

UN DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LOS AÑOS CINCUENTA

Juan Carlos PUEO
Universidad de Zaragoza

El 27 de febrero de 1953 se publica en el BOE la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, propiciada por el ministro Joaquín Ruiz-Giménez con la intención de dar al bachillerato un perfil más definido que el que había venido padeciendo con la anterior Ley de Reforma de la Enseñanza Media que, en fecha tan temprana como 1938, había promulgado Pedro Sáinz Rodríguez y que, hablando en plata, había dejado la enseñanza secundaria en manos de la Iglesia, reservando al Estado el papel de garante del *statu quo*. Claro está que la nueva ley no acabó con esta situación –tampoco era su intención hacerlo: el artículo cuarto de los principios jurídicos de la nueva ley dejaba bien claro el papel del Estado como protector de «los derechos docentes de la Iglesia» en todo lo referente a la educación–, pero contribuyó a dar al bachillerato una orientación más técnica, liberándola, en cierta medida, de los lastres que imponía la exigencia de atender preferentemente a materias de corte humanístico desde un punto de vista religioso y patriótico.

No me parece casual que la revista que el Ministerio de Educación Nacional venía editando desde 1940, y que, consecuentemente, llevaba el título de *Revista Nacional de Educación*, pasase a llamarse, a partir de 1952, *Revista de Educación*

a secas. Tampoco parece una coincidencia que dicha revista comenzase su nueva etapa abriendo las puertas a diversas colaboraciones que destacaban lo adecuado de la reforma educativa, pues no todo eran mieles en el Ministerio: la nueva ley se veía con muy malos ojos por parte de los sectores más reaccionarios de la Iglesia, que, para no variar, veían en la menor pérdida de su influencia una flagrante violación de la libertad de enseñanza. Los artículos que se publicaron entonces en la *Revista de Educación* trataban de apoyar la reforma señalando los males de la educación secundaria en España, de manera que las propuestas de la ley quedasen razonablemente justificadas. Lo que voy a ofrecer en esta intervención es precisamente un análisis de los artículos dedicados a las asignaturas de lengua y literatura durante los primeros años de vida de la *Revista de Educación*, artículos escritos por figuras de gran relieve dentro del pensamiento literario español y de importante significado dentro del contexto educativo del momento. Artículos, por otra parte, que no sólo se dedican a la enseñanza media, sino que también tienen por objeto el siguiente paso dentro de la vida del estudiante, la educación universitaria.

La intervención de especialistas destacados en la historia de la literatura como Samuel Gili Gaya, Fernando Lázaro Carreter, Mariano Baquero Goyanes o Guillermo Díaz-Plaja resultaba de especial relevancia precisamente porque ponían el dedo en la llaga, haciendo ver su desencanto y su frustración ante un bachillerato que se pretendía de corte humanístico, pero cuyo efecto solía ser el contrario al de una formación humanista. Lázaro Carreter lo exponía de forma clara y tajante en estos términos:

[...] nada mejor que apoyarse en una situación concreta: en los resultados adquiridos con la aplicación de los planes de 1938, referentes a los estudios de lengua y literatura españolas. Anticipemos que es preciso acudir a imprescindibles remedios antes de que sea demasiado tarde. Esos planes, aparte otros gravísimos males, han acarreado los siguientes, sobre cuya veracidad puede atestiguar mi experiencia de juez del examen de Estado: *el bachiller medio no sabe escribir, no sabe leer, odia o desconoce la literatura* y carece, por tanto, de la formación humanística que pareció justificar la vigencia de dichos planes (Lázaro Carreter, 1952: 155; cursiva en el texto).

También es verdad que el fracaso del bachillerato franquista era producto del desinterés de una sociedad que seguía viendo en la educación una forma de adoctrinamiento político y religioso ante el que sólo cabían dos posturas: la de sumisión acrítica al orden establecido y la de rebeldía soterrada que degeneraba en desidia, desprecio y dejación de todo lo que tuviera que ver con la escuela, incluyendo lo relacionado con la formación del alumno. Claro está que los profesionales de la enseñanza no podían hacer nada contra este estado de cosas, desde el momento en

que ni siquiera podían denunciarlo, pero al menos señalaban su perplejidad ante las consecuencias que de él se derivaban, como es el caso de Gili Gaya:

Precisamente, la falta de sanción social hace que los españoles seamos en general poco esmerados en el uso de nuestro idioma, y aun la incorrección ortográfica suele encontrar fácil indulgencia en nuestra sociedad, a pesar de la sencillez de la ortografía española, en contraste con la prolongada atención que deben dedicarles las escuelas francesas e inglesas (Gili Gaya, 1952: 121).

