Teaching of the *Comedia*" (pp. 13-26), escrito sin duda en momentos de euforia y optimismo verdaderamente sorprendentes en un profesor de literatura. Lo esencial de la propuesta de Dietz[2] radica en la distinción de dos tipos de enseñanza de la literatura: a) como ciencia, b) como arte humanístico. La enseñanza de la literatura como ciencia intenta (según Dietz) comunicar al estudiante una serie de contenidos, envasados por el profesor, en una relación bastante cerrada y sin apertura a las discusiones ni incitaciones a interiorizar las obras literarias como vivencias personales enriquecedores de la vida misma (la vida misma del estudiante, claro). La enseñanza como arte humanístico, que es la defendida por Dietz, intenta insertar vitalmente la literatura en el estudiante. Las bases de este método son: tomar como punto de partida el mismo estudiante en clase, y no la obra o el autor; poner énfasis en la experiencia del alumno como vehículo de enseñanza; intensificar el intercambio entre profesor y estudiante; prestar más atención a ideas y valores, y menos a datos y fechas y cifras; integrar al estudiante en el proceso creativo artístico, sustituyendo el ejercicio tradicional por un ejercicio de creación en el que refleje su vivencia interiorizada de la obra escribiendo un poema, un relato breve, una pieza teatral, o expresándose en otras formas artísticas como la pintura o la escultura. En el proceso de la enseñanza es un paso clave el de la exploración e interiorización del tema (que previamente se habrá identificado) en la vida del estudiante, al que seguirán los análisis de la expresión artística y la reproducción de esa expresividad artística en el mentado ejercicio creativo.

Como se ve la propuesta de Dietz no constituye meramente una serie de observaciones de cariz más o menos pedagógico, sino que se cimenta en una actitud global frente a la literatura que se puede llamar filosófica. Es lástima que siendo su trabajo el más cercano al objetivo del volumen sea, en mi modesta opinión, uno de los más inaplicables en la vida real.

La distinción de Dietz (o Shoben, en quien se apoya) está a mi juicio desviada. Pues no se trata de enfrentarse a la *literatura* como *ciencia* o como *arte* humanístico, sino de enfrentarse a la *enseñanza* de algunas cuestiones de

literatura, que es en realidad lo que, modestamente, hacemos los profesores (o intentamos hacer la mayoría). La literatura no es una ciencia, cierto, sino un arte, pero la tarea de enseñarla puede ser considerada como una actividad más científica que artística (aunque de todo deba tener). La pintura del profesor "tradicional" que subyace en estas páginas me parece parcial e injustamente filistea,[3] basada en tópicos que vienen muy bien para facilitar la exposición de sus contrarios, pero que son simplemente tópicos falseadores. No veo por qué una enseñanza basada en "teacher's well-organized lectures, carefully selected bibliographies, and years of experience in the field" ha de ser una enseñanza que "seldom allows any true communication between instructor and student, or between student and student [!]" (p. 14). ¡Pues qué! ¿No se le exige a un profesional de cualquier materia que conozca sus fuentes, sus métodos, los avances técnicos, que tenga si es posible experiencia y conozca, en fin, el ámbito de su profesión? ¿Y acaso esto, lejos de impedirle hacer bien su trabajo, no es lo que lo capacita para el mismo? ¿Habremos de buscar profesores que ignoren la bibliografía, no se molesten en seleccionar los textos, etc.? No veo la relación que se establece entre hacer bien las cosas y amordazar al estudiante. Ni he conocido colegas que a fuerza de seleccionar cuidadosamente la bibliografía[4] produjeran en sus alumnos una mudez incurable o una patológica reluctancia al comentario de las lecturas, ni tampoco me he topado nunca con profesores que impidieran a sus estudiantes hablar entre sí sobre lo que leen. La organización profesoral de las lecturas o bibliografía, por otro lado, no significa que al estudiante se le prohiba leer todo lo que se le ocurra, de manera organizada o no.

