

MARCELINO JIMÉNEZ LEÓN (Universidad de Barcelona)

## Apuntes sobre la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona (1900-1968)<sup>1</sup>

### 1. Presentación

Este artículo pretende ser un primer acercamiento a la historia de la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona en un periodo en que esta universidad fue la única que existía en Cataluña. Pero antes de entrar en materia considero conveniente justificar el interés de este tipo de investigaciones y las dificultades que se pueden hallar al abordarlas.

Cabe preguntarse en primer lugar para qué sirve el estudio de la enseñanza de la literatura en la Universidad de Barcelona en el periodo que apuntamos. Si atendemos a la bibliografía sobre el tema, deberíamos concluir que debe tener escasa o nula importancia, pues hasta la fecha son pocos los investigadores que se han interesado por ello. Y, sin embargo, al terminar el artículo espero haber demostrado que un deficiente conocimiento de la historia de la enseñanza en nuestra disciplina redundará en la repetición de parecidos errores, a pesar de la distancia temporal y del cambio radical de la situación política, social y económica. Se pretende, por tanto, no un mero repaso histórico sino que la historia sirva como faro para el presente.

Por otra parte, la elección de la Universidad de Barcelona viene determinada por el hecho de que en el periodo estudiado es la única de toda Cataluña y una de las más importantes del Estado. Además de estas razones de carácter sociológico, hay otras —para nosotros más importan-

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia que lleva por título "Historia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española (gramática y literatura) en España durante el siglo XX (1907-1970)" (HUM2005-02055), dirigido por la Dra. Neus Vila Rubio (Universitat de Lleida).

tes— de carácter científico: y es que los profesores de literatura española de los que vamos a hablar fueron, y siguen siendo, un referente de la Filología Hispánica, más allá de las fronteras geográficas.

En cuanto a la acotación cronológica, hay que hacer unas precisiones: si bien las fechas del proyecto de investigación en que se enmarca este artículo son 1907 y 1970, mi investigación empieza un poco antes, en 1900, con la creación de la Facultad de Letras en la Universidad de Barcelona (en adelante citada como UB), y se puede decir que termina el 30 de octubre de 1968, el día de la sesión inaugural del curso en la Facultad de Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona, que supone el nacimiento de una nueva universidad, la cual, al menos en lo que respecta a la enseñanza de la Literatura española y en cuanto a sus primeros docentes, deriva de la UB.

Hecha la presentación del objeto de estudio, cumple a continuación hablar del estado de la cuestión bibliográfica, pero sucede que en nuestro caso, como ya he señalado, apenas hay bibliografía. Y ello fundamentalmente por dos razones: la proximidad temporal y la falta de interés por este tipo de estudios. En lo que respecta al primer asunto, nos conduce a una paradoja: y es que, a pesar de que no ha transcurrido tanto tiempo, apenas se ha conservado documentación al respecto, y la que hay está en proceso de catalogación o sin catalogar. Tal es el caso, por ejemplo del Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona o del Archivo del profesor Antonio Vilanova.

En cuanto a la histórica falta de interés por estos estudios, puede deberse a varias razones, si bien debemos precisar que en las dos últimas décadas se aprecia una atención cada vez mayor hacia este tipo de investigaciones. En primer lugar esta laguna bibliográfica puede achacarse a la escasa consideración que ha tenido la docencia dentro de la profesión universitaria hasta fechas muy recientes y cabría decir que, incluso, hasta ahora mismo. Es frecuente la concepción del profesor universitario sobre todo como un investigador que además da unas clases (o, en el peor de los casos, que además de investigar tiene la enojosa tarea de dar clases). Corrobora estas palabras el editorial del *Boletín de la red estatal de docencia universitaria*<sup>2</sup>:

2 “Editorial”, *Boletín de la red estatal de docencia universitaria*, nº 1, vol. 1 (2001), en: [http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1\\_n1.htm](http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1_n1.htm) (17-3-2008).

Hasta hace relativamente poco tiempo, la docencia universitaria se basaba en el principio de que si alguien conoce bien una disciplina es capaz de enseñarla eficazmente. A pesar de haber sido refutada (*Task Force Resource Allocation* 1994), esta creencia está tan arraigada que la contratación y promoción de los profesores se realiza exclusivamente sobre la base de su conocimiento e investigación en una disciplina. Es más, las labores docentes se han considerado secundarias, cuando no aburridas y, desde luego, desprovistas del brillo de la investigación. Y todo esto se ha mantenido en el ámbito cotidiano, a pesar de que transmitir el conocimiento a otros constituye, con la investigación, la misión de la universidad (Ortega y Gasset 1968).

