
AULAS MODERNAS

Nuevas perspectivas sobre las reformas
de la enseñanza secundaria
en la época de la JAE (1907-1939)

Edición de
LEONCIO LÓPEZ-OCÓN



Aulas modernas

The Figuerola Institute
Programme: History of Universities

The Programme "History of Universities" of the Figuerola Institute of Social Science History –a part of the Carlos III University of Madrid– is devoted to improve the overall knowledge on the high-learning academic institutions, since their inception in the Late Middle Ages, until our days. The Programme uses an interdisciplinary approach, and it is open to all branches of related knowledge, such as the history of institutions, of science, and of cultural and social events. A number of experts from several countries have participated in the Programme, bringing in their specialized knowledge and dedication to the subject of their expertise.

To give a better visibility of its activities, the Programme has published in its Book Series a number of monographs on the different aspects of its academic discipline.

Publisher:
Carlos III University of Madrid

Book Series:
History of Universities

Editorial Committee:
Manuel Ángel Bermejo Castrillo, *Universidad Carlos III de Madrid*
Gianpaolo Brizzi, *Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*
Elena Hernández Sandoica, *Universidad Complutense de Madrid*
Francoise Hiraux, *Université catholique de Louvain*
Manuel Martínez Neira, *Universidad Carlos III de Madrid*

More information at www.uc3m.es/history_universities

Aulas modernas
Nuevas perspectivas sobre las reformas de la enseñanza secundaria
en la época de la JAE (1907-1939)

Edición de Leoncio López-Ocón

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

2014

Este libro ha sido realizado dentro del Proyecto de I+D+i HAR2011-28368, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, y titulado “Educación ‘integral’ para los jóvenes bachilleres: cambios promovidos por la JAE en la enseñanza secundaria (1907-1936)”.

Historia de las Universidades, 36

© 2014 Autores

Venta: Editorial Dykinson
c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Tlf. (+34) 91 544 28 46
E-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.com>

Diseño: TALLERONCE

Imagen de cubierta: Modelo de diagrama floral (Instituto San Isidro de Madrid).

ISBN: 978-84-9085-261-3

ISSN: 1886-0710

Depósito Legal: M-36605-2014

Versión electrónica disponible en e-Archivo

<http://hdl.handle.net/10016/19883>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

SUMARIO

Leoncio López-Ocón Introducción. Reflexiones sobre la modernidad en las aulas de bachillerato en el primer tercio del siglo XX	9
Santiago Aragón Albillos Los premios Ribera: el mecenazgo privado en los tiempos de la institucionalización de la actividad científica en España	47
Leoncio López-Ocón La renovación de la enseñanza de la geografía en las aulas de bachillerato en los primeros años del siglo XX	77
Víctor Guijarro Mora Modernidad y fatiga en las escuelas españolas. Los instrumentos de la psicotecnia y la cultura de la eficacia en la época de la JAE	119
Mario Pedrazuela Fuentes La influencia del Centro de Estudios Históricos en la modernización de los estudios literarios y lingüísticos	149
Natividad Araque Hontangas Las primeras mujeres catedráticas de institutos de enseñanza secundaria en España durante la dictadura de Primo de Rivera y su relación con la JAE	179
Rebeca Herrero Sáenz La incorporación de las mujeres a la educación secundaria durante la Segunda República: un estudio de caso sobre el Instituto Quevedo de Madrid	215

Vicente José Fernández Burgueño Los institutos republicanos madrileños (1931-1939) y su plantilla de Catedráticos	249
Juana María González García Guillermo Díaz-Plaja: la enseñanza de la lengua y la literatura en Cataluña en el contexto de la JAE	287
Santos Casado El geólogo Vicente Sos. Historia de vida de un profesor e investiga- dor de la Junta para Ampliación de Estudios	319
Noticias biográficas de los autores	343
Laminario	349
Índice general	361

LA INFLUENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS EN LA MODERNIZACIÓN
DE LOS ESTUDIOS LITERARIOS Y LINGÜÍSTICOS

Mario Pedrazuela Fuentes
Centro de Ciencias Humanas y Sociales
CSIC

INTRODUCCIÓN

En 1910 la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) fundó el Centro de Estudios Históricos (CEH) con el objetivo de modernizar y adaptar las ciencias humanas a las corrientes de pensamiento científico que ya existían en Europa. Para abordar esa misión, la JAE tenía muy presente que, además de una reorganización de la investigación española, era necesaria también una modernización del sistema educativo, sobre todo de la segunda enseñanza. Así lo entendió la sección de Filología, dirigida por Ramón Menéndez Pidal, que con el tiempo se convirtió en la más relevante de las que formaban el Centro. Por ella pasaron muchos colaboradores que, ante la fragilidad de su situación laboral, una vez finalizados sus estudios, encontraron en las cátedras de los institutos la salida profesional más estable. Fueron varios de estos colaboradores del CEH los que enseñaron lengua y literatura en diferentes institutos del territorio español: Vicente García de Diego, Samuel Gili Gaya, Rafael Lapesa, Miguel Herrero, José Vallejo, etc. También hubo aquellos que, aunque pronto lograron las cátedras universitarias, mostraron una preocupación constante por mejorar y adaptar la enseñanza literaria y lingüística a las nuevas corrientes que habían surgido en otros países europeos, como son los casos de Américo Castro o Pedro Salinas. Incluso el propio Menéndez Pidal ya en sus años de juventud se interesó por buscar nuevas fórmulas para acercar al estudiante a la lengua y la literatura.

En todas las reflexiones que realizaron sobre la enseñanza y también en las prácticas que llevaron a cabo en las aulas estaban muy presentes las ideas de Giner de los Ríos. A lo largo del siglo XIX se produjo un cambio en la enseñanza de la lengua y la literatura: se pasó de una metodología basada en un contenido práctico, centrada en la memorización de unas normas re-

tóricas con las que poder construir un discurso (en la mayoría de los casos carente de contenido) a otra en la que, junto al aspecto práctico, se otorgaba una gran relevancia al contenido teórico, como proponía Giner de los Ríos, en la que el alumno, además de la preceptiva, también estudiaba una visión histórica de la literatura de su país y de la extranjera, mientras descubría los mecanismos artísticos de los que se sirve la literatura.

En este artículo, tras examinar los planteamientos institucionistas para mejorar la enseñanza de la lengua y la literatura, analizamos la labor pedagógica de Ramón Menéndez Pidal y algunos de sus colaboradores en el Centro de Estudios Históricos inspirada en la metodología de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Las propuestas recogidas por Menéndez Pidal, Américo Castro, Pedro Salinas y que García de Diego, Rafael Lapesa, Samuel Gili Gaya y Miguel Herrero, entre otros, llevaron a las aulas se basaban en una mejor preparación de los profesores; en situar al texto literario en el centro de la clase, para, a partir de él, explicar la gramática y la historia literaria, y en facilitar a los bachilleres las antologías de textos que mejor se adaptasen a sus edades para que pudieran comprender el contenido de la obra y relacionarlo con su contexto cultural, histórico y moral.

La creación del Instituto-Escuela en 1918 supuso un espacio en el que se pusieron en marcha muchas de las renovaciones pedagógicas que se promulgaban desde la Junta para Ampliación de Estudios. Allí varios de los colaboradores del Centro de Estudios Históricos buscaron nuevas fórmulas de enseñanza de la lengua y la literatura, y publicaron una colección de lectura, la Biblioteca Literaria del Estudiante, con textos literarios editados conforme a las necesidades del alumno.

1. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL SIGLO XIX

Como ya analizamos en otro lugar (Pedrazuela 2011a), los estados liberales que surgieron en el siglo XIX impulsaron un sistema educativo público, organizado y jerarquizado, con el objetivo de formar a los ciudadanos en las necesidades de una sociedad más urbanita e industrializada. La segunda enseñanza se convirtió pues en un vehículo imprescindible para transmitir a los ciudadanos los nuevos valores liberales. Además de servirles como medio para alcanzar una formación que les permitiera desenvolverse con cierta soltura por los cada vez más complejos caminos del Estado burgués, la segunda

enseñanza también supuso un acceso a los estudios superiores, lo cual abriría las puertas a los ciudadanos para ser partícipes en la construcción del nuevo estado.

En los primeros pasos de la enseñanza secundaria, el aprendizaje de la lengua y de la literatura estaba muy unido al latín. En él se encontraban escritas las grandes obras de la literatura y del pensamiento, y era obligatorio que el alumno las conociese en su versión original. Como era lógico, esto causaba un gran perjuicio al castellano, ya que muchos estudiantes, ante la escasa atención que se le prestaba en los institutos, encontraban grandes dificultades para expresarse correctamente en su propia lengua. Esta situación se mantuvo durante todo el siglo XIX, pues como recuerda Miguel de Unamuno, era muy habitual finalizar la licenciatura en Filosofía y Letras sin haber estudiado un año de lengua castellana.

Hasta ahora se llegaba en España hasta obtener el grado de doctor en filosofía y letras sin haber estudiado de hecho y oficialmente más castellano que el de la escuela de primeras letras, a pesar de haber en la segunda enseñanza una cátedra de latín y castellano, en que se repetía el estudio de la gramática empírica de nuestra lengua. Se cursaba latín, francés, griego, hebreo o árabe y sánscrito, y apenas se oía una palabra sobre el proceso de formación de la lengua en que se pensaba (Unamuno 2007: 212).