Si esto ocurría con la escritura, la lectura estaba todavía peor. Pues en el ámbito educativo no sólo se ha de tener en cuenta la censura oficial de libros que, como los de Blasco Ibáñez o Alberti, estaban prohibidos para todo tipo de lectores, sino también la censura que ejercían los propios pedagogos, nada dispuestos a dejar que cayesen en manos de los alumnos libros que pudieran disparar su imaginación o despertar su capacidad crítica. Por esta razón, se descartaba de la educación secundaria casi toda la literatura española con algo de valor, desde las obras medievales –por lo general demasiado explícitas en lo sexual– hasta las más recientes de Galdós, Unamuno o Baroja –autores que, no habiendo sido del todo prohibidos por la censura, se consideraban aptos únicamente para lectores adultos–. El bagaje de lecturas con que entraba el alumno en la universidad era, por consiguiente, desolador:

El estudiante no lee durante el Bachillerato: una encuesta parcial me ha llevado a verificar reiteradamente esta conclusión. A las preguntas sobre las lecturas realizadas por los alumnos he obtenido una respuesta casi constante: muy poco. Y este poco es un fragmento del *Quijote* (confesado, quizá, para confortar al profesor), alguna novela de Pereda o Coloma, algunos versos de Gabriel y Galán, Zorrilla y Bécquer, una o dos comedias de Bretón de los Herreros (¿por qué Bretón de los Herreros?)... Constituyen excepción, aunque relativamente numerosa, los lectores de Rubén y Benavente. Los hombres de este Bachillerato humanístico morirán tranquilos sin conocer un romance viejo, un soneto de Garcilaso, ni una comedia de Lope: nadie les ha obligado a leer, nadie les ha enseñado a hacerlo (Lázaro Carreter, 1952: 156).

Lo peor del caso era que el programa de bachillerato que se criticaba ponía una especial atención en materias de lengua y literatura, con cinco años de lengua española –incluyendo preceptiva literaria y composición– y dos de literatura española –con nociones de literaturas extranjeras–, además de asignaturas específicas de latín, griego e idiomas modernos. Sin embargo, resulta evidente que el tipo de formación que esta educación propugnaba era del tipo coercitivo, es decir, estaba más atenta a evitar que el alumno se saliese del camino impuesto por el profesor que a potenciar su interés por la literatura, más allá de la inocuidad de ciertos textos que se mantenían fieles a

los principios de la ideología conservadora y la moral católica –un panorama en el que Bécquer representaba lo más lejos que se podía llegar–. La literatura española era, por tanto, una cuestión de manual, y su aprendizaje un proceso de memorización de datos y juicios de valor ajenos que servía para asegurar la incapacidad del alumno de emitir un juicio propio, como hacía notar Baquero Goyanes:

Es muy frecuente el caso del alumno de Literatura que se contenta con el manual, sin apenas acudir a la lectura directa de las obras. Cuando ésta se les recomienda como ejercicio de clase o de seminario, para que tras la lectura pueda redactar el alumno un juicio crítico, es casi seguro que el mayor número de comentarios estarán formados por repetidas alabanzas y tópicos interpretativos extraídos de manuales o de ediciones comentadas. El libro clásico se convierte así en algo poco menos que intangible, inaccesible a la crítica sincera, puesto que entre la lectura directa y el juicio a emitir está constantemente interponiéndose un prestigio escolar, un respeto que más que de la auténtica admiración, nace de la ignorancia, de la pereza y del temor a caer en la herejía estética (Baquero Goyanes, 1953: 2).

Todos los artículos de la serie insisten en que la enseñanza de la literatura a base de manuales no puede sustituir a la lectura de las obras, de la misma manera que la enseñanza de la lengua no puede ceñirse únicamente a las lecciones de gramática. Una educación literaria que sólo tenga en cuenta lo que el manual dice no deja de ser un barniz superficial para un alumnado que, precisamente por eso, se sentirá cada vez más ajeno a lo que se le enseña como literatura, mientras que la lectura directa de las obras tendrá la virtud de incitar su curiosidad hacia nuevos territorios del espíritu. Sin embargo, las rémoras del propio sistema educativo se conjuraban para propiciar una educación literaria paupérrima, desde el momento en que los propios profesores se atrincheraban tras el manual para no tener que renunciar a una pedagogía autoritaria y dogmática:

[...] el manual de Historia Literaria –demasiado prestigioso entre nosotros– no puede sustituir a la lectura y comentario de los autores, aunque preste para ello una ayuda estimable. Desgraciadamente, la escasa tradición de explicaciones de textos, los exámenes y hasta los cuestionarios de oposiciones a cátedras de enseñanza media y de escuelas del magisterio, han convertido los manuales en cómodos sustitutivos de una educación literaria auténtica, y propagan la superficialidad verbalista tan frecuentemente en nuestra vida intelectual (Gili Gaya, 1952: 120).