Otra muestra del desprestigio histórico de la docencia tristemente vigente es el poco valor que se otorga a los manuales (materiales básicos para la docencia), incluso en los sistemas actuales de evaluación curricular. Mientras el esfuerzo de síntesis, la amplitud de conocimientos y la capacidad didáctica que exige la elaboración de un buen manual no sean valorados adecuadamente, la docencia seguirá ocupando un lugar secundario en la profesión universitaria. Y, sin embargo, sabemos que muchos de nuestros grandes maestros se preocuparon no solo en su práctica diaria, sino también en algún momento de su trayectoria investigadora, por la cuestión de la didáctica, como veremos más adelante.

## 2. Trayectoria cronológica

Empezaremos nuestra singladura con la fundación de la Facultad de Letras de la Universidad de Barcelona en 1900. La llegada de García Alix al Ministerio de Instrucción Pública pretendía remediar varios males que se arrastraban en el mundo universitario<sup>3</sup>. Uno de lo más sangrantes era el reglamento de oposiciones a cátedras, escuelas y plazas de profesores auxiliares, que fue aprobado en ese mismo año. Pero estas reformas se llevaron a cabo en un clima de gran inestabilidad política y social, que afectaba también a la vida universitaria. Como ha escrito el cronista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, Antonio Palomeque: “Mientras la inestabilidad política continuaba, avicinándose una nueva crisis ministerial, la inquietud estudiantil y los alborotos de

3 Tomamos los datos de Palomeque Torres 1982.

esta Universidad y Escuelas especiales no desaparecería desde que comenzó el recién inaugurado curso”, a tal punto, que en diciembre de 1906 la Universidad se cerró durante dieciséis días. En la prensa se señala que “la situación universitaria es insostenible” (Palomeque 1982: 210). Los altercados se repitieron en la inauguración del curso siguiente (1907-1908) y, para evitar males mayores, al inaugurarse el curso 1908-1909 se decidió limitar la entrada al acto a los estudiantes “que no hubiesen obtenido en el curso que terminaba matrícula de honor o premio extraordinario en cualquiera de los grados”, según acuerdo universitario (Palomeque 1982: 257).

En esos turbulentos albores del siglo el responsable de la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona era Antonio Rubió y Lluch. Para estudiar su labor docente contamos con varios testimonios. En primer lugar, tenemos un testimonio excepcional por su frescura y carácter nada académico. Se trata de un texto escrito por Ramón Manuel Garriga y Nogués (catedrático de Griego y Rector de la Universidad de Barcelona entre 1900 y 1901, fallecido el 12 de febrero de 1906), quien realizó unas “Semblanzas literarias o Bosquejo de caracteres dedicado a don Joaquín Rubió y Ors, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, con motivo de su ascenso a la primera Sección en el Escalafón de catedráticos de Universidades del Reino”<sup>4</sup>, que son descripciones del carácter, el modo de proceder, las obras y el comportamiento de algunos de sus colegas, escritos de modo desenfadado y a veces mordaz. Para abordar la figura de Rubió i Lluch, partimos de la glosa que hace Palomeque:

Comienza manifestando que [Antonio Rubió y Lluch] es el catedrático de los horrores, ya que le causa horror el decanato interino de Garriga, la interrupción de la clase porque un alumno hable en voz baja con otro o se distraiga y la [obligación] de asistir a algún grado o exámenes, ya que si actúa como secretario hace o rehace las actas y si lo hace como vocal se distrae escribiendo alguna carta, anotando alguna obra y saliendo varias veces de la sesión para tomar algún refrigerio o para distraer la fatiga del examen. Es tremendamente impuntual: los alumnos se han marchado varias veces, cansados de esperar, y en época de exámenes sus compañeros se felicitan el día que pueden empezar una hora después de la señalada. (pág. 47),

4 El original manuscrito se conserva en la Biblioteca de la Universitat de Barcelona (Ms. 2020). Hay edición Impresa: Barcelona, Casa de Caridad, 1900. Lo ha resumido Palomeque Torres 1982, pp. 41-50, de donde tomamos las citas.

aunque eso no quiere decir que no sea en extremo laborioso: lo es, y mucho, como demuestra la siguiente cita:

Si bien la indolencia le caracteriza en todo lo que es obligatorio en la Facultad, 'se trueca en asombrosa actividad para cuanto ha de granejarle honra o provecho'. Constantes intervenciones en la Academia, conferencias sobre Literatura catalana a los PP. Jesuítas, cursos de Retórica y Poética a las Instituciones, viajes frecuentes a Madrid para trabajar sobre códices importantes, consiguiendo así la fama que le proporciona la publicación de la obra inédita, la satisfacción de pasar una larga temporada en la Corte y el librarse de la monotonía de la cátedra. (*idem*).