En realidad, no podemos hablar hasta casi el siglo XX de la existencia en los planes de estudio de una asignatura que se llame lengua y literatura castellana, pues los contenidos de estas materias se incluían en la de Retórica y Poética. Las enseñanzas de esta asignatura estaban dedicadas principalmente a la preceptiva literaria: los alumnos, a partir de los modelos clásicos latinos y griegos, aprendían retórica y elocuencia por medio de continuos dictados de textos latinos y de la memorización de preceptos y reglas retóricas, además de ejercicios de composición y traducción.

A la sociedad burguesa del XIX no le interesaba enseñar la literatura como un arte que fomentara la imaginación, la sensibilidad o la capacidad crítica, sino que buscaba formar abogados, políticos, eclesiásticos, personas que, gracias a su facilidad para construir un discurso siguiendo las normas de la oratoria clásica, podrían labrarse un futuro dentro de esa sociedad. De ahí que la asignatura de Retórica y Poética, dentro de las distintas etapas de la retórica clásica, prestara más atención a la *elocutio* que a la *inventio* y a la *dispositio*. Con la Retórica y la Poética se enseñaba principalmente la teoría general de la elocución literaria (retórica) y la de los géneros (poética), pues

gracias a su dominio los estudiantes podrían ser capaces de construir un discurso con el que avanzar en la escala social mediante los mecanismos de la persuasión (Aradra Sánchez 1997). El prestigio social que tenía el control de la retórica era una rampa de lanzamiento para ocupar importantes cargos profesionales dentro de la sociedad. Surgía el problema de que en muchas ocasiones ese discurso era hueco, sin contenido alguno, con lo que se formaba a eruditos a la violeta como decía Cadalso, retóricos con las cabezas llenas de normas pero sin saber realmente cómo aplicarlas en la vida real. Un ejemplo de cómo eran aquellas clases de Retórica y Poética nos lo muestra el catedrático de la Universidad de Granada Antonio González Garbín:

La asignatura que se conserva con el nombre de Retórica y Poética [...] es aquella parte de las antiguas Humanidades, que, más que una Ciencia, se ha querido siempre que sea un Arte, una Colección de los cánones o reglas que han de guiar al alumno en el ejercicio de la composición literaria: Canónica o Preceptiva literaria, basada en los principios mostrados por la Ciencia de la Literatura y confirmada en las obras de los escritores más eminentes de todas las naciones. Este es el concepto que históricamente se viene teniendo de la asignatura y tales los límites a que han reducido su peculiar objeto antiguos y modernos. Al conocimiento de las reglas suelen y deben agregar los profesores de Retórica y Poética ejercicios prácticos graduados, ya de lectura y decoración de pasajes de los autores clásicos, ora de análisis y de composición. A esto se reduce el procedimiento seguido hasta aquí para la educación literaria de la juventud en nuestros Colegios e Institutos de enseñanza media o secundaria (González Garbín 1872: 2).

A medida que el siglo avanzaba, los manuales de Retórica y Poética, además de la preceptiva, también se empezaron a interesar por una visión historicista de la literatura. En 1844, Antonio Gil de Zárate, entonces director general de Instrucción Pública, publicó un *Manual de literatura*, en el que ofrecía a los estudiantes «los principios y reglas generales para la composición; y una guía que los conduzca por el inmenso campo de nuestra literatura, para saberla apreciar suficientemente, y conocer lo que deben huir o estudiar en ella» (Gil de Zárate 1844: 9-10). Esta obra, a la que se ha considerado como uno de los primeros manuales de historia de la literatura española, proponía incorporar una visión historicista a la enseñanza literaria. La historia de la literatura, interpretada como la ciencia que estudia las obras literarias más importantes que se han compuesto en todos los tiempos y los pueblos, empieza a ser vista como un elemento indispensable para la formación de una conciencia nacional, ideal romántico que ya se llevaba años aplicando en otros países europeos. Al introducir en las clases modelos literarios de poetas

y narradores nacionales, los alumnos comienzan a distinguir la esencia de la nación española a través de la literatura (Núñez y Campos 2005: 70-71). A partir de este momento, los manuales de retórica y poética que se publicaron recogieron una guía histórico-crítica de la literatura española y también universal.

El conocimiento de la historia literaria facilitaba descubrir la historia de una nación, pues, como pensaba Giner de los Ríos, su verdadera esencia se encuentra en los textos literarios. La Historia, sugería Giner, es la «mera narración del suceder de las cosas» (Giner 1876: 166), que no es capaz de ilustrarnos sobre la naturaleza más íntima de un pueblo, por su incapacidad para explicarnos cómo sentía, cómo hablaba o cómo se había enamorado ese pueblo. Sin embargo, la literatura sí puede dar respuestas a todas estas dudas, pues penetra «en otra esfera de hechos más personal e íntima –decía Giner-, donde el espíritu humano se revela con más espontaneidad y libre acción» (Giner 1876: 167). Por ello, el fundador de la ILE consideraba la literatura como «el primero y más firme camino para entender la historia realizada; mentor universal, nos reproduce lo pasado, nos explica lo presente, y nos ilustra y alecciona para las oscuras elaboraciones de lo porvenir» (Giner 1876: 167).

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta se introdujo en los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras la enseñanza de la Estética. Con esta asignatura se proponía enseñar a los estudiantes la base artística inherente a los textos literarios y que hasta el momento se había obviado. De esta forma se empezaba a estudiar la literatura como un arte y se guiaba a los estudiantes por los caminos racionales de la labor artística, lo que permitía acercarse a la literatura desde una perspectiva más creativa y no tan normativa (Pedrazuela 2014, Orden Jiménez 2001). Esta nueva visión teórica de la literatura se trasladó con el tiempo también a los institutos. Mediante ella se enseñaba un conjunto de principios o leyes del arte literario, que eran universales y permanentes en el espíritu y en la naturaleza, y que se deducían de una forma racional.

Vemos cómo, a medida que avanza el siglo, ante la incapacidad de poder enseñar a los alumnos la construcción de un discurso organizado y con un contenido de interés, la asignatura de Retórica y Poética va perdiendo su inclinación hacia la oralidad, y lentamente abandona su misión originaria de formar a oradores para incorporar nuevos enfoques literarios, que adapten la enseñanza de la literatura a las nuevas corrientes científicas que van surgien-

do. Como consecuencia de ello se incorporan a la disciplina nuevos saberes de tipo histórico-crítico, por un lado, y filosófico, por otro. Nos encontramos, pues, con que la enseñanza de la literatura abarca tres campos distintos: la preceptiva, con la que se mantiene la enseñanza de la retórica y la poética; la parte analítico-crítica en la que se enseñan los principales modelos de la literatura general y de la española en particular, y la teoría literaria para aprender las leyes fundamentales de la creación literaria. Con estos contenidos, el nombre de Retórica y Poética se queda escaso para denominar la asignatura y son varios los críticos y profesores que proponen un cambio. La sugerencia más respaldada fue Principios de literatura, como defendía Gumersindo Laverde:

Que la asignatura en cuestión debe recibir el nombre de Principios de Literatura, comprendiendo la teoría de todos los géneros de escribir, ora los miremos en conjunto, ora en lo que es peculiar a cada uno de ellos, según que tienen por principal objeto la expresión de la belleza, o la persuasión a la práctica del bien, o la exposición y desarrollo de la verdad (Laverde 1868: 106).

El nuevo nombre que triunfó fue Preceptiva literaria, a la que se consideraba como la ciencia que se proponía averiguar, estudiar, conocer y enseñar cómo se han hecho, se hacen y se pueden hacer obras literarias, según la definición de Francisco Navarro Ledesma (Navarro 1902: 41). En la equiparación que se quería hacer de la ciencia literaria con otras ciencias experimentales, Ledesma consideraba a la Preceptiva literaria como la anatomía o fisiología de la literatura, pues al igual que ellas se dedicaba a estudiar «parte por parte el organismo de las obras literarias, comenzando por considerar a los literatos o escritores que las hacen; y estudia también el funcionamiento de ese organismo desde antes que nazca la obra literaria hasta que muere» (Navarro 1902: 39).

1.1. LAS APORTACIONES DE GINER DE LOS RÍOS Y LA ILE EN LA ENSEÑANZA LITERARIA

Junto al cambio de nombre, también se proponen transformaciones metodológicas en la asignatura. La enseñanza de la lengua y la literatura no podía quedar al margen de los avances científicos y metodológicos que en el campo de la lingüística se iban produciendo a lo largo del siglo XIX, y de las nuevas corrientes de pensamiento. En un momento dado, Francisco Giner de los Ríos llega a afirmar que «o la Retórica y la Poética se organizan científicamente

bajo el plan general de la Literatura, o debe renunciarse a ellas por completo» (Giner 1876: 136).