Además, la fusión de los dos métodos que en la p. 15 de su estudio considera Dietz como mejor solución (y lo es sin duda), se da en la realidad, pero no quizá en la tarea estricta de la pedagogía, sino en la fusión de la tarea didáctica y del acto de la lectura. Dicho de otro modo: la literatura es un arte humanístico, y la experiencia artística de esa condición se produce en la lectura de la obra: es el *escritor* el que provoca esa experiencia; el profesor puede quizá facilitarla con su tarea "científica." El objetivo final es ciertamente que la lectura se integre en la vivencia del lector (estudiante) pero no veo por qué ese cumplimiento ha de obsesionar al profesor ni constituir el centro de sus desvelos o frustrar irrevocablemente su carrera: con un poco de humildad habría que reconocer que si Shakespeare, Cervantes o Calderón no consiguen provocar la interiorización artística difícil lo tenemos los profesores;[5] de otra parte el método resultará también impotente para conseguir ese resultado con obras como las tragedias españolas del P. Jerónimo Bermúdez[6] (sin que se pierda nada, dicho sea de paso). La interiorización de una obra, por otro lado, que, según insiste Dietz, enraizará en la experiencia vital,[7] no tiene por qué

limitarse a la "vida" en el limitado sentido que creo captar en el método que comento: puede interiorizarse en la imaginación, en la cultura.

En cualquier caso los problemas aumentan cuando Dietz entra a explicar el modo de conseguir esa interiorización: algunas de las técnicas propuestas (identificación del tema fundamental) son bastante tradicionales; otras (integrar eso en la experiencia del estudiante) pueden llevar a muy arriesgados experimentos. Tomemos el ejemplo de *Fuenteovejuna,* utilizado para ilustrar la teoría. Se elige esta obra porque "this theme of rebellion [...] possesses tremendous appeal for young people of high school and college age" (p. 19). Habría que demostrar que la rebelión atrae especialmente a la gente joven de hoy,[8] pero puede aceptarse (yo tengo mis dudas). Sin embargo la incitación a relacionar este tema de la rebelión con el propio ámbito estudiantil: "Are they comfortable with their campus? [...] What is it about the universiry system that they do not like?" (p. 19) es un acto de valor que no todos los profesores estarán dispuestos a realizar ni siquiera para enseñar a Lope de Vega. A estas alturas de la investigación, me reconozco incapaz de ver la relación entre las discusiones sobre el coste de las matrículas y otros problemas del sistema (cfr. p. 19) con *Fuenteovejuna.* ¿Y cómo indagar con eficacia integrativa y vital sobre los problemas generacionales y familiares de los estudiantes para interiorizar desde ellos las lecturas, si el propio profesor (puede ocurrir) tiene en su casa problemas semejantes? Si no ha sido capaz de solucionar todos los propios problemas sentimentales, paternofiliales, generacionales, etc. ¿deberá abandonar la docencia o encabezar la rebelión estudiantil? ¿Y qué sucede si la respuesta de un estudiante a la pregunta de qué es lo que menos le gusta de la universidad, es "sus clases de literatura de usted, que son inaguantables"? El método se empantana, mientras la vida sigue. Y la cosa puede empeorar bastante: "Are the students courageous enough to confront authority in spite of possible harmful consequences, even personal injury?" (p. 20) —en estos momentos parte de los estudiantes que no habían pensado que estudiar Golden Age Drama fuese aventura tan peligrosa, se retiran discretamente, mientras otros más *courageous* se dirigen, interiorizando la rebelión fuenteovejunesca, a linchar al decano-comendador, si no al temerario profesor de literatura que les ha metido estas ideas en la cabeza; las muchachas de clase, por su parte, se disponen a defenderse de probables ataques y enarbolan sus "tocas por pendones" con belicosidad—.

Nuevas sesiones de clase se propone dedicar al examen por parte de los estudiantes de la "whole question of what is love" (p. 20), cosa ciertamente instructiva, aunque difícil, y quizá embarazosa si se quiere llegar *wholly* al fondo del asunto, y no menos comprometida en la fase del relato de las propias experiencias amorosas (p. 20) que narran estudiantes y profesor. Cuando se

termina el relato de estas vidas más o menos paralelas, el curso puede haber terminado. Es posible que los estudiantes no hayan aprendido mucha comedia aurisecular, pero desde luego no se habrán aburrido. El que se habrá aburrido probablemente habrá sido el profesor leyendo las poesías, relatos y obras teatrales que sus alumnos habrán realizado como ejercicio práctico final.[9]