Creo que el fragmento citado no necesita comentario en lo que respecta a su ejercicio profesional. Sin embargo, no es menos cierto que hay también otros testimonios que matizan lo aquí expuesto. Traeré, como muestra, el de dos discípulos aventajados: Lluís Nicolau d'Olwer y Pere Bosch Gimpera (que llegó a ser Rector de la UB). El testimonio de Lluís Nicolau d'Olwer hace referencia precisamente a estos primeros años del siglo, ya que conoció a Rubió i Lluch en la cátedra de Literatura Española de la Universidad de Barcelona el año 1904. La impresión que dejó en él fue imborrable: "Tres catedràtics vàrem conèixer el nostre primer dia d'Universitat. Tres catedràtics, de mestres, però, només un: Rubió i Lluch". De su pasión docente (tanto para la literatura catalana como para la castellana) hablan las siguientes palabras: "Rubió y Lluch, amb un mateix foc i una mateixa vibració cordial, a l'Ateneu ens parlava de Ramon Llull o de Muntaner, i a la Universitat, de Fray Luis de León o de Cervantes"<sup>5</sup>. Las impresiones de Bosch Gimpera ratifican lo mismo, unos años después:

A Literatura, el doctor Rubió i Lluch —quan podia fer classe perquè la seva salut precària li ho impedia sovint— ens tenia atents a la seva paraula eloqüent i a les seves explicacions plenes d'interès. Se'n treia, certament, una panoràmica insospitada del desenvolupament, no sols de la literatura castellana, sino del fons històric (Bosch Gimpera 1971: 69-70).

Si la situación esbozada por Ramón Manuel Garriga no puede por menos que producir cierta hilaridad (a pesar de las palabras de Bosch Gimpera y de Nicolau d'Olwer, que desde luego acaban de dar la verdadera dimen-

5 Nicolau d'Olwer 1958. A Rubió i Lluch le dedica un capítulo, pp. 29-66, las citas proceden de las págs. 48 y 38, respectivamente.

sión de Rubió i Lluch como docente, más allá de las anécdotas), lo peor es que veinte años después las Facultades de Letras no habían mejorado demasiado, ni en la Universidad de Barcelona ni en el resto de las universidades españolas, como puso de manifiesto Américo Castro en una serie de artículos publicados en el diario *El Sol* durante el verano de 1920<sup>6</sup>, donde podemos leer:

En la ancha penumbra que la indiferencia social proyecta sobre todo lo universitario, hay un trozo negro como boca de lobo que marca el sitio de las Facultades de Letras [...] El valor de las Facultades, como veremos, es bastante escaso; el cuidado oficial no existe. (pág. 123)

Más adelante añade: “La carrera de Filosofía y Letras carece entre nosotros de prestigio social. Los alumnos proceden de clases más bien humildes”. Entre otras denuncias, están las siguientes (tristemente vigentes):

La relación con la enseñanza secundaria —esa llaga de nuestra incultura— no ocupa gran cosa a las Facultades. Yo no sé que haya un solo intento de examinar los progresos o los defectos de tal rama de nuestros estudios; ni una observación sobre lo que debiera hacerse en tal o cual punto interno y esencial de la enseñanza secundaria o superior. (pág. 129)

Pero de todos los defectos, el más grave,

[...] —dejando a un lado el irremediable de la incapacidad de bastantes maestros— es la ausencia de plan y de organización. Habría que determinar de una manera muy clara cuál es la finalidad, social y científica, que se persigue con estos estudios; qué materias y qué cantidad de ellas han de poseer los alumnos al abandonar la Universidad; en fin, en qué forma y con qué garantías ‘internas’ ha de darse la enseñanza para que sus resultados no sean meramente aparentes y burocráticos. (pág. 129)

Por otra parte, los estudiantes

saben muy bien que no se exige de ellos que sepan realmente ‘hacer’ esta o la otra cosa; se les pide tan solo que ‘aprueben’ una tras otra muchas asignaturas. Y esta aprobación se logra meramente con asistir a clase [...]. Nunca acontece que un estu-