Giner de los Ríos consideraba la enseñanza secundaria no tanto como una etapa previa a los estudios superiores, sino como un periodo de entidad propia que permite al alumno adquirir unos conocimientos bastante completos de cada una de las materias. En este caso, si la enseñanza de la literatura se centraba únicamente en la retórica y la poética, es decir, en el aprendizaje de ciertas normas formales de la composición en verso y en prosa, los alumnos salían de los institutos sin conocer nada de los escritores más representativos de su país o del extranjero o sobre cómo se concibe la creación literaria. Esto se debía, según el fundador de la ILE, a que a la literatura y a la retórica y poética se las trataba como si fuesen contenidos que no tuvieran relación alguna, lo que provocaba que muchos autores y profesores no vieran la retórica como una parte de la literatura sino como una especie de iniciación práctica en las formas de composición. Pero los estudios literarios, además de tratarse de una enseñanza práctica, contienen también enseñanza teórica que va acompañada de algunos ejercicios prácticos para que los alumnos aprendan composición. Como aprendizaje teórico, la literatura debe organizarse bajo un plan científico si no se quiere limitarla a formar a «copleros y pedantes», como decía Giner de los Ríos. Mediante un estudio más teórico de la literatura se podría educar la fantasía y el sentimiento del joven, así como despertar un pensamiento reflexivo (Giner 1876).

Hermenegildo Giner de los Ríos, que fue profesor en el instituto de Barcelona, entre otros, también proponía una reforma urgente de la Retórica y Poética en los institutos en el sentido de «convertir la asignatura poco a poco desde el sentido de la preceptiva literaria en unos Elementos de Literatura General, es la tendencia que se observa dentro y fuera de España» (Giner de los Ríos 1892: 7 y 1908). Al igual que su hermano, proponía una enseñanza de la literatura basada en la teoría y dejar atrás «la antigua Retórica de los preceptistas clásicos» para que los alumnos aprendiesen las ideas y las leyes que rigen la producción artística, al tiempo que descubren la historia de la literatura, tanto nacional como extranjera.

Fue a partir de la revolución de 1868 y durante el Sexenio Democrático cuando España vivió un clima de ebullición ideológica, educativa y científica facilitado por la libertad de expresión que reinó durante aquellos años, lo que permitió recuperar el tiempo perdido y el atraso en el que se encontraba el país en materia científica. De esta forma se estableció un movimien-

to expansivo de la ciencia guiado por una defensa del progreso y la libertad sin constricciones religiosas (Núñez 1975; López-Ocón 1997). Esto permitió una serie de cambios importantes en los planes de estudios educativos con la inclusión de nuevas asignaturas que estudiaban realidades hasta entonces desconocidas, pero que los avances científicos habían ido descubriendo. En la enseñanza de la lengua y la literatura, algunos profesores como González Garbín, piden una incorporación de las nuevas metodologías científicas.

Es evidente que la educación literaria de la juventud pide cada día ser hecha con más racional y profundo conocimiento, no por la mera imposición de una empírica Preceptiva. Este carácter científico es el que ostentan ya tales estudios en las aulas universitarias, y así lo viene exigiendo nuestra moderna legislación académica con respecto a la facultad de Letras (González Garbín 1872: 4).

Con la llegada en los años setenta de las teorías positivistas, se empieza a aplicar también al estudio de la literatura la nueva corriente de pensamiento, que exigía un estudio atento de los textos, con la preparación de ediciones críticas gracias a la investigación en fuentes originarias. Pero también exigía un cambio en la concepción literaria con el fin de acercarla al nuevo estilo intelectual y científico de la época, que prefería, frente a la retórica ampulosa y hueca del Romanticismo, un discurso más sobrio y sustancioso de acuerdo al talante positivista que reinaba. En sus reflexiones sobre el arte literario, al que consideraba el más completo y el más racional de todos, Francisco Giner de los Ríos propone acabar con la literatura insustancial y anecdótica compuesta a partir de «la retórica inane, el sentimentalismo dulzón, la filosofía de tertulia de café y la anécdota costumbrista» (Giner 1876: 213) a la que acudía todo aquel que buscaba la fama, ya que la literatura y la política eran las formas más sencillas de conseguirla. Giner rechaza «el sentimentalismo, el realismo y el individualismo [que] han sido, pues, los tres principales extravíos de la literatura moderna» (Giner 1876: 212), y propone que el escritor, a través del arte literario, consiga dar unidad a las múltiples facetas de su experiencia vital (López Morillas 1972, 1973, 1980).

A medida que avanza el siglo XIX, la literatura se va desprendiendo de su identificación con la retórica y la poética para incorporar nuevos componentes como la filosofía, la historia y la crítica. No se abandona por completo la preceptiva, ya que el alumno debe conocer unas normas mínimas para poder expresarse con corrección. Al igual que sucede con otras artes, como la pintura o la música, el artista tiene que dominar la técnica; sin embargo, en el

caso de la literatura, como todo el mundo usa la palabra, en principio resulta más fácil de aprender la técnica literaria. Por esta razón, la preceptiva no debe convertirse en el centro de atención único de la clase, pues, el alumno, además de aprender a manejar la palabra, también debe salir del aula con otro tipo de conocimientos.

Se empezaba a considerar a la literatura como el conjunto de las obras literarias, esto es, de las obras del pensamiento humano expresadas por medio de la palabra hablada o escrita; también el estudio de dichas obras, así como la crítica de esas manifestaciones orales o escritas. Pero también se va haciendo más compleja su enseñanza al añadirse nuevos conceptos como la filosofía, que descubre al estudiante los métodos de la creación literaria; la historia, que da a conocer las obras que se han producido en cada pueblo, cada lengua o en varios países y distintos idiomas, y la crítica por la que se aplican los principios generales y absolutos a las creaciones particulares, para juzgarlas, bien por análisis, bien sintéticamente.

Con la llegada del nuevo siglo, las nuevas propuestas pedagógicas empezaron a ser aceptadas por las autoridades educativas. En los albores del siglo xx se creó el Ministerio de Instrucción Pública, que hasta entonces había pertenecido como una secretaría al Ministerio de Fomento. Su primer ocupante fue García Alix, al que sustituyó al poco tiempo Álvaro de Figueroa Torres, conde de Romanones, quien propuso llevar a cabo una reforma profunda del sistema educativo en los distintos ámbitos. En 1901 el nuevo Ministerio aprobó una reforma sustancial de la segunda enseñanza. Una de las novedades que introdujo dicha reforma fue la separación de la enseñanza del latín y del castellano:

Se imponía la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo a profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedábase por lo general a medio hacer o sin empezar siquiera, el estudio de lengua patria, el cual, en todos los planes de enseñanza europeos, precede necesariamente al de los idiomas extranjeros (Real Decreto 17/8/1901, *Gaceta* n^o 231).

Con esta reforma, la enseñanza de la lengua castellana se abordaba en los dos primeros cursos, el primero dedicado a la gramática y el segundo a la preceptiva y composición. En los dos siguientes se enseñaba latín y ya el

quinto curso se dedicaba al estudio de la historia de la literatura. Este plan se mantuvo hasta el estallido de la guerra civil, con las modificaciones introducidas, sobre todo en lo que se refiere a los manuales, por el plan Callejo aprobado durante la dictadura de Primo de Rivera en 1926, y que la República derogó restableciendo la legislación anterior.

2. EL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Uno de los grandes sueños de Giner de los Ríos fue la modernización de la ciencia española. Pudo ver alcanzado parte de su sueño con la fundación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios. Este organismo, además de conceder pensiones para que los jóvenes científicos se relacionaran con lo que se estaba haciendo en el campo de la ciencia en los países extranjeros, también creó centros de actividad investigadora en los que los pensionados pudieran continuar con su tarea científica una vez hubieran regresado. Los dos centros principales fueron el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y el Centro de Estudios Históricos, que se creó en 1910. En él se agruparon las humanidades con el objetivo de modernizarlas y adaptarlas a las corrientes de pensamiento y científicas que ya existían en Europa.

Las ideas de Giner y de la ILE estaban muy presentes en la concepción de la JAE como vehículo para acabar con el aislamiento cultural, científico y técnico en el que vivía España. En artículo publicado en *ABC* en 1916, Azorín así lo reconocía:

Toda la literatura, todo el arte, mucha parte de la política, gran parte de la pedagogía han sido renovados por el espíritu emanado de [la ILE]. Lentamente a lo largo de cuarenta o cincuenta años, la irradiación de ese núcleo selecto de pensadores y de maestros se ha extendido por toda España. El espíritu de la Institución Libre –es decir, el espíritu de Giner- [...] ese espíritu ha hecho que se vuelva la vista a los valores literarios tradicionales, y que los viejos poetas sean vueltos a la vida, y que se hagan ediciones de los clásicos, como antes no se habían hecho, y que surja una nueva escuela de filólogos y de críticos con un espíritu que antes no existía (Azorín 1916: 7).

El encargado de crear esa «nueva escuela de filólogos» como decía Azorín, fue Ramón Menéndez Pidal. Pidal conoció a Giner durante sus años universitarios en los que compaginaba su carrera de Letras con la de Derecho

(por imposición familiar) en la que el fundador de la ILE era catedrático de Filosofía del Derecho. Muchos de los profesores que Menéndez Pidal tuvo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central eran seguidores del pensamiento krausista y su influencia se iría notando con el paso del tiempo. También tuvo otros con ideas conservadores, como Menéndez Pelayo, que se alarmaban porque la Facultad de Letras se estaba convirtiendo en un lugar de propaganda progresista.