Gili Gaya y Baquero Goyanes coinciden en sus apreciaciones sobre este tipo de enseñanza, recalcando el hecho de que al alumno no se le prepara más que para repetir una serie de tópicos, en un estilo verboso y rimbombante, sobre cuestiones de las que no tiene experiencia directa. Para Baquero Goyanes, preocupado por la sensibilidad literaria de sus alumnos universitarios, un aprendizaje de la literatura en

estos términos no podía ser más catastrófico, pues hacía del estudiante una simple máquina de memorizar que, por supuesto, jamás tendría el menor interés por aportar algo nuevo, de su propia cosecha, al estudio de la literatura. Todo lo más, si sus pasos le llevaban a ejercer como profesor de instituto, acabaría repitiendo una y otra vez lo que había aprendido en el manual, metiendo a sus alumnos en un círculo vicioso sin posibilidad de escape.

El manual, por lo demás, se ajustaba a una retórica que no sólo silenciaba aquello que hubiera podido incomodar al gobierno, al ejército o a la Iglesia, sino que ensalzaba exageradamente todo aquello que entraba en su particular visión de la historia de España. De esta manera, el alumno percibía rápidamente que lo que se le exigía en su aprendizaje literario no era más que mostrar su adhesión a los valores del nacional-catolicismo, para lo cual no necesitaba leer a los autores clásicos, sino limitarse a repetir los elogios ditirámicos que les dedicaba el manual. Bien es verdad que, salvo excepciones, la pedagogía venía arrastrando este defecto desde mucho tiempo atrás, y lo único que tuvo que hacer la Iglesia en este caso fue mantenerse fiel a su ideología conservadora. Sin embargo, resultaba evidente que este camino no llevaba a ninguna parte, y que sólo conseguía fomentar el desinterés del alumno y la frustración del profesor amante de la literatura. Se hacía necesario, por tanto, sustituir el dogmatismo acríptico del manual por un humanismo más flexible:

Hacer intangibles a los clásicos es tanto como hacerlos letra muerta. No son la admiración y el respeto impuestos *a priori* los que convienen al escolar, sino el respeto y la admiración surgiendo *a posteriori* de un conocimiento auténtico y fructivo de las obras clásicas, alcanzable sin aparatosa idolatría (Baquero Goyanes, 1953: 4).

Los defensores de la nueva pedagogía insisten, por encima de todo, en la necesidad de dedicar el estudio de la literatura, desde el primer momento, a la lectura de las obras literarias, y no al resumen histórico que de ellas se desprende. La lectura es un factor esencial en el proceso de aprendizaje del idioma que ha de llevar al alumno a adquirir suficiente soltura en su capacidad de expresión, lo que no conseguirá si se atiene únicamente a la retórica de manual. De ahí la necesidad de atender de forma continuada a los ejercicios de lectura y comentario de textos que llevan al alumno a ejercitarse en la expresión oral y escrita. Una exigencia rigurosa, si se quiere, pero necesaria para dar al alumno una formación adecuada, si entendemos ésta como desarrollo del espíritu:

Y es esa facultad, la de saber leer, el único instrumento que puede liberar y enriquecer el espíritu. Cada palabra desentrañada, incorporada al habla peculiar de un

individuo, es un nuevo concepto llevado a su mente, supone un ensanchamiento de su mundo mental. Leer exige en sus comienzos —en esos comienzos que deben radicar en el Bachillerato— un grave esfuerzo. Requiere el empleo constante del Diccionario, la guía atenta del profesor, la discriminación rigurosa de acepciones...: y una vez desentrañada la estructura formal, es preciso entrar en el alma del texto, en donde laten su sentido, su gracia, su profundo mensaje (Lázaro Carreter, 1952: 156).

La última frase revela por dónde iban los tiros en la reforma de las enseñanzas de lengua y literatura. Los graves problemas que describían los autores de los artículos habrían de enfrentarse con la ayuda de las teorías literarias de carácter inmanentista, que iban a alcanzar con la Estilística una relevancia inusitada en la enseñanza media. En primer lugar, porque la Estilística aceptaba como base de su pensamiento la noción romántica de que la lengua es el medio de expresión del espíritu del pueblo, lo que se ajustaba a la perfección al ideal ultranacionalista del franquismo, que se veía en la necesidad de exaltar lo español hasta los extremos desmedidos que todos conocemos. La nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media se mantenía en esto fiel a los postulados oficiales, y en el artículo quinto de los principios jurídicos insistía en que «El Estado [...] velará por la formación del espíritu nacional de acuerdo con los principios fundamentales del Movimiento». Esto significaba, por supuesto, que las asignaturas de lengua y literatura, concretamente, habían de seguir poniendo el énfasis en la idea del idioma castellano como factor de cohesión del estado. Pone un acento especial en ello —no podía ser menos— Ernesto Giménez Caballero:

Lo importante en la enseñanza de la LENGUA es su elemento vivo, Vocabular [*sic*], de enriquecer al niño con todas las resonancias poéticas, patrias, estéticas que, como hadas, llevan en sí las palabras de un idioma nacional. A través de la LENGUA debe ir descubriendo y amando el niño al genio de su nación. Sólo sobre esa base afectiva e intuitiva puede ser útil el estudio de la Gramática, la reflexión abstracta y metafísica que es la Gramática lógica tradicional, la de la sustancia y el accidente. [...] Del mismo modo, la LITERATURA tampoco se ha de reducir a pura historia enumerativa de nombres, obras, fechas (Giménez Caballero, 1953: 118; versal en el texto).

Pero, más allá de la formación del espíritu nacional —cuestión nada trivial, pues el régimen no podía dejar de pasar por alto la actitud que había de mantenerse al respecto—, la influencia de la Estilística y otras teorías literarias de carácter inmanentista como el *New Criticism* se dejaba ver en la atención que los docentes ponían en la lectura directa de los textos literarios. La necesidad de privilegiar la lectura en el currículum del estudiante se convierte en el caballo de batalla para unos docentes que consideran que lo más importante en la educación es la formación técnica y cultural del alumno. Desde un punto de vista lingüístico, el nuevo

paradigma educativo exigía que el alumno mejorase su rendimiento en la lectura directa de textos literarios que le permitieran ir más allá del barniz cultural que suponía la enseñanza a base de manual. El deseo del Ministerio, expresado por el consejo de redacción de la *Revista de Educación* en un artículo dedicado al llamado entonces curso preuniversitario, era, por tanto, el siguiente: «el hombre de nuestro tiempo ha de saber leer y encontrar placer en la lectura» (*Revista de Educación*, 1955: 110). No leer por imperativo social, ni por orgullo patriótico, sino porque la lectura supone una forma de enriquecimiento personal a la que el alumno no debe verse obligado a renunciar. Y este enriquecimiento se define a partir de lo que el propio alumno será capaz de hacer con el lenguaje:

[...] durante los años que transcurren entre la Escuela y la Facultad, el estudiante debe alcanzar estas metas: 1.ª, ha de adquirir el volumen básico de la lengua; 2.ª, ha de conseguir un conocimiento suficiente de la literatura española, y 3.ª, ha de lograr una elemental aptitud crítica que le permita orientar sus gustos en la época de madurez. Si la enseñanza ha sido fructífera, el estudiante poseerá al terminar el Bachillerato un gusto, una afición por la lectura que será la mejor garantía para la futura vida de su espíritu (Lázaro Carreter, 1952: 155).

El enriquecimiento cultural del alumno, no sólo en el período de formación, sino también cuando ingrese definitivamente en la vida adulta, es, por tanto, el principal objetivo del docente. Se debe evitar por todos los medios posibles la consideración de la literatura como letra muerta, y hacer que el alumno se dé cuenta, gracias a la orientación dada por su profesor, de lo que la historia de la literatura ofrece. De ahí la insistencia de Guillermo Díaz-Plaja —que en ese momento acababa de ser nombrado director de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid— de que el alumno no se limitara únicamente a leer obras de teatro, sino también a asistir a representaciones teatrales —«la sugestión máxima de la literatura dramática, se produce con la representación. Cuando *se ha visto* representar a Esquilo, Molière o Lope, el impacto espiritual es más fuerte y el recuerdo, imprescriptible. Los textos recobran su real valor y la escenografía colabora a la comunicación de la idea» (Díaz-Plaja, 1953: 218; cursiva en el texto)—. Y de ahí también la propuesta de Mariano Baquero Goyanes de que se tuviera en cuenta a la literatura contemporánea, más allá de los inevitables estudios de literatura clásica. Pues al comprobar que lo actual tiene también presencia en el ámbito académico, el alumno podría comprobar por sí mismo hasta qué punto mantiene la literatura una relación real con la vida, ampliando esta comprobación a la figura del profesor, hombre comprometido con su tiempo en vez de embalsamador de reliquias del pasado:

Olvidarse de lo contemporáneo en la enseñanza de la literatura equivale, en definitiva, a cerrar al estudiante puertas de acceso a lo clásico. Pues hay que tener en cuenta que al alumno aficionado a las letras actuales sólo podrá parecerle auténtico el elogio de una obra clásica, cuando sepa que el profesor que lo hace, lejos de sentir desdén por la literatura contemporánea, la conoce perfectamente y es capaz, desde ese conocimiento, de poder hablar con sinceridad y sin prejuicios de la vieja literatura (Baquero Goyanes, 1953: 3).