Más útiles creo los siguientes trabajos de M. D. Stroud, "The *Comedia* as Playscript" (pp. 23-42) y C. Larson, "Speech Act Theory and Linguistic Approaches to Teaching the *Comedia*" (pp. 43-55). El primero de ellos explora la relación texto-representación, e insiste en la necesidad de profundizar en las obras durante el curso: mejor es releer intensamente y disminuir el número de lecturas que intentar que los alumnos conozcan muchos textos superficialmente. Recomienda con buen acuerdo insistir igualmente en las diferencias literatura-teatro, que se pondrán de manifiesto si los estudiantes examinan en clase algunas técnicas y aspectos de la representación, especialmente los que atañen a los personajes, para lo cual considera de mucha utilidad las teorías de Stanislavski. Aplica el método a algunas escenas claves de *El médico de su honra* y propugna el uso de vídeos y grabaciones para ayudar al estudio de lo visual y del ritmo sonoro de la puesta en escena. El de Larson, que es otro de los artículos con dimensiones didácticas, es también uno de los más legibles y útiles. Subraya cómo el lenguaje de las comedias incluye en sí la potencial acción que no deberá nunca olvidarse en el análisis: para concebir más precisamente esa acción propone estudiar una serie de rasgos lingüísticos, como "the role of silence, of rule-breaking, written versus spoken discourse, the relationship between speech and action, wordplay, performatives, self-concious language, social contracts," etc. (p. 51). El catálogo de aspectos y los comentarios correspondientes, si bien pueden resultar muy generales para el especialista que lea esta contribución, son bastante aplicables en una clase y pueden tener su utilidad en el enfoque de la enseñanza de la comedia, un terreno en el que el aspecto hablado del lenguaje es fundamental. Larson, a despecho de Dietz, propone elegir los textos "carefully" (p. 52).

E. H. Friedman, en su "Poetic Discourse and Performance Text. Toward a Semiotics of the *Comedia*" (pp. 56-69), que aplica a la interpretación de tres comedias (*El caballero de Olmedo, La Numancia, La vida es sueño*), parte de afirmaciones de Pavis y otros semióticos teatrales, tales como la de que el texto escrito y la puesta en escena (o metatext) no se oponen, sino que se informan y vitalizan mutuamente (cfr. 57), afirmación con la que sin duda podemos estar todos de acuerdo. Otras me resultan más crípticas, *verbi gratia*: "the unifying principle of the text —and the structuring agent of the metatext of *El caballero de Olmedo* is the exploration of linguistic multiperspectivism through the exaltation of metaphorical language" (p. 60). Este tipo de formulaciones no me

parecen muy aclaradoras; por lo menos no más aclaradoras que, por ejemplo, "the unifying principle of the text —and the structuring agent of the metatext of *La vida es sueño* is the exploration of linguistic multiperspectivism through the exaltation of metaphorical language" o bien "the unifying principle of the text —and the structuring agent of the metatext of *El castillo de Lindabridis* is the exploration of linguistic multiperspectivism through the exaltation of metaphorical language." Tales formulaciones, me parece sinceramente, que no significan nada. Semejantes lecturas,[10] por otra parte, creo que pueden ocurrírsele fundamentalmente a un tipo muy definido de lector (con mucho de *lector* y muy poco de *espectador*): el crítico literario interesado en ciertas corrientes modernas de crítica literaria (y quizá, que me perdone, no tan interesado en la literatura); pero mucho más problemático resulta plantearse la recepción *teatral* del *Caballero de Olmedo* (bien la coetánea, bien la hodierna) en el sentido que apunta Friedman. Baste, para intuir lo problemático de semejante cuestión, imaginar a un director de escena asegurando al actor que hace de don Alonso, para orientarle sobre la encarnación escénica del protagonista, que "Death here is the successful completion of an implied verbal and intertextual contract rather than a "real" death or the death of a life-like character" (p. 60). Imagínese también, si se puede, al actor intentando llevar a cabo esto sobre el escenario.