La Universidad de Madrid, y especialmente su Facultad de Letras, dígolo con dolor, porque al fin es mi madre, se iba convirtiendo, a todo andar, en un foco de enseñanza heterodoxa y malsana. La cátedra de Historia de Castelar era un club de propaganda democrática. La de Sanz del Río veíase favorecida por la asidua presencia de famosos personajes de la escuela economista. En otras aulas vecinas alternaban las extravagancias rabínico-cabalísticas de García Blanco con el refinado veneno de las explicaciones históricas del clérigo apóstata D. Fernando de Castro (Menéndez Pelayo 1992: 1311-1312).

La relación más estrecha entre ambos surge hacia 1896, en el Par-do, durante uno de los paseos que solía dar Francisco Giner. Cuenta Carmen Conde que el profesor se encontraba rodeado de sus discípulos y don Ramón, que se lo cruzó, se detuvo a saludarlo y a agradecerle la desinteresada defensa que hizo de *La Leyenda de los Infantes de Lara* (Conde 1969: 169-170). Quien ya conocía al maestro institucionista era María Goyri, futura esposa de Menéndez Pidal, que llevaba años colaborando con la Institución. Desde un principio, Menéndez Pidal simpatizó con las ideas institucionistas, y su influencia sirvió para acercarle al pensamiento liberal y apartarle del reaccionarismo que representaba su familia. Además supuso en el campo de la filología que Pidal se alejara también del pensamiento conservador de su maestro Menéndez Pelayo (Pérez Pascual: 1998, 52 y ss; Portolés 1986).¹

Ya en los años mozos de Menéndez Pidal se percibe la influencia de las ideas pedagógicas de la ILE. En 1897, el joven Pidal preparó unas oposiciones a cátedra de educación secundaria, y redactó un programa para la asignatura de Literatura, acompañado de una memoria expositiva con el método de enseñanza que iba a utilizar y las fuentes de conocimiento de la asignatura.

1 Sobre la influencia de Giner de los Ríos en Menéndez Pidal, José Portolés afirmó: «Hablar de magisterio directo de Giner de los Ríos en la formación intelectual de Menéndez Pidal es aventurado [...]. Plausiblemente don Ramón lee las obras de Francisco Giner de los Ríos, pero, en cualquier caso, directa o indirectamente, sus ideas no le fueron extrañas» (Portolés 1986: 34).

En cuanto a este último punto, Menéndez Pidal se inspiró en autores de todas las épocas que escribieron teoría e historia de la literatura y no se limitó únicamente a los preceptistas. Entre los autores que citó se encontraban: Blair, Batteux, Luzán, Mayans, Capmany, Marden, Sánchez Barbero, Hermsilla, Martínez de la Rosa, Gil de Zárate, Monlau, Coll y Vehí, Milà, Revilla, etc.

Influido como estaba Pidal por las ideas institucionistas, basaba su método en la enseñanza de los principales géneros literarios para educar el gusto de los estudiantes y despertar en ellos el deseo de conocer las obras principales de forma tal que las pudieran saborear y disfrutar. Entendía que la enseñanza de las normas retóricas tenía que estar ligada a una «breve historia literaria y al estudio de los buenos autores». Al igual que Giner, afirmaba, respecto a la enseñanza de la retórica y la poética, que en las aulas se «debe procurar por todos los medios que la preceptiva no sea carga inútil, buena solo para agobiar la memoria, sino que esclarezca la inteligencia del alumno cuando vaya a apreciar una obra literaria y le sirva de guía y no de obstáculo cuando trate de escribir» (Menéndez Pidal 1897). Para conseguirlo destaca el carácter práctico y teórico de la asignatura, apoyado en la lectura de las obras clásicas, ya sean completas o en extractos de la mayor extensión posible, con el fin de que el estudiante «se familiarice con la lectura y se ejercite en el examen de las mismas, despertando así en él las facultades críticas» (Menéndez Pidal 1897). Los textos seleccionados para leer en el aula corresponderían principalmente a la literatura española, y dentro de ella se otorga una relevancia especial a los textos de la poesía popular, «que tan sana influencia pueden ejercer en la educación del gusto por la majestuosa sobriedad que en ellos se revela» (Menéndez Pidal 1897). Pero también ocuparían un lugar destacado dentro del aula las obras maestras de las literaturas extranjeras. Los ejercicios de lectura, por supuesto, debían ir acompañados de otros dedicados a la composición en prosa y poesía, para que los estudiantes ejerciten su estilo.

Por último, redactó un programa con 74 lecciones (o secciones como él las llamaba), en las que abordaba diferentes cuestiones literarias. Comenzaba con unas primeras lecciones dedicadas al concepto de belleza y a la capacidad del hombre para producirla a través de la imaginación, la inspiración o el genio. En esta propuesta se perciben las ideas de la Estética proclamadas por los krausistas. A continuación se centra en la literatura desde una perspectiva filosófica, con el pensamiento como fondo de la obra literaria, y su relación con el lenguaje. A partir de aquí enfoca las siguientes secciones hacia

las figuras del pensamiento y a la elocución. El paso siguiente es el estudio de las diversas lenguas, su clasificación y la evolución de la lengua castellana en diversas etapas de la historia hasta llegar al siglo XIX. Una vez diferenciada la literatura popular de la culta, estudia la versificación y la métrica en castellano, para pasar a continuación a hablar de la poesía lírica, sus tipos, las diferentes composiciones que existen y ver su evolución a través de un recorrido histórico. Dedicó una sección a la poesía bucólica y otra a la satírica, para detenerse en la épica o narrativa, principalmente en la epopeya y en la poesía épica, lo que le lleva a estudiar el poema alegórico, las canciones populares y los romances. De ahí pasa a la narrativa, con el cuento, la fábula y la novela con sus diferentes tipos. En el siguiente apartado profundiza en la poesía dramática, con el estudio del teatro clásico y de las características de la comedia española. También dedica una sección al teatro inglés y al más contemporáneo. Por último, en su programa, Menéndez Pidal dedica las postreras lecciones a la oratoria y sus diferentes tipos: política, forense, didáctica, etc.

Muchas de estas propuestas las puso después en práctica Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos. Aunque no se recogiera entre sus fines fundacionales, el Centro de Estudios Históricos, y en concreto la sección de Filología que dirigía Menéndez Pidal, siempre sintió una preocupación por mejorar la enseñanza, tanto la universitaria como la secundaria, y trató de promover nuevas estrategias pedagógicas para renovar la enseñanza de la lengua y la literatura. Fueron varias las propuestas que desde el CEH se promovieron para otorgar a la literatura el trato pedagógico que se venía requiriendo desde varios años atrás.

Uno de los objetivos que se propuso el Centro de Estudios Históricos fue iniciar a un grupo de alumnos en los métodos de investigación para que participaran en la modernización de los estudios humanísticos. Como decimos, fue la sección de filología por la que más colaboradores pasaron, lo que facilitó que se pudieran llevar a cabo diferentes trabajos y abordar distintas líneas de investigación. Hasta el estallido de la guerra civil fueron muchos los jóvenes que pasaron por los despachos de las diferentes sedes que ocupó el Centro durante esos años: Navarro Tomás, Américo Castro (que fueron los que se mantuvieron hasta el final), Federico de Onís, Antonio Solalinde, García Blanco, Federico Ruiz Morcuende, Justo Gómez Ocerín, Vicente García de Diego, Amado Alonso, José Fernández Montesinos, Rafael Lapesa, Dámaso Alonso, Samuel Gili Gaya, Alonso Zamora Vicente, entre otros.

La gran mayoría de ellos fueron aves de paso que no pudieron compaginar su trabajo en el Centro con un empleo estable. La salida más natural era la de presentarse a las oposiciones de cátedra en la universidad, pero en aquellos primeros años del siglo veinte apenas había cátedras libres en la universidad española. Por esta razón muchos optaron por presentarse a las de institutos. Vamos a analizar a continuación algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que dejaron escritas varios de los que colaboraron junto a Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos.

Al igual que hacía don Ramón, estos nuevos profesores salidos de los despachos del CEH convertían al texto en el núcleo de la clase: a partir de él se organizaba la explicación tanto de la lengua como de la literatura. La lectura era primordial para educar al alumno en la sensibilidad artística de la literatura, por ello era fundamental encontrar textos que les despertaran dicha sensibilidad. Ante la dificultad para leer las obras completas, lo más factible era que los alumnos leyesen buenas antologías en las que se recogieran fragmentos de las obras más relevantes de la literatura hispánica y extranjera. A partir de la lectura, el profesor explicaba a los alumnos datos biográficos de los autores y del contexto histórico en que fue escrita la obra. No se quería abrumar a los bachilleres con enorme cantidad de datos biográficos e históricos, sino que se trataba de que los fueran descubriendo con la lectura. Pero, además, con los textos delante, los estudiantes aprendían la gramática. Se quería acabar con la vieja costumbre de memorizar términos gramaticales recogidos en viejas gramáticas, sobre todo las de la Real Academia Española, que después el alumno no sabía cómo poner en práctica. Como complemento a la lectura y a las explicaciones gramaticales, se anima a los bachilleres a que escriban sobre temas cercanos a ellos, con el objetivo de que fueran tomando el hábito de escribir de una forma literaria. Para conseguir estos propósitos, era imprescindible, según las propuestas efectuadas por algunos de los miembros del CEH, que hubiese profesores motivados, con ilusión de transmitir a sus alumnos una nueva forma de aprender la lengua y la literatura.