No obstante, el principal argumento a favor de la lectura directa de los textos seguía siendo la capacidad de éstos para desarrollar los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Las teorías literarias de carácter immanentista ponían el acento precisamente en la estrecha relación entre lengua y literatura, hasta el punto de desdeñar como algo secundario –si es que no prescindible– todo el conocimiento que se pudiera derivar de otras disciplinas como la historia o la psicología. Sin necesidad de llegar tan lejos, el nuevo paradigma pedagógico intentó recuperar la tradición filológica que reconocía la simbiosis de lengua y literatura, de forma que fuese posible una enseñanza en que se asegurase la presencia de ambas en todos los cursos, y no, como se venía haciendo, en dos ciclos totalmente diferenciados:

[...] al llegar a la pubertad, la enseñanza gramatical del español se interrumpe bruscamente en España, en el momento en que podrían esperarse mejores frutos de ella, para dar paso al estudio de la Historia literaria; como si lengua y literatura fuesen independientes entre sí y no formasen parte inseparable de un proceso formativo único. Ahora que vuelve a hablarse de reformas en la enseñanza media, la acción del poder público y de la inspección podrían encaminarse hacia una mejor comprensión y ejecución de la esencia del plan cíclico, que es una integración progresiva, y no una sucesión de capítulos distintos y yuxtapuestos a manera de sumandos. De este modo, lengua y literatura estarían presentes en todos los cursos, aunque en proporciones variables. Por lo que se refiere a la Gramática española, la ruptura que nuestros programas establecen da por resultado que los conocimientos gramaticales del bachiller medio alcancen un nivel generalmente bajo (Gili Gaya, 1952: 121).

No es extraño, por tanto, que la nueva ley de bachillerato insistiera en una nueva metodología pedagógica en la que todos los contenidos de lengua y literatura vayan relacionándose al hilo de lo que hoy día conocemos como las «competencias» que debe adquirir el alumno, y que Fernando Lázaro Carreter resumía en estas pocas palabras: «El Bachillerato debe enseñar a leer, debe enseñar a escribir, debe fomentar en el hombre su distintivo específico, es decir, la facultad de poder comunicar los contenidos de su conciencia» (Lázaro Carreter, 1952: 156). Cabe concluir, por consiguiente, que para los docentes –los buenos docentes– lo importante no era la

acumulación de datos históricos o teóricos en la memoria, ni menos aún la sumisión a unos juicios de valor establecidos de antemano, sino el desarrollo de las capacidades del alumno para convertirse en un individuo autónomo, capaz de leer y entender lo que lee, y capaz, además, de expresarse con la misma soltura. Lengua y literatura habrían de caminar hacia un solo objetivo, teniendo en cuenta no sólo lo que la capacidad expresiva del alumno ganaría al ser objeto de una atención continuada por parte del profesor, sino también el enriquecimiento espiritual que proporcionaría al alumno el contacto habitual con los mejores textos de literatura española.

La literatura vale, en el momento en que el niño empieza a asomarse a la vida adulta, como ejemplo de hasta dónde se puede llegar con el lenguaje. Es decir, su función no es otra que la de proporcionar experiencia a quien ha permanecido hasta ese momento dentro de un ámbito estrictamente familiar, abrirle la puerta que le permitirá asomarse al mundo y entrar en él. Más adelante, en la universidad, podrá adquirir un conocimiento especializado que le permita establecer sus propios juicios de valor. Pero hasta entonces es necesario que el alumno haya aprendido a hacer un uso efectivo del lenguaje, de forma que pueda expresarse con propiedad, y para ello lo más acertado es fijarse en lo que se ha hecho previamente, para compararlo con su propia actividad. Y nada mejor para ello que la lectura: «la doctrina gramatical hay que inducirla del texto que lean los alumnos, e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas» (Gili Gaya, 1952: 120-121).

Ernesto Giménez Caballero –que es, entre todos los autores, el más preocupado por mantenerse fiel al espíritu y a la letra de la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, lo que le lleva a adoptar un estilo plagado de tecnicismos– se refiere a la nueva pedagogía como un “método sincrónico e integrador”, e insiste también en la necesidad de aunar los estudios de lengua y literatura en una sola materia. De acuerdo con estas directrices, que retomaban las del plan de estudios de bachillerato de 1934, el alumno habría de atender en los primeros años de su formación a la gramática del español, apoyándose en textos literarios de todas las épocas. Sólo en los dos últimos cursos del bachillerato pasaría a un estudio más intenso de la historia de la literatura, combinándolo con la historia de la lengua.