6 Recogidos en Castro 1973: 123-139. El artículo del que procede la cita se titula “Las Facultades de Letras”, fue publicado el 3 de agosto de 1920 y contestado por otro de Deleito y Piñuela en el mismo diario el 12 de ese mes, originándose así una larga polémica.

diante, por inferior que sea, deje de ser licenciado en Letras, si ha frecuentado la Universidad. (pág. 134)

Además, “la Universidad tampoco se ocupa de que las oposiciones guarden relación con lo hecho por nosotros [los profesores]” (pág. 139). Y termina con estas desoladoras palabras:

En fin, si se añade que las tales enseñanzas, además de no servir para producir ciencia ni para formar buenos maestros, tampoco sirven para divertir al gran público, ¿qué responderemos honradamente a quien pregunte por la razón de nuestra existencia? (pág. 139)

Pero la llegada de la República provocará una transformación radical de la Universidad de Barcelona y de su metodología de enseñanza. Así, en el preámbulo del *Programa de cursos del año académico 1932-1933*<sup>7</sup> podemos leer que los decretos de 15 de septiembre de 1931 y de 27 de enero de 1932 concedían

[...] a las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona amplia autonomía para organizar sus estudios, en realidad una profunda transformación en el régimen de enseñanza, vienen a satisfacer una de las aspiraciones más intensamente sentidas por la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona y coinciden con el criterio de aquélla, repetidas veces puesto de manifiesto y que había cristalizado en proyectos de reforma que continuamente había elevado a la superioridad desde el año 1918.

Dichos Decretos transforman radicalmente los métodos de enseñanza y suprimen el anticuado e ineficaz sistema de exámenes múltiples, dando la máxima elasticidad a los planes de estudio y libertad al alumno para que se forme según sus aptitudes y preferencias, facilitando la especialización y rompiendo con la orientación enciclopédica y memorística anterior. (pág. 5)

Más adelante se habla de que el “método de enseñanza deberá transformarse radicalmente encaminándose a impulsar el trabajo personal del alumno, que culminará en los Seminarios, los cuales habrán de ser el nervio de la Facultad” (págs. 5-6). Además se produce también un cambio radical en los métodos de evaluación:

Suprimida la rigidez del plan de estudios y la atomización de las pruebas en los antiguos exámenes, que forzosamente limita el horizonte científico de los alumnos y fomenta la mera repetición de lo aprendido, en detrimento del libre estudio y la formación personal, el alumno podrá dedicarse a un trabajo metódico sin limitación

7 Universidad de Barcelona (1932) (hay edición en catalán y en castellano).

de tiempo ni de materias, y sin la perturbación periódica de la preparación de los exámenes que interrumpía su labor científica. (pág. 6)

En este preámbulo se indica también que, a pesar de la falta de medios (siempre insuficientes), la Facultad de Filosofía y Letras llevó a cabo diversos intentos para modernizar sus enseñanzas, así, había creado ya bibliotecas y seminarios especiales. “Su obra, en cierta manera revolucionaria, hoy viene consagrada por los Decretos del Ministerio de Instrucción Pública y podrá ser ahora desarrollada con libertad y amplitud” (p. 6). Para ello hacen falta más recursos, entre ellos estabilizar la plantilla del profesorado. Por último se encomienda a la Facultad de Filosofía y Letras otra misión: la nacionalista, siempre en “fraternidad e íntima colaboración con las otras culturas españolas”. Otros rasgos que muestran la vigencia de esta normativa son los siguientes: ya en la prueba de acceso se pide “un conocimiento de inglés o alemán suficiente para traducir con diccionario un texto científico de materias propias de la Facultad” (p. 13). Una vez superada la prueba de conjunto, en lo que respecta a la Literatura, los alumnos debían matricularse al menos de “Lengua y literatura españolas” e “Historia general literaria”. Además, asesorados por la Facultad, pueden formar su plan de estudios libremente. Hay una serie de asignaturas obligatorias que han de cursar, lo cual se demostrará por la inscripción en la matrícula y por los certificados de asistencia que expida el profesor. El único examen será la “prueba de conjunto” (*idem*), “no obstante, los alumnos están obligados a tomar parte activa en los cursos de carácter práctico, así como en los Seminarios” (pág. 14).

Por si lo apuntado no bastase para captar la radical modernidad metodológica he de señalar además que entre las conferencias que se impartirían durante el curso las había sobre “La idea de la Universidad”, “Historia de la institución universitaria”, “El problema universitario en España” y una serie de charlas que versaban sobre la universidad en diversos países europeos (Alemania, Inglaterra, Francia) y en América.