Uno de los que encontraron plaza en la universidad fue Américo Castro, que en 1915 logró la cátedra de Gramática histórica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. Américo Castro fue una de las voces más críticas con el sistema educativo español en todos los niveles, y sobre todo reprochaba el anquilosamiento de la enseñanza de la Lengua y la Literatura del momento. Muchas de las reivindicaciones que propuso aparecen recogidas

en dos libros que escribió por entonces: *La enseñanza del español en España* (1922) y *Lengua, enseñanza y literatura* (1924). En estos libros, Castro hace una reflexión sobre la enseñanza de la lengua en los institutos y en la universidad española, y sobre los males que arrastran la universidad en general y las facultades de Filosofía y Letras en particular. Sus tesis fueron de gran importancia para la reforma de los planes de estudios que se llevaron a cabo en 1931, reforma de la que él, junto con Manuel García Morente, fue uno de los principales impulsores (Pedrazuela 2008).

Para Castro, la enseñanza literaria seguía basada en el aprendizaje de «manuales de Literatura, o de esa absurda cosa llamada Preceptiva literaria, conjunto de recetas de dómine, que para vergüenza nuestra muy a menudo reemplaza en España el conocimiento de la lengua y literaturas patrias» (Castro 1924: 238). Él proponía acabar con el «trabajo esquemático y de rutina gramatical» que se seguía en las aulas, y sustituirlo por una «explicación movida e interesante, durante la cual, entre maestros y alumnos, se aclare y precise la significación del párrafo que se tomó como tema de la clase y se comenten las alusiones que lo merezcan» (Castro 1922: 26). No tiene sentido que los alumnos aprendan normas gramaticales sin haberlas comprendido previamente, por ello recomienda que no se empiece la enseñanza de la gramática hasta que el alumno no esté avezado en la lectura y en la escritura, ya que «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia» (Castro 1922: 27).

La enseñanza de la literatura tendría que estar basada en la lectura, que era el camino idóneo para que el alumno se apartase «del ambiente vulgar o grosero en que tal vez vive», además «cultiva la imaginación, obliga a reflexionar, enriquece el caudal de voces y es el dechado en el que puede adquirirse la idea de la corrección del idioma» (Castro 1922: 79). Condición esencial para la eficacia de ese trabajo es «tener buenos libros de lectura». A diferencia de lo que sucedía en otros países como Francia, no existían en España buenas antologías o colecciones de textos literarios.

Uno de los mayores estímulos de la lectura es la escritura, por ello propone a los profesores que al menos una vez por semana, manden a los jóvenes escribir un relato sobre algo que hayan visto: una tarea del campo, la descripción de un animal, lo que ven en el trayecto de su casa a la escuela, etc. No hay que tratar que el estudiante escriba correctamente, y únicamente hay que corregir las faltas ortográficas y los errores graves en la construcción. Los profesores se tienen que implicar en estos trabajos de lectura y de escritura,

ya que «en la enseñanza del idioma, más aún que en otras ramas del saber, la preparación total, humana, del profesor juega un papel no menos preponderante que el conocimiento exacto de los libros» (Castro 1922: 18). Pero el profesor, según Castro, «se cansa y se aburre de bregar con los chicos durante largas horas, un año y otro, no tiene bastante sueldo [...], no lee libros, no le interesa casi nada» (Castro 1922: 15).

Muchas de estas ideas las tomó Américo Castro de Giner de los Ríos, a quien consideraba el modernizador de la cultura y la ciencia española. Coincidió con él en que los profesores que tendrían que enseñar en los institutos tendrían que ser universitarios especialistas en la materia.

Otro colaborador del Centro de Estudios Históricos que obtuvo pronto la cátedra universitaria fue Pedro Salinas. Aunque no enseñó en institutos, también reflexionó sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Lo primero que propone Salinas es dejar de enseñar en las aulas únicamente historia de la literatura y dedicarse a la literatura propiamente dicha. Según cuenta, durante sus años de bachiller, no se le exigió que leyera ningún texto literario en español, en cambio sí tuvo que aprenderse de memoria un manual repleto de datos, fechas y nombres, sobre aquellas obras que nadie le pidió que leyera. La literatura, para el catedrático sevillano, no era otra cosa que los textos literarios, es decir, las obras literarias más relevantes que se han escrito en lengua española, y su lectura debe hacerse de una forma «digna y noble del pensamiento entregándose totalmente a un texto» (Salinas 2007: 265), y no limitarse a poner al alumno en contacto con el texto. Una vez haya comprendido lo que ha leído debe el profesor hablarle del autor y de las circunstancias de su creación.

Ante la dificultad de leer en las clases las obras completas, los bachilleres podían leer fragmentos, que desde el punto de vista pedagógico resultaban más interesantes ya que permitían hacer una lectura inteligente, aunque fuera una deformación o una simulación de las grandes obras. Tal vez una forma de conseguir que los alumnos leyesen los textos enteros era proponer la lectura de obras completas breves. En los casos en que no se pudiera, los profesores debían hacer una selección cuidadosísima de los textos a partir de sus propios gustos literarios, de esta forma les resultaba más fácil despertar en los estudiantes el interés por la lectura. Estos fragmentos tenían que incluir el desarrollo de una idea, de una situación, de un carácter, que sea independiente del resto de la obra, por tanto tenía que ser una parte esencial de

la novela o el poema. Además tendrían que ser textos claros, que permitieran comprender el contenido completo de la obra, de su entorno cultural, histórico y moral, así como apreciar la grandeza del escritor.

Sí enseñó durante muchos años en un instituto Vicente García de Diego, que fue catedrático de Latín del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Allí tuvo como alumno a Rafael Lapesa, que luego sería su compañero en el Centro de Estudios Históricos.

Cuando yo fui –recuerda Lapesa–, García de Diego llevaba diecisiete años enseñando, luego continuó por espacio de otros veintiocho: cuarenta y cinco en total, lo que supone haber sembrado el germen del saber humanístico en más de siete mil adolescentes españoles. Y esto, limitándonos a los que tuvimos la suerte de recibir directamente su enseñanza personal; a muchos otros les llegó a través de sus esmerados libros de texto [...]. Lástima que las existencias de instrumentos didácticos tan valiosos desaparecieran con la guerra civil (Lapesa 1998: 75-76).

García de Diego fue uno de los renovadores en la enseñanza del latín. En esos primeros años del siglo, en la enseñanza del latín convivían diferentes métodos, desde los más tradicionales basados en Nebrija, los manuales decimonónicos como el de Raimundo de Miguel, hasta los más modernos, inspirados en el enfoque histórico-comparado, basados en la morfología histórica, y que permitían presentar de manera novedosa la enseñanza de la lengua latina. Mucho tuvo que ver García de Diego en la implantación en la segunda enseñanza de una nueva forma de aprender latín (García Jurado 2009).

Su hermano Eduardo García de Diego también fue colaborador del Centro de Estudios Históricos, además de catedrático de Latín en distintos institutos: Baeza, Palencia, Almería, hasta que se instaló de forma definitiva en el de Murcia, donde también fue catedrático de la Universidad. Eduardo García de Diego solicitó varias pensiones a la JAE para viajar a Francia e Italia y mejorar en el estudio del Latín ya que, según expuso en su solicitud, «en los tiempos modernos ha evolucionado de tal modo que es necesaria una atención constante si no se quiere quedar rezagado en los problemas fundamentales. Por desgracia no puede España ufanarse hoy de contar con latinistas notables, corrientes positivistas de un lado, poco tiempo dedicado a esa disciplina por otro, son causas de que hoy languidezcan estos estudios en la patria de Nebrija y del Brocense». Por ello solicita ampliar «sus conocimientos, queriendo recoger teorías nuevas y ansiando ver de cerca los métodos

empleados en el extranjero para la enseñanza de la asignatura que tiene a su cargo». Solicita marchar a París, porque allí podrá «escuchar las enseñanzas de [Ferdinand] Saussure, [Antonie] Meillet, [...], maestros de la filología latina en Francia». Finalmente le concedieron en 1924 (por la Real Orden 19-IX-1924) una pensión de ocho meses a Francia, en concreto a París, para preparar un *Corpus Hispanicum Glossarium Latinorum*. De esta estancia, envió a la Junta una voluminosa memoria titulada «Los glosarios de Silos».²

Años más tarde, Rafael Lapesa también fue profesor de secundaria. Tras una carrera brillante en la Facultad de Filosofía y Letras, en la que fue alumno de Menéndez Pidal y de Américo Castro, ganó la cátedra de institutos en 1930 y enseñó en Madrid, Oviedo y Salamanca hasta que obtuvo la cátedra universitaria. Su primer recuerdo de cuando entró en un aula nos puede ayudar a comprender lo que tenían que afrontar los profesores:

Mi estreno, descorazonador, fue con los niños de primer curso. Al abrir las puertas del aula, la invadió un centenar de críos en tropel, empujándose, apretujándose. Uno de ellos saltó como un tigre, apoyándose en los hombros de los que tenía delante. Al fin logré que se sentaran, y para amansarlos de algún modo, les puse un ejercicio de redacción de tema sencillo: «Mi juego o deporte preferido» [...]. Vi que se imponía como primeras metas conseguir que se expresaran con mayor claridad y corrección; despertar, mediante la lectura, la memoria visual y la precisión auditiva necesarias para desterrar cacografías [...]; y lograr que practicasen en su experiencia oral y escrita una sintaxis sencilla y lógica, amonorando anacolutos y faltas de concordancia (Lapesa 1996: 6).