La necesidad de integrar los estudios de lengua y literatura en una sola disciplina trae consigo la gran innovación docente –ya indicada– que acompaña al “método sincrónico e integrador”: el comentario de textos, práctica que permite atender a todos los aspectos de la materia –gramaticales, históricos, estéticos– y que tendría además

la virtud de excitar la curiosidad del alumno de forma que se viera incitado a mejorar su escritura al comprobar el uso que hacen de la lengua los mejores autores de nuestra literatura –o, como había dicho Spitzer, los mejores hablitas–. Claro está que el método pedagógico del comentario de textos respondía a los intereses de las teorías literarias de carácter inmanentista, que se hacían así un hueco en el ámbito de la enseñanza para que el alumno tuviera bien claro que la literatura era fundamentalmente un asunto de lenguaje, aunque no tan inocuo como pudiera creerse en un principio. Giménez Caballero lo exponía con toda claridad, sin duda para tranquilizar a aquellos que pensaban que el nuevo método pedagógico pudiera suponer una merma en la función propagandística asignada a la educación:

Hoy se llama a este estudio conjunto de Lengua y Literatura “Estilística”, palabra algo vaga e imprecisa, pero muy de moda. En rigor, este estudio conjunto no es el estilo, sino del *genio*. Descubrir el modo de ser de un pueblo a través de su Literatura y de su Lengua.

Y en el caso de España, la genuinidad o estilo o modo de ser de lo español. Por eso, la base o eje sobre que deberá girar toda la enseñanza de la Lengua y Literatura será: “España misma” en sus “esenciales textos lingüísticos y literarios”. Encuadrándolos metódicamente en lo que con frase ya famosa llamaríamos “su unidad de destino en lo universal” (Giménez Caballero, 1953: 118-119; cursiva en el texto).

Hay que reconocer que el método del comentario de textos ofrecía muchas más ventajas que los viejos métodos de enseñanza basados en la memorización de un discurso autoritario que habían imperado hasta ese momento. Las bondades de este método pedagógico las formula su principal valedor, Fernando Lázaro Carreter, quien precisamente acababa de regresar de una estancia de formación en Francia, donde había tenido ocasión de familiarizarse con los métodos de aprendizaje de la literatura en las escuelas. Siempre atento a los avances que se realizaban en el extranjero en todo lo referido al ámbito de la Filología¹, Lázaro estipula la necesidad de atender a textos literarios cuya lectura pueda dar pie a una enseñanza directa, no basada en la monótona transmisión de conocimientos, sino en el trabajo del propio alumno, guiado por el profesor en sus avances hacia una cultura que ya no percibirá como algo impuesto desde fuera, sino como parte de sí mismo:

Toda la enseñanza de lengua y literatura debe girar en torno a un texto. Desde el momento en que el estudiante inicia sus cursos medios de lengua, hasta que los termina, debe acompañarle un libro de creación artística. En torno a él tiene que montar el profesor la enseñanza del vocabulario, la gramática y la Historia literaria; como

1.- Véase el estudio que, en este mismo volumen, le dedica el profesor José Portolés.

consecuencia de este aprendizaje, el alumno podrá formar su estilo personal, mientras se desarrollan en su espíritu facultades críticas. Sólo así podrá cerciorarse de una verdad hoy pluralmente ignorada o no creída, a saber: que escribir es un ejercicio de grandes dificultades, y que alcanzar un estilo correcto –ya no literario– es asunto de particular juicio (Lázaro Carreter, 1952: 157).

En esta tarea, el papel de la teoría literaria es fundamental, pues su función no es otra que la de proveer al alumno de los instrumentos necesarios para la realización de su trabajo. Si la enseñanza anterior se había quedado anclada en los viejos principios de la preceptiva clásica era porque consideraba que la teoría literaria no tenía otro valor que el meramente especulativo –algo que, para las mentes reaccionarias, suele ir asociado a la «funesta manía de pensar»–. Las teorías inmanentistas de la literatura tenían, por el contrario, la virtud de buscar un método crítico que sirviera para ir más allá de lo que proponía el texto, no en el sentido de la «falacia intencional» denunciada por Wimsatt y Beardsley, sino en el de encontrar en el análisis de los textos literarios los fundamentos de un discurso propio, basado en el desarrollo de la capacidad crítica adquirida por el alumno a lo largo de su formación:

Creo que en la actual organización de los estudios de Filología románica las cátedras llamadas de Crítica literaria pueden ser las encargadas de facilitar a los estudiantes ese instrumental –métodos interpretativos, críticos, estilísticos– con el que intentar el comentario de textos. En la explicación y enseñanza técnicas del fenómeno literario, todo es susceptible de adquirir un contorno problemático que deje hueco a la cálida inserción personal. Una obra literaria situada en el plano teórico no es ya sólo una fecha, una biografía, un debe y un haber de fuentes y de influencias, etcétera, es también un mundo bellamente cerrado y estudiable por sí solo, sin desgajamiento de un contorno histórico –sin el cual se hace ininteligible o inteligible a medias–, pero con las características de lo autónomo y de lo único (Baquero Goyanes, 1953: 4).