La aproximación, igualmente semiótica, de S. G. Dahlgren, "The Semiotics of Text and Perfomance: Teaching *El gran teatro del mundo*" (70-91) muestra, a mi juicio, parecidas discrepancias entre los objetivos (excelentes) y la aplicación o capacidad misma del método tal como se expone. Lo que de útil hay en las teorías de Peirce, Kowzan, etc., y la precisión que cierta terminología podría aportar, se pierden (al menos a mí se me pierden) en la obsesión binaria y diagramática que acaba complicando extraordinariamente la aclaración de cuestiones que resultan más fáciles de entender sin explicación que con ella. Que en *El gran teatro del mundo* hay dos tipos de personajes y dos ámbitos (terreno/divino) no parece necesitar de muchos diagramas para su comprensión. La obsesiva búsqueda de estructuras binarias lleva, por otra parte, a ciertas incoherencias: cada personaje lleva unos atributos que se ordenan en esquemas binarios de positividad y negatividad. La perspectiva para esta categorización es la del propio personaje, de modo que el azadón que se da al labrador, y que simboliza su vida de duro trabajo, es negativo, mientras que el laurel que se atribuye al rey es positivo (desde la perspectiva del rey, insisto). Pero como el rey no tiene atributo negativo para completar la polarización, se ofrece en el diagrama de la p. 76 una interrogación ("¿Por qué?") como atributo negativo;[11] y para el rico hay que poner como atributo negativo el juicio "tesoro avariento" que sobre las riquezas hace el Mundo.

Pero esto significa introducir nuevas perspectivas que ya no son las del personaje, y desde este momento calificar, desde cualquier perspectiva que no sea la estricta e inicial de los mismos personajes, de "Positive roles" a los del Rey, Rico y Hermosura, y de negativos a los de la Discreción, Niño, Pobre y Labrador, resulta poco aceptable. Tras una docena de diagramas se concluye con la inversión desde la perspectiva trascendente de los papeles: los que eran positivos al principio (pero ¿positivos por qué?) se revelan como negativos y viceversa. Creo que para cualquier espectador del Siglo de Oro y para cualquiera de hoy con un mínimo horizonte de expectativas, el mero título de *El gran teatro del mundo* revela desde antes de comenzar la pieza las negatividades morales ínsitas en los papeles del Rico, Rey o Hermosura. Así el atributo del ramillete de flores de la Hermosura es más complejo que la simple marca (+) que se le asigna: el simbolismo de vanidad de la belleza y fugacidad de la flor no podría escapar a nadie. Etc. Creo que este "simple semiotic model of binary opposition applied to the distribution of positive and negative roles in *El gran teatro*" (p. 77) es excesivamente simplificador, y no parece mejorar con la instrumentalización del *actantial model* ni del *constitutional model* greimasianos, si las conclusiones que permite tras la elaboración de tanto grafo es tan obvia y trivial como que "the positive/negative function is essential to understanding the message of the auto" (p. 79).[12]

S.L. Fischer, "Reader-Response Criticism and the *Comedia*: Creation of Meaning in Calderón's *La cisma de Inglaterra* [sic]" (92-111), parte de las teorías de Iser sobre el proceso creador de la lectura. La síntesis de Iser con que se abre el estudio de Fischer me parece una buena introducción a este tipo de acercamiento, que puede ser interesante para el teatro, en donde el proceso de construcción del sentido es quizá más claramente abierto todavía que los textos estrictamente literarios, y, más aún que un texto para ser leído, el teatral culmina en el acto de la recepción. El comentario de *La cisma de Ingalaterra* se hubiera enriquecido con la ayuda de otras teorías coetáneas de los mismos textos, que no tienen por qué ser incompatibles con las modernas: la relación historia-poesía, por ejemplo, que plantea ciertas dificultades a Fischer se iluminaría grandemente recordando que es distinción básica en las preceptivas áureas y que se remonta a la antigüedad. Desde esa distinción se comprende mucho mejor la "manipulación" de los datos históricos que el poeta realiza. La "simpatía" con la que se observa a Enrique VIII se clarifica también mucho recordando algunas páginas de Bances Candamo en el *Teatro de los teatros* sobre la dignidad de la figura de rey y la depuración poética de la historia.[13] Eran cosas archisabidas en el Siglo de Oro, y resultan, pese a muchas teorías modernas, perfectamente aclaratorias: marginarlas puede ser útil para complicar una interpretación buscando vacíos sígnicos y lagunas

transignificativas que puedan ser rellenadas con los grafos, pero también puede ser arriesgado.