Para conseguir los objetivos que se puso, el joven profesor hacía dictados con poemas y prosa de fácil comprensión, «que abrieran los ojos y las mentes infantiles a la belleza del mundo y a lo heroico de las conductas» (Lapesa 1996: 6). Por ello proponía en clase las lecturas de *Platero y yo* de Juan Ramón, la *Flor de Leyendas* de Alejandro Casona, el *Romancero* y canciones tradicionales, con las que consiguió «despertar la sensibilidad estética y la imaginación de aquellas criaturas» (Lapesa: 1996, 6). En el segundo curso, a las lecturas se incorporaban las *Coplas* de Manrique, Lazarillo, Cervantes, Lope, pero también algunas obras más contemporáneas de Espronceda, las *Rimas* y *Leyendas* de Bécquer y los *Episodios nacionales* de Galdós. Lapesa entendía, al igual que Salinas, que la enseñanza de la literatura se tenía que hacer a partir de los textos y no exclusivamente a través de datos biográficos de los autores:

2 Archivo JAE, Expediente JAE/61-163, 45 pp.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la literatura adoleció, en nuestros Institutos y Universidades, de exceso de noticias acerca de la vida de cada autor o en relación a sus obras, anecdótico en torno a ellas, influencias recibidas o emitidas, etc. sin exigir el conocimiento directo de las creaciones mismas (Lapesa 1996: 8).

En cuanto a la enseñanza de la gramática, Lapesa no fatigaba a sus alumnos con definiciones, sino que reflexionaba con ellos sobre la función que desempeñaba cada palabra en la oración con el fin de llegar a una definición satisfactoria que les costase menos comprender a los estudiantes.

Durante la guerra civil, Lapesa se quedó en Madrid y se encargó de la custodia de los materiales que quedaban en el Centro de Estudios Históricos, pero también tuvo que dar clases en un instituto improvisado para los hijos de los evacuados que llegaban a Madrid desde Extremadura:

Desde fines de mayo –le escribía a Ramón Menéndez Pidal– estoy dando clases en un instituto de Madrid; hubo que abrir varios en vista de que la vida de la ciudad, no obstante los bombardeos de la artillería, algunos terribles, es normal. En nuestro instituto tenemos 700 chicos; doy clases a 350 con diecinueve horas de clase.³

Ante la imposibilidad, durante la guerra, de encontrar ejemplares de una antología suficientes para todos los alumnos, Lapesa tuvo que enseñar la métrica, no sobre un texto escrito, sino a través del oído, y «el resultado fue inesperadamente satisfactorio: a las pocas semanas chicos y chicas identificaban sin dificultad octosílabos, endecasílabos y heptasílabos» (Lapesa 1996: 7).

3. EL INSTITUTO-ESCUELA, BANCO DE PRUEBAS DE UNA NUEVA ENSEÑANZA LITERARIA

El Instituto-Escuela fue una iniciativa experimental, creada por la Junta para Ampliación de Estudios, que se propuso ensayar métodos renovadores de la enseñanza media, y a la vez formar profesores jóvenes que extendiesen las reformas (Martínez Alfaro 2009). En él se transmitía una enseñanza basada en estimular la observación directa de la naturaleza, y en el ejercicio de coordinar las observaciones de los alumnos, fomentando su labor personal. Asimismo se concedía una gran importancia al diálogo entre profesor y alumno al que se incitaba tanto a hacer lecturas convenientemente reelaboradas

³ Carta de Rafael Lapesa a Ramón Menéndez Pidal; Madrid 8 de enero de 1937. Fundación Ramón Menéndez Pidal, Madrid.

y asimiladas, como a efectuar trabajos manuales, y prácticas experimentales. Esta experiencia pedagógica, además de en Madrid, también se puso en práctica en otras ciudades como Sevilla, Valencia y Barcelona. En la Ciudad Condal Guillermo Díaz-Plaja fue el encargado de llevar a las aulas las nuevas propuestas metodológicas en la enseñanza literaria y lingüística, como podemos comprobar en este mismo libro en el artículo de Juana María González García.

El Centro de Estudios Históricos, al igual que otros centros de la JAE, se convirtió en uno de los viveros principales para surtir al Instituto-Escuela de profesores. La estrecha vinculación que tenía Menéndez Pidal con el Instituto-Escuela, pues era miembro de su patronato, facilitó que la sección de Filología hallara en este establecimiento un espacio adecuado para poner en práctica las reformas que el propio don Ramón y sus colaboradores venían proclamando en la enseñanza de la lengua y la literatura. Fueron varios los miembros de la sección que dieron clases en el Instituto-Escuela: José Vallejo, Miguel Herrero y Samuel Gili Gaya que propusieron en sus clases los nuevos métodos. Además, la existencia del Instituto-Escuela facilitó la publicación de una colección de lecturas dirigida a los estudiantes de bachillerato, que era una de las mayores preocupaciones que tenían Menéndez Pidal, Castro o Salinas para lograr una nueva forma de enseñar la literatura. Con la publicación de la Biblioteca Literaria del Estudiante se consiguió crear por fin una colección de textos literarios que ofreciera una visión lo más completa posible de la literatura española adecuada a los estudiantes de bachillerato.

José Vallejo era catedrático de Latín en el Instituto de Segovia hasta que en 1918 fue trasladado al Instituto-Escuela. Allí estuvo enseñando hasta que en 1930 obtuvo la cátedra de la Universidad de Sevilla. Durante los años veinte fue un asiduo colaborador de la sección de Filología del Centro.

Miguel Herrero sustituyó a Vallejo en la cátedra de Latín, tras haber ocupado la de Lengua y Literatura. Fue becado en dos ocasiones por la Junta, primero en 1920-21 para estudiar los métodos de enseñanza de la lengua materna, la organización de la Segunda Enseñanza y las Escuelas Nuevas en Francia, Bélgica y Suiza, y después en 1925-27 viajó a Inglaterra invitado por la Universidad de Cambridge. La correspondencia que mantuvo con José Castillejo durante el tiempo que estuvo becado es de gran interés para conocer los métodos pedagógicos que se utilizaban en los países que visitó (Castillejo, 1998).

Samuel Gili Gaya llevaba vinculado al Centro desde 1916, cuyas puer-

tas le había abierto Américo Castro, profesor suyo en la Universidad Central (Pedrazuela, López-Ocón 2011). Tras pasar por los institutos de Baeza, donde coincidió con Antonio Machado, y Huesca, fue reclamado por la JAE para formar parte del claustro del Instituto-Escuela. Ocupó la cátedra de Lengua y Literatura, y según afirmaba, allí pasó los mejores años de su vida como docente: «Aquel trabajo decidió el rumbo de mi vida: ya no quise ser desde entonces más que maestro, nada más y nada menos que maestro. Mi actividad restante [...] pasó a ser lateral, añadida a mi ilusión de educador» (Gili Gaya 1961).

El método para enseñar lengua y literatura españolas que utilizaron estos profesores estaba inspirado en las ideas pedagógicas que, como estamos viendo, se proponían en la sección de filología del Centro de Estudios Históricos, y tenía un triple objetivo: que sus alumnos de bachillerato dominaran el uso del idioma castellano como medio de expresión del pensamiento; que aprendieran los mecanismos del análisis lógico del lenguaje, y que educaran su gusto estético por medio del conocimiento de las obras de la literatura clásica. Se fundamentaba en un aprendizaje de la gramática basado no en explicaciones teóricas, sino en las deducciones efectuadas de las lecturas realizadas en clase, programadas y guiadas por el profesor, tras las cuales el alumno debía realizar sus propios resúmenes y apuntes sobre los conceptos aprendidos. Así el alumno se encontraba a fin de curso con un resumen de gramática escrito por sí mismo, que se iba ampliando en los cursos sucesivos, como explicaban Miguel Herrero y Gili Gaya en un informe sobre el Instituto-Escuela realizado por la JAE en el año 1925 (JAE 1925). Ese aprendizaje de la lengua española se reforzaba con la continua elaboración de redacciones, con temas adecuados a la edad de los alumnos, quienes debían manejar continuamente el diccionario. Todo este aprendizaje iba dirigido a estimular en el estudiante el uso del lenguaje escrito.