El profesor Baquero Goyanes se refería, por supuesto, a la educación universitaria, pero hay que tener en cuenta que la formación en teoría literaria de estos alumnos iba a repercutir en la enseñanza media en la medida en que los estudiantes de filología de entonces eran los futuros profesores encargados de llevar a la práctica las reformas propuestas al amparo de la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Los autores de estos artículos sabían muy bien que la gran innovación en lo referente a la lengua y la literatura no consistía tan sólo en aportar un nuevo método pedagógico que enseñara a unificar lengua y literatura. La principal exigencia era para los responsables educativos, los profesores, que habían de hacer que lo literario no fuera una materia escolar completamente desvinculada de la vida, sino que habían de mostrar con su ejemplo hasta qué punto se podía involucrar en aquello que enseñaba, con la esperanza

de que el alumno quisiera hacer lo mismo. Porque la experiencia nos ha enseñado que si el profesor da una imagen de su materia como algo terriblemente aburrido que se ha de aprender tan sólo porque lo pone en el programa, el resultado será desastroso. Así, Baquero Goyanes insiste en la implicación que ha de mostrar siempre el profesor universitario respecto a su materia, exigencia que no resulta menos válida para la enseñanza media:

Junto a la sinceridad expositiva por parte del profesor juzgo condición importante para la total eficacia de sus explicaciones la presencia en éstas de un cierto acento personal, el evitar que todo o casi todo en tales explicaciones suene a eco, a cosa ya dicha. Es ingenuo creer que el alumno universitario es incapaz de percibir la resonancia de ese eco —aun desconociendo la voz original—, el tono de lección aprendida en otros críticos o historiadores (Baquero Goyanes, 1953: 5).

De igual forma, se hace imprescindible que el comentario de texto se acomode a la pedagogía sincrónica e integradora, esto es, que se convierta en un método de estudio que sirva para todos los cursos, del primero al último, de forma que el profesor pueda ir a contenidos más complejos conforme el alumno va superando los cursos, en vez de tener que atender a un método distinto para cada nuevo año. Porque lo importante es que el alumno termine el bachillerato habiendo adquirido la capacidad expresiva de un adulto verdaderamente formado, con el fin de que pueda especializarse en una materia concreta en la universidad, donde ya no hay tiempo para seguir con esa formación:

El comentario de textos será infecundo si no se conjuga con un sistema cíclico, trazado de acuerdo con las posibilidades de los educandos. La técnica de este ejercicio, extraordinariamente delicada, exige del profesor un cuidado atento, una actitud vigilante, para no hacerse viciosa o perjudicial. El comentario tiene unas características comunes para todas las fases de su desarrollo: sólo experimenta variaciones de grado, de intensidad. Pero junto a ese nervio central y ordenador, paulatinamente enriquecido, deben ir surgiendo modalidades especiales del comentario, coincidiendo con el crecimiento en años y en capacidad del alumno (Lázaro Carreter, 1952: 157).

Por supuesto, otro de los grandes caballos de batalla será el del manual que han de emplear los alumnos. La unión de lengua y literatura en una sola disciplina exige que el alumno vea integradas las materias en un solo manual, en vez de cargar sucesivamente con manuales de gramática, preceptiva y retórica literarias e historia de la literatura. Por el contrario, el libro de texto había de sustituir a los viejos manuales en la tarea de ofrecer al alumno un panorama en que las diferentes disciplinas incluidas en la asignatura se mantuvieran en contacto en todo momento. El manual incluiría entonces no sólo la exposición de los contenidos asociados al programa de la asignatura, sino también la

antología de textos para comentar y los materiales necesarios para ayudar al alumno en esta tarea. En definitiva, puede decirse que las propuestas de la nueva ley no carecían de sentido común, aunque los resultados finales no alcanzaran las optimistas previsiones de Giménez Caballero, que esperaba elevar con la nueva ley de enseñanza media las cotas de lectura entre los adolescentes hasta extremos nunca vistos:

Con el método sincrónico e integrador, [...] por cada curso sólo habría un libro y no dos o tres. Pues cada curso llevaría su Gramática, su antología sistemática, su vocabulario o diccionario elemental y sus ilustraciones pertinentes. Estimulando así a que el alumno consulte la Biblioteca del Centro donde estudie, y el que pueda, irse formando su particular biblioteca, con clásicos españoles, manuales históricos famosos y diccionarios completos. (Asimismo este método le enseña a manejar ficheros y cuadernos de ejercicios).