El octavo y último trabajo, en fin, es la aproximación de D. M. DiPuccio, "Deconstructing the *Comedia*" (pp. 112-129). Tras unas consideraciones generales sobre el método desconstructivo se muestra cómo puede operar analizando el caso de *El pintor de su deshonra* (en verdad solo desconstruye el título de la comedia). El crítico desconstructivista, que "remains dissatisfied with any attempts, including his own, to furnish that reading [definitiva]", pp. 112-113), probablemente agradecerá que no se esté de acuerdo con él cuando afirme que "two entirely coherent but entirely incompatible readings can be made to hinge on one line whose grammatical structure is devoid of ambiguity, but whose rhetorical mode turns the mood as well as the mode of the entire poem upside down".[14] El problema de la plurisignificación, de que aquí se trata, no implica, creo yo, aceptar dos lecturas coherentes e incompatibles (no creo que un texto admita dos lecturas que siendo incompatibles totalmente sean totalmente coherentes). La riqueza significativa de un texto no se asimila a la indeterminación del sentido, a la arbitrariedad de interpretación o simplemente a la incomprensión por parte del crítico de lo que está leyendo. En el caso del teatro podemos pensar en una situación característica: la del director de escena que monta una obra invirtiendo el "mensaje" del texto, cosa posible aun conservando éste inalterado: basta exagerar, por ejemplo, la gesticulación de los actores para lograr, sin cambiar el texto, convertir la obra "original" en una parodia que la subvierte. También se puede manipular el texto, dislocar la coherencia de los sistemas de signos de la puesta en escena, y muchas otras posibilidades hay para dar nuevos sentidos, a veces opuestos, a un mismo texto dramático. Pero estaremos entonces tratando con obras distintas, no con la misma: lo que se consigue no son interpretaciones contradictorias de una misma obra, sino obras distintas, puesto que la pieza *teatral* es un compuesto de elementos varios, uno de los cuales es el texto, pero no el único. No es la misma cosa aceptar interpretaciones contradictorias de una obra: un auto sacramental de Calderón exalta la religión católica y el sacramento de la Eucaristía. Ninguna descontrucción de los textos sacramentales calderonianos permitirá demostrar que contienen críticas subversivas a la doctrina de la Iglesia Católica Romana, por más que sea posible (y *teatralmente* legítimo) montar en son de parodia un auto y convertirlo en una burla de sí mismo. Pero ya no es el auto de Calderón.

La potestad creativa del lector es cierta y muy relevante, pero no hay que exagerarla (cfr. 115-116), creo yo. La exageración de la potestad del lector (y por ende, y sobre todo, la del lector crítico) no tiene por qué llevar a colocar al poeta (su texto buen trabajo le ha costado) en un segundo plano ancilar, ni ha

de suponer una patente de corso para la interpretación libérrima (arbitraria). La crítica puede ser muy creadora, pero no estaría de más que fuese útil y sirviera al texto primordial, el poético, el verdaderamente creativo. De nuevo, como en el artículo de Dietz, asoma amenazadoramente en las páginas de DiPuccio, el retrato del crítico tradicional (o sea, el que "most vehemently oppose desconstruction as a viable approach," (p. 117), caracterizado tópicamente como un monolito mental que solo percibe las cosas como 'bueno' y 'malo' y que se desorienta al prescindir del autor. Pero este crítico "tradicional" (que todos, claro, rechazaremos de buena gana) me parece a mí una especie de coartada: si quien se opone al descontructivismo es este tipo de profesor que se caricaturiza, ¿quién se va a oponer para quedar con el estigma de reaccionario sin poder demostrar ya nunca su limpieza de sangre desconstructiva? (o lacaniana, o derridiana, o etc. etc.). Creo, además, que no se puede honestamente acusar a la ficción de un tal crítico "tradicional" insinuando que el mundo académico está dominado por estos saurios y que el deconstructivista es un sacrificado y heroico rebelde en busca de la verdad (aunque sea la verdad desconstructivista): porque la situación actual, según creo, es que el estamento académico está más bien dominado por la fascinación de lo que se considera novedoso. Pero no se trata ahora de rechazar ninguno de los métodos posibles (ya decía el otro que no hay método tan malo que no tenga algo bueno) sino de examinar la aplicación que de los tratados aquí se hace a la comedia del Siglo de Oro. Y la aplicación de DiPuccio a *El Pintor de su deshonra* no resulta totalmente convincente: me parece confusa (entre otras muchas cosas que no se me alcanzan, lo cual, claro, no es defecto del trabajo de DiPuccio) la afirmación de que "each basic sign of the title [*pintor-su-deshonra*] due to its inherently deconstructive qualities, unfolds its multiplicity and eludes identification" (p. 120) y excesivo ver una manifestación de la crisis de identidad de Roca (p. 124) en el hecho, bastante curioso para mí, de que "the protagonist is/is not a painter,"[15] o de que "Roca is/is not a painter: Roca paints his/her/their dishonor; Roca paints honor/dishonor" (p. 125).[16] Bien es verdad que las preguntas que un lector aldeano pudiera hacerse (verbi gratia: "pero bueno, ¿este señor es pintor o no? ¿pinta algo o no?...") carecen de sentido desde la perspectiva teórica desconstructiva. También es verdad que quien no pinta nada ahí es el lector ingenuo.