En bachillerato, las clases tenían como propósito proporcionar hábitos de expresión oral y escrita del pensamiento en la lengua materna; facilitar un conocimiento del mecanismo gramatical necesario para el aprendizaje de otras lenguas; favorecer el desarrollo de los sentimientos artísticos, y ofrecer un conocimiento de las obras más importantes de nuestra literatura y de su evolución histórica. Si nos centramos únicamente en el aspecto literario, la lectura era la base en la que se apoyaban estas clases, y cada año tenían los estudiantes la obligación de leer uno de los tomos de la Biblioteca Literaria del Estudiante, aparte de otras lecturas que mandara el profesor. En los dos

primeros cursos el profesor leía fragmentos breves de obras que pudieran despertar la sensibilidad de los alumnos (romances, cuentos, fábulas), y también de aquellos textos más representativos de nuestra literatura clásica (*El Cid*, *Los infantes de Lara*, *Don Quijote*).

A partir del tercer año se iniciaban las lecturas individuales a las que se dedicaba una hora semanal. Mientras leían, aquel que había terminado su lectura, le contaba en privado al profesor lo que había leído: sus puntos esenciales, la época, el autor. Tenían la obligación de leer 10 libros, aunque algunos estudiantes «llegaron a dar cuenta al profesor de hasta 40 libros por curso» (JAE 1926: 156). En estos cursos empezaban a ver cuestiones referidas a los géneros literarios, también a la historia de la literatura de forma resumida, así como se les proporcionaba algunas nociones básicas de gramática histórica a partir de la lectura de un libro que siempre era una obra del Siglo de Oro.

En quinto y sexto curso comenzaban las clases especiales para los alumnos de letras. En ellas, a los estudiantes, además de pedirles que prepararan en su casa unos cuantos versos del *Cantar del Mío Cid* para cada día de clase, también se les exigía la lectura semanal de una obra de los siglos XVI y XVII, y que redactaran de forma crítica la impresión que les había causado. Sobre esa misma época se les pedía que hicieran un trabajo de investigación de un tema elegido, por lo que desde el mes de mayo se interrumpían las clases de lecturas. En el último curso, las lecturas se hacían de obras de los siglos XVIII y XIX y de autores contemporáneos importantes. Resulta curioso como en este año se les mandaba comentar seis obras medievales debido a que se consideraba que el alumno tenía ya un dominio de la lengua medieval suficiente como para leer los textos sin dificultad, por otra parte «la sensibilidad necesaria para deleitarse en la lectura de los primitivos no suele despertar sino después de una intensa cultura literaria» (Junta 1925: 163).

En los cuadernos de los alumnos que nos han llegado, a partir de las explicaciones que apuntaban y de los ejercicios que hacían, se puede hacer un seguimiento de cómo eran las clases de Lengua y Literatura en el Instituto-Escuela. José Manuel García Lamas y Encarnación Martínez han estudiado los cuadernos de dos de los alumnos: Miguel Cabañas Rodríguez y Andrés Carballo Picazo estudiantes de bachillerato entre 1929 y 1935 (García, Martínez 2012).

Como vemos, tanto en la primaria como en la secundaria, la lectura comprensiva se convierte en uno de los nuevos pilares de la educación litera-

ria. Ya no se le pide al alumno que memorice poemas o fragmentos de obras, sino que comprenda lo que lee y que esa lectura le sirva por un lado para despertar su conciencia de gusto ante la obra de arte, y, por otro, le ayude a dominar su lengua, faceta imprescindible para poder ordenar y transmitir con claridad sus pensamientos.

Pero para conocer mejor los métodos pedagógicos de Gili Gaya démosle la palabra a una de sus alumnas: «Desde el primer día de clase me convertí en admiradora agradecida de Gili y Gaya [...]. Su inteligencia clarísima hizo apasionante el estudio de la sintaxis castellana y consiguió que nuestro idioma nos diera a cada alumno su destello: aprendimos que de esta sintaxis compleja y nada fácil de manejar, procede el don estupendo del castellano para ajustarse como piel tersada a la idea o al concepto, según la exigencia impuesta por Virginia Wolf al lenguaje». Y continúa así Carmen Castro, –la hija de Américo Castro, y a partir de 1936 esposa del filósofo Xavier Zubiri–, sus reflexiones sobre las cualidades de quien fue su maestro: «El arma docente suprema de don Samuel era el trazo de su lápiz rojo. Durante cuatro años consecutivos corrigió nuestros ineludibles y semanales ejercicios de redacción. Un trazo rojo suyo señalaba tanto lo que era una falta como lo que era un acierto. Aciertos y faltas se exponían luego en clase, se impugnaban, se justificaban y aun defendían. Nuestro escribir, a fuerza de volver sobre lo escrito por nosotros, ganaba sobriedad, se iba haciendo preciso; también más claro y más nuestro». (Castro 1976, en Vila 1992: 510-511).

3.1. UNA COLECCIÓN DE LECTURA: LA BIBLIOTECA LITERARIA DEL ESTUDIANTE

Como hemos comprobado, una de las preocupaciones que tuvieron los investigadores del Centro de Estudios Históricos fue la de facilitar la lectura de los textos adecuados para los alumnos. Tanto Menéndez Pidal como Américo Castro o Pedro Salinas reflexionaron sobre la necesidad de encontrar unos textos aptos para las necesidades de los estudiantes de bachillerato, que les ofrecieran una visión lo más completa posible de la literatura española. La colección que ellos tenían en mente debía estar formada por fragmentos que tuvieran cierta independencia, pero que a la vez mostraran su grandeza literaria y moral. Además debían estar graduadas según el nivel de los alumnos y se tenían que renovar para que se mantuviera vivo el interés en ellos. Admiraban las colecciones de trozos que se hacían en otros países, sobre todo en Francia, «Francia es el país –decía Pedro Salinas– que ha llegado, probable-

mente, a un mayor aquilatamiento en esto de los trozos literarios» (Salinas 2007: 267); mientras que Américo Castro afirmaba:

Por desgracia, no poseemos buenas colecciones de trozos, como ocurre en la vecina Francia, un país que todas las naciones consideran como maestro en cuestiones de pedagogía del idioma materno. En tanto que no se formen buenas selecciones de pequeños trozos sacados de nuestra literatura, y de buenas traducciones de obras extranjeras, y se anoten y prologuen debidamente, no conseguiremos nada de provecho. Esas lecturas deben estar graduadas, y deben renovarse para que el interés esté siempre vivo (Castro 1922: 227).

Aprovechando el fuerte crecimiento de la industria editorial, algunos de los colaboradores del Centro de Estudios Históricos participaron en la elaboración de la colección Clásicos Castellanos *La Lectura (Revista de Ciencias y de Artes)*. Se trataba de una publicación mensual creada en 1901 y que estaba centrada en el mundo de la literatura española. Se caracterizaba por trasladar a los ejemplares el rigor y la metodología filológica que existía en el Centro de Estudios Históricos, ya que muchos de los responsables de las ediciones eran filólogos colaboradores del propio Centro, principalmente Américo Castro y Navarro Tomás (Pedrazuela 2011b).

Sí fue una creación propia del Centro de Estudios Históricos la colección Biblioteca Literaria del Estudiante, que se empezó a publicar en 1922 por la Junta para Ampliación de Estudios dirigida a los alumnos del Instituto-Escuela. Con ella se pretendía ofrecer unos textos adecuados, en extensión y calidad literaria, a las exigencias del nivel educativo de los estudiantes. La publicación de esta colección se fundamentó en tres criterios principales: la conservación del texto original, es decir, que el alumno tuviera a su disposición las obras tal y como las escribió el autor, sin censuras; una selección hecha en función de su valor filológico, histórico literario, y en su interés para los estudiantes. Además los libros tenían un precio asequible para todos los estudiantes y sus familias, sin que por ello dejara de ser una publicación atractiva y educadora (Pedrazuela 2011b).

La Biblioteca constaba de 30 volúmenes (no se llegaron a editar todos, algunos fueron publicados después de la guerra) y suponía un recorrido por la literatura española de todas las épocas. La organización se hizo en función de dos criterios: por un lado el género, ya que se seleccionaron fragmentos de obras de teatro, de novelas, poesía e historia; y por el otro, las distintas etapas literarias.

Muchos de los libros iban acompañados de una pequeña introducción

en la que se acercaba al joven lector a la obra y al autor que tenía delante. Los encargados de escribir estos prólogos eran especialistas que tenían de alguna forma relación con el Instituto-Escuela o con la JAE. La familia Menéndez Pidal se implicó mucho en el proyecto. Don Ramón era el director de la colección y su mujer, María Goyri, encontró en esta colección una nueva forma de acercar la literatura a los bachilleres. Además de doña María, también sus hijos, Jimena y Gonzalo, se encargaron de la edición de algunos de los ejemplares. Entre el resto de editores de los libros podemos encontrar a Américo Castro, Samuel Gili Gaya, Dantín Cereceda, Lomba y Pedrajas, Martínez Torner, entre otros.

La extensión de los ejemplares variaba entre las 150 y las 350 páginas, y su precio podía oscilar entre las dos y las cuatro pesetas, según el número de páginas. Cada uno de los libros llevaba ilustraciones hechas por Fernando Marco.