Sólo así, con este método, sabemos que es posible preparar a un alumno con rigor universitario y científico, y a la par práctico —eficaz y económico— en el estudio de la Lengua y Literatura (Giménez Caballero, 1953: 119).

Salvando las distancias que van de las buenas intenciones a los resultados efectivos, no puede negarse que las ventajas de este método de enseñanza se hacían evidentes para todos, desde el momento en que se trataba de fomentar el gusto por la lectura del alumno, todo lo contrario de lo que ofrecía el sistema pedagógico vigente: «Mi experiencia es que una vez vencida la resistencia inicial de muchos alumnos a la lectura de las obras clásicas, todos la prefieren al “empollamiento” de nombres, fechas y listas de obras, como desgraciadamente tuvieron que hacer al preparar el examen de Estado» (Moreno Báez, 1953: 5). Esta reacción contra la pedagogía autoritaria basada en la memorización de datos era reflejo y consecuencia de la misma reacción que había tenido lugar durante las décadas anteriores en los campos de la teoría literaria y la crítica académica contra la erudición acumulativa de signo positivista. Si tal erudición sólo servía en el ámbito educativo para provocar el desinterés del alumno, los profesores de literatura no podían evitar darse cuenta de la amenaza que ésta suponía: la alienación de la literatura, la separación definitiva entre la disciplina académica y las preocupaciones reales del ser humano, independientemente de su ideología política. Lo que ya no funcionaba era el sistema educativo autoritario y conservador basado en la imposición de valores que el alumno no tenía por qué compartir:

Me parece que ha de ser misión del educador aumentar y ensanchar esos caminos, hacer que las posibilidades de reacción de la sensibilidad del alumno crezcan de día en día, en vez de limitarlas o recortarlas con prejuicios que las más de las veces cabe incluir dentro de la en parte caducada y en parte siempre viva querrela de los antiguos y los modernos (Baquero Goyanes, 1953: 2).

Pero es que la verdadera querrela de los antiguos y los modernos tenía lugar en el ámbito de la pedagogía. Como ya advertía al principio de mi intervención, la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias topó desde el primer momento con los sectores más reaccionarios de la Iglesia, nada dispuestos a aceptar que el Estado se atreviera a promocionar –aunque fuera débilmente– la enseñanza pública o a establecer un plan de estudios que no girara alrededor de la educación religiosa. Los defensores de la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938 se expresaban enérgicamente en medios como las revistas *Ecclesia* o *Razón y Fe* y asociaciones como la Federación de Amigos de la Enseñanza –que tenía su propia revista, *Atenas*–, y tenían además el apoyo de la Conferencia de Metropolitanos –que es como se llamaba entonces a la Conferencia Episcopal–. Sólo a duras penas aceptaron la tímida propuesta de renovación de Ruiz-Giménez, en tanto se mantenía la connivencia entre Estado e Iglesia para que ésta pudiera mantener sus prerrogativas. En este escenario, propuestas como la unión de lengua y literatura en una sola asignatura, el comentario de textos o la atención por parte del profesorado a la teoría literaria pudieron parecer en principio anodinas cuestiones técnicas, pero a la larga resultaron ser determinantes en una enseñanza que avanzaba, de una vez por todas, hacia la Modernidad.

Bibliografía consultada

- Baquero Goyanes, Mariano (1953): «La educación de la sensibilidad literaria», *Revista de Educación*, 9, pp. 1-5.
- Díaz-Plaja, Guillermo (1953): «El teatro como instrumento educativo», *Revista de Educación*, 14, pp. 217-219.
- Gili Gaya, Samuel (1952): «La enseñanza de la gramática», *Revista de Educación*, 2, pp. 119-122.
- Giménez Caballero, Ernesto (1953): «Sobre la enseñanza de “lengua y literatura”», *Revista de Educación*, 7, pp. 117-120.
- Lázaro Carreter, Fernando (1952): «La lengua y la literatura españolas en la enseñanza media», *Revista de Educación*, 5, pp. 155-158.
- Lorenzo Vicente, Juan Antonio (2003): *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid, Complutense.
- Lozano Seijas, Claudio (1995): «La educación en España (1945-1992)», en A. Puigrós y C. Lozano, coords., *Historia de la educación iberoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila, vol. I, pp. 253-277.
- Moreno Báez, Enrique (1953): «La Literatura en la Universidad», *Revista de Educación*, 15, pp. 5-6.

- Revista de Educación* (1955): «Lecturas dirigidas», *Revista de Educación*, 27-28, pp. 109-111.
- Rincón, Francisco (1993): «La lengua y la literatura en la enseñanza secundaria», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 141-153.
- Vega Gil, Leoncio (1989): «Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 29-44.