No obstante todas las discrepancias que pueda suscitar esta colección de trabajos, la idea, hay que insistir, es excelente. La utilidad para introducirse en los distintos tipos de modelos de análisis es también obvia. Se hubieran cumplido mejor los objetivos de haberse prestado más atención al aspecto propiamente didáctico (lo cual hubiera implicado también una mayor

preocupación acerca de la legibilidad y la amenidad en algunos de estos artículos). En los análisis concretos de las comedias parece percibirse, en general, ciertas ansias para lograr que la obra responda al modelo, en vez de aplicar el modelo a la obra. Pero en fin, en terreno tan dificultoso como el de la enseñanza de la comedia aurisecular, tan necesitado de reflexión y acercamientos, convendrá tener presente a este volumen y reconocer con agradecimiento sus apreciables cualidades.

NOTAS

1. *Approaches to Teaching Spanish Golden Age Drama*, ed. by E. W. Hesse, with the assistance of C. Larson, Spanish Literature Publications Company, South Carolina, 1989, xvi + 161 páginas.

2. Esta formulación que hago ahora simplifica de modo extraordinario las implicaciones de la propuesta de Dietz, y no hace justicia a la enorme amplitud de posibilidades; intentaré abundar un poco más en algunos detalles a lo largo del comentario sobre su artículo.

3. El retrato robot del profesor alternativo que se desprende de las mismas páginas, en cambio, es una idealización. Este otro profesor capaz de lograr la integración lectura-vida no podría tener ciertos problemas personales: tenerlos sería una confesión de incapacidad docente; ver infra.

4. También habría que decir que a pesar de la rutina profesional, de la aridez bibliográfica (que por cierto no contribuyen a paliar algunos trabajos de este volumen) y de la rigidez metodológica, se puede encontrar con harta frecuencia en muchos colegas una verdadera pasión por su trabajo, y sobre todo una verdadera pasión por las obras a las que se dedican. Sin contar otros en los que la preocupación metodológica, bibliográfica o didáctica no constituye problema alguno.

5. Si lo que pretendemos enseñar es precisamente esa interiorización, claro. Lo cual no significa que el profesor no pueda y deba ayudar a recorrer ese camino. Y por cierto, bastante difícil resulta enseñar cosas como el significado, la estructura, los rasgos lingüísticos y conformación retórica, y todas las demás que se supone somos capaces de enseñar los profesores de literatura (al menos los no desconstruccionistas ¿o desconstructivos o desconstruidores?; no falta estudioso que utiliza "construcción" y "deconstrucción," sin ninguna ese); "to help the students affectively experience in their own lives" (p. 15) puede ser, realmente, demasiado.

6. Si un estudiante consiguiera interiorizar alguna de sus *Nises* sin limitar su lectura a la mera experiencia erudita e intelectual que puede soportar un profesional por conciencia del deber, sería prácticamente imposible recuperar al tal estudiante para la fruición

literaria. El profesor capaz de lograr eso en un alumno debería ser internado con urgencia.

7. Experiencia vital, que por los ejemplos que da luego (situación familiar, experiencias en el campus, experiencias amorosas...) parece reducir a la experiencia pragmática, realizada en el espacio y el tiempo "reales." Pero ¿cómo integrar en esa experiencia vital pragmática la variedad de lecturas que pueden hacerse, desde relatos de piratas a viajes espaciales, historias de terror y amor, tragedias edípicas, relatos de barbarie rural, novelas negras y policiacas, pornografía y poesía platónica....? No es la "vida" de lo que se trata aquí, sino precisamente de "literatura." No es posible que se integren "en la vida" toda esta variedad: integrar "en la vida" sus lecturas de caballerías llevó a don Quijote a enderezar entuertos por la Mancha; si hubiera tenido que integrar el universo posible y variado de lecturas se hubiera vuelto aún más loco.