La Biblioteca Literaria del Estudiante comenzaba con tres ejemplares dedicados a la cultura tradicional, en los que se recogían fábulas, cuentos tradicionales y cancioneros. A continuación se publicaron los que trataban de la literatura contemporánea. De ellos, uno recopilaba fragmentos de prosistas, otro poesía, y otro teatro, además de dedicar un volumen completo al gran novelista del momento, Benito Pérez Galdós. De los siglos XVIII y XIX, uno de los tomos estaba consagrado al teatro romántico y el otro a los autores del dieciocho. En los Siglos de Oro se daba gran importancia al teatro, con cuatro tomos: Calderón, Ruiz de Alarcón, Tirso de Molina y Lope de Vega. En los volúmenes destinados a la historia se recopiló a los historiadores de los siglos XVI y XVII, así como a los exploradores y conquistadores de Indias, de tal forma que también se ofrecían textos de autores americanos. En la novela no podía faltar Cervantes, al que le dedicaron dos libros, uno para *El Quijote* y otro a sus novelas y teatro. Dentro de la novelística se ofreció una selección de fragmentos de novelas picarescas, y otra de cuentos de los siglos XVI y XVII. También hubo un volumen que recogía una antología de poetas áureos. El último bloque estaba destinado a la Edad Media y comprendía cinco ejemplares que compendaban fragmentos del Romancero, de la obra de don Juan Manuel, cuentos medievales, de Alfonso X el Sabio, y de los Cantares de gesta y leyendas heroicas.

CONCLUSIÓN

La colección de la Biblioteca Literaria del Estudiantes se enmarca dentro de la renovación de la enseñanza de la lengua y la literatura que la JAE llevó a cabo en los primeros años del siglo xx. Ya a lo largo del siglo xix se buscaron nuevas fórmulas para renovar el aprendizaje de la literatura. Las alternativas más interesantes y que más interés despertaron fueron las propuestas por la Institución Libre de Enseñanza basadas en educar el gusto y los sentimientos artísticos de los estudiantes, así como en ayudarles a conseguir hábitos de expresión oral y escrita de su pensamiento, al tiempo que les proporcionaban un conocimiento de primera mano de las obras más representativas de literatura hispánica y extranjeras. Pasaron a ocupar un segundo plano dentro del aula la retórica y la poética, que a lo largo del siglo xix habían sido el centro de la enseñanza literaria. En su lugar se fomentó el valor estético e histórico de la literatura.

La posición dominante que los institucionistas tuvieron en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central en el último tercio del siglo xix facilitó que su pensamiento y sus ideas pedagógicas se propagaran entre los jóvenes licenciados y doctores, innovaciones que después pusieron en práctica cuando alcanzaron las cátedras de los institutos y de la universidad. Uno de aquellos jóvenes fue Ramón Menéndez Pidal, que con el tiempo se convertiría en la figura más relevante de la filología española, sobre todo gracias a la labor que realizó en la sección de Filología del Centro de Estudios Históricos, en donde contó con la colaboración de un nutrido grupo de filólogos. Con ellos compartió sus ideas pedagógicas que sus discípulos llevaron a las aulas universitarias y de institutos en las que enseñaron. En sus enseñanzas el texto se convirtió en el núcleo de la clase a partir del cual surgían todas las demás explicaciones: gramaticales, estéticas, históricas, etc.

Esta nueva didáctica de la lengua y la literatura que pausadamente se fue instaurando en institutos y facultades de Letras, despertó entre los jóvenes estudiantes un interés por los valores estéticos y artísticos de la literatura que hasta entonces no había existido. Dejamos para un futuro un estudio que permita comprobar la existencia de algún tipo de relación entre el estímulo del sentimiento artístico que proponía la nueva forma de educación literaria y el surgimiento, en las primeras décadas del siglo xx, de una de las generaciones más creativas, en distintas facetas del arte, que ha existido en España.

BIBLIOGRAFÍA

- ARADRA SÁNCHEZ, R. M. 1997, *De la retórica a la teoría de la literatura (siglos XVIII y XIX)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- AZORÍN. 1916. «Francisco Giner de los Ríos», *ABC*, 18 de febrero.
- CASTILLEJO, D. 1998. *El epistolario de José Castillejo: los intelectuales reformadores de España*, Madrid, Castalia. Vol. III.
- CASTRO, A. 1924. *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, Victoriano Suárez.
- CASTRO, A. 1922. *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez.
- CONDE, C. 1969. *Menéndez Pidal*, Madrid, Unión Editorial.
- GARCÍA JURADO, F. 2009. «Vicente García de Diego: un latinista excepcional, una biografía meridiano», en el blog Historias no académicas de la literatura (20 de noviembre de 2009) lectoresaudaces.blogspot.com.es (visto el 20 de junio de 2014).
- GARCÍA LAMAS, J. M. y MARTÍNEZ ALFARO, E. 2012. «El Instituto-Escuela de Madrid: La enseñanza de la lengua y la literatura españolas en el bachillerato», comunicación presentada en las jornadas de la Sociedad Española para el Estudio de Patrimonio Histórico-Educativo, celebradas en Murcia en 2012.
- GIL DE ZÁRATE, A. 1844. *Manual de literatura. Principios generales de retórica y poética*, Madrid, Imprenta de don Ignacio Boix.
- GILI GAYA, S. 1961, «Discurso de ingreso en la Real Academia Española», 21 de mayo.
- GINER DE LOS RÍOS. F. 1876. *Estudios de Literatura y Arte*, Madrid, Victoriano Suárez.
- GINER DE LOS RÍOS, H. 1892. *Principios de literatura para los alumnos de Retórica y Poética*, Madrid, Viuda de Hernando.
- GINER DE LOS RÍOS, H. 1908. *Teoría de la literatura y de las artes*, Barcelona, Sucesores de Manuel Soler.
- GONZÁLEZ GARBIN, A. 1872. *Curso elemental de literatura preceptiva. (Retórica y Poética)*, Granada, Imp. de Fco. de los Reyes.
- JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS. 1925. *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*, Madrid, JAE.
- LAPESA, R. 1998. «Don Vicente García de Diego (1878-1978)», en *Generaciones y semblanzas de filólogos españoles*, Madrid, Real Academia de la Historia (RAH).

- LAPESA, R. 1996. «Mi experiencia en la enseñanza del español y su literatura», *Moenia*, 2.
- LAVERDE, G. 1868. «La asignatura de Retórica y Poética», en *Ensayos críticos sobre Filosofía, Literatura e Instrucción Pública*, Lugo, Imprenta de Soto Freire.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1972. *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1973. *Krausismo. Estética y literatura*, Barcelona, Labor.
- LÓPEZ MORILLAS, J. 1980. *El krausismo español*, Madrid, Fondo de Cultura Económico.
- LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L. 1997. «El fomento de la educación y de la ciencia en la sociedad española del sexenio democrático», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, II época, n^o 28-29, pp. 127-148.
- MARTÍNEZ ALFARO, E. 2009. Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. 1992. *Historia de los heterodoxos españoles*, t. II, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. 1897. «Documento manuscrito por Ramón Menéndez Pidal con fecha de 24 de octubre de 1897», Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal.
- NAVARRO LEDESMA, F. 1902. *Preceptiva literaria*, Madrid, Imprenta Alemana, 1902 (3^a ed.).
- NÚÑEZ, D. 1975. *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucar.
- NÚÑEZ, G. y CAMPOS FERNÁNDEZ-FIGARES, M. 2005. *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal.
- ORDEN JIMÉNEZ, R. 2001. «La introducción de la Estética como disciplina universitaria: la protesta de Sanz del Río contra la Ley de Instrucción Pública», *Revista de Filosofía*, núm. 26, 2001, pp. 241-271.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2008. «Américo Castro, renovador de la enseñanza de la lengua», *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, núm. 44, pp. 53-70.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. y LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L. 2011. «El lápiz rojo de Samuel Gili Gaya: del Centro de Estudios Históricos a profesor del Instituto-Escuela y catedrático desterrado en Torrelavega» en *Revista de participación educativa*, número extraordinario, Consejo Escolar del Estado, pp. 163-175.

- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2011a. «La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos y latinos a educar la imaginación», *Boletín de la Real Academia Española*, t. XCI, págs. 325-351.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2011b. «La Biblioteca Literaria del Estudiante», *Arbor*, vol. 187, núm. 749: 547-560.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. 2014. «Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, (en prensa).
- PÉREZ PASCUAL, J. I. 1998. *Ramón Menéndez Pidal. Ciencia y pasión*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- PORTOLÉS, J. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*, Madrid, Cátedra.
- SALINAS, P. 2007. «La enseñanza de la literatura en España (1932)», *Obras Completas*, Madrid, Cátedra, 2007, p. 264-271.
- UNAMUNO, M. 2007, *La enseñanza del latín en España, Obras completas*, t. VIII, Madrid, Ediciones de Castro.
- VILA RUBIO, N. (1992): «Samuel Gili Gaya: estudio biográfico e introducción a su obra lingüística», Tesis doctoral defendida el 9 de enero de 1992 en Estudi General de Lleida. Departament de Filologia, ISBN, B.36614-2010 / 978-84-693-5490-2. Accesible en red en la URL <http://www.thesisenred.net/TDX-0715110-082941>.