8. Un argumento más a favor de *Fuenteovejuna* es también la atracción que puede tener, al menos para componentes particulares del estudiantazgo masculino, el tema de la violación de bellas campesinas, fácilmente asimilables a las compañeras de curso u otras *jeunes filles en fleur*.

9. Si uno tiene media docena de estudiantes la cosa puede ser pasable; pero si tiene unos cientos será difícil sobrevivir a tanto "millón de octavas" que recuerdan a los poetillas de los *Sueños* quevedianos condenados a leerse sus obras unos a otros, especialmente aquel que tenía "mil años de infierno y aún no acaba de leer unas endechillas a los celos" (*Alguacil endemoniado*). Yo suelo tener (y me imagino que a muchos colegas les pasará lo mismo) algunos poetas entre mis estudiantes. Sin comentarios.

10. Me refiero al tipo de lecturas 'el texto habla de sí mismo', (el objetivo principal del texto es manifestar la propia existencia del texto', 'el sentido básico del lenguaje en el texto es la exploración del propio lenguaje del texto', etc. Son muy útiles para ciertos objetivos (conseguir becas de investigación, por ejemplo) pero me parece que no sirven para mucho en lo que respecta al estudio de la literatura o del teatro, salvo para aquella literatura (cuya lectura generalmente sólo soportan los críticos del ramo) construida precisamente con vistas a su deconstrucción en un simposio o similar.

11. Abriendo así dos interrogaciones nuevas, a saber: ¿por qué "por qué?" es atributo? y ¿por qué es negativo? Y dicho sea de paso, no se ve tampoco la trascendencia de estas oposiciones binarias más allá de la mera tautológica constatación de lo obvio.

12. Al menos se sugiere la existencia tranquilizadora de un mensaje en el auto. La lectura del último trabajo desconstructivo traerá la sospecha sobre esta tan provisional seguridad.

13. Bances Candamo pone como ejemplo concreto, precisamente el caso de otra figura real inglesa, la reina Isabel, y su tratamiento positivo por parte de Coello en *El Conde de Essex,* debido a imperativos dramáticos del decoro: cfr. *Teatro de los teatros,*

ed. Duncan Moir, London, Tamesis, 1970, 35. En general resulta llamativa la casi total ausencia de menciones de los preceptistas áureos (del mismo *Arte nuevo* de Lope) en esta colectánea, lo cual apunta a una falta de atención que me parece muy importante, al problema de la recepción coetánea, bastante ilustrativo para cualquier *approach* desde el método que sea. En realidad, a mi juicio, el problema básico es la actitud con que se produce el acercamiento al texto, casi siempre mera excusa para ilustrar un método más o menos brillante: me parece una aberración científica; si el texto fuese lo nuclear y el método lo instrumental se tendrían en cuenta seguramente más detalles sobre las teorías coetáneas; pero si lo que interesa es sólo el método convertido en la estrella de las lucubraciones críticas para nada hace falta introducir otras perspectivas metodológicas (por ejemplo las del Pinciano) que no están de moda.

14. Cita DiPuccio a Paul de Man, p. 114.

15. Sugiero otra formulación más binaria: "the protagonist is/is not a painter/non-painter," ya que DiPuccio ha facilitado el examen de la crisis de identidad de Roca recurriendo al neologismo "non-painter" para facilitar la discusión binaria de este concepto del pintor en la comedia calderoniana: cfr. p. 120. Y tampoco sería difícil demostrar que el protagonismo de Roca es una ficción que se devora a sí misma en su victimización (des)honrosa. Pero me alargaría demasiado.

16. Así se entiende un poco mejor que si se hubiese elegido otra posible fórmula: "Roca is/is not a painter/non painter who paints his/her/their honor/dishonor"... Cfr. en pp. 125-126: "a story about a (non)painter of his/her/their (dis)honor".

Nota del Director: Ver también la reseña de Alix Ingber, *BCom* 42 (1990): 227-29.