Entre el profesorado de literatura española que había de llevar a cabo este impulso renovador figuran nombres tan destacados como los de Ángel Valbuena Prat, Guillermo Díaz-Plaja y Américo Castro. Nos detendremos en el primero de ellos. Ángel Valbuena Prat había estudiado Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de su maestro, el catedrático Antonio Rubió i Lluch, y en pocos años había conseguido realizar una fulgurante carrera: en 1924 es nombrado Profe-

sor Ayudante en la Facultad de la Universidad de Madrid. Al año siguiente obtiene plaza por oposición en la Sección Universitaria de La Laguna. En 1931, vuelve a opositar y consigue la cátedra de Literatura Española de la Universidad de Barcelona. Durante los cursos 1933-1935 permanece como Profesor de Español en la Universidad de Cambridge (Inglaterra) y en 1937 publica su obra más importante: la *Historia de la Literatura Española*. Pero esta brillante trayectoria profesional va a quedar truncada por la guerra civil. Al terminar la guerra sufre un expediente de depuración y como consecuencia en 1943 es trasladado forzosamente a la Universidad de Murcia, donde permanece hasta 1964. Lo más lamentable del caso es que como cargo principal contra él se utilizó su *Historia de la literatura española*, considerada por la crítica más reciente (como Pozuelo Yvancos o Palomo y Prieto, ambos en estudios publicados en el año 2000<sup>8</sup>) una de las obras más importantes de la historiografía literaria española. Según el expediente de depuración, sus afirmaciones sobre la muerte de García Lorca a manos de los rebeldes, la apreciación de la obra de Alberti, sus ideas sobre el Erasmismo, Felipe II y la Generación del 98 fueron los principales cargos que pudieron hacersele. El Juez instructor de su expediente fue Francisco Gómez del Campillo, catedrático de Derecho Canónico y rector de la Universidad de Barcelona entre julio de 1941 y febrero de 1945, quien pedía no el “destierro” a Murcia sino la separación del servicio. A pesar de los testimonios de adhesión pesentados por Valbuena, entre ellos el de “José María Castro y Calvo, profesor de la Universidad de Zaragoza perseguido por “los rojos” [sic], [quien] da testimonio de la ayuda moral y material que le prestó don Ángel”<sup>9</sup>, se le “desterró” a la Universidad de Murcia, y su plaza en la Universidad de Barcelona fue ocupada por el profesor José María Castro y Calvo.

La labor docente de José María Castro y Calvo es todavía recordada por algunos de sus alumnos y colegas, y no precisamente por su brillantez. Como muestra traigo dos excelsos testimonios: los de Martí de Riquer y Antoni M. Badia i Margarit (que fue, tiempo después, Rector de la UB). El profesor Riquer nos ha ofrecido un excelente testimonio de los duros años de la posguerra:

8 Pozuelo Yvancos 2000: 51-69 y Palomo y Prieto 2000: 13-28.

9 Tomamos los datos relacionados con el proceso de Serrano Asenjo 2006: 249-259.

Mi entrada coincidió con la muerte de Francisco Nabot, auxiliar de la cátedra de Literatura Española, que pertenecía a José María Castro y Calvo. Nabot era un profesor muy anciano que impartía las clases a partir de los apuntes que había tomado en su ya lejana juventud, cuando era alumno de Menéndez y Pelayo. En aquel momento, la sección de Filología de la facultad estaba muy mal. Había tres grandes departamentos: el de Lenguas Modernas (castellano, francés, italiano...), el de Clásicas y el de Semíticas. Yo estaba en el de Modernas, que tenía como único catedrático a José María Castro y Calvo [...]. El área de Literatura Castellana se hallaba bastante menguada porque había quedado vacante la plaza de Ángel Valbuena, que había sido depurado y trasladado a Murcia, y porque otros estaban en el exilio, como Joaquim Xirau, que estaba en Francia<sup>10</sup>.

El testimonio del profesor Badia i Margarit completa el panorama de aquellos años oscuros:

Aquella era una universidad bastante pobre. Teníamos algunos profesores terribles, como Nabot y Castro [...]. Entonces [curso 1943-1944] la sección de Literatura Moderna estaba muy mal. Castro no se preocupaba de nada. Incluso llegó a estar cuatro meses de luto, sin impartir clase, porque se le había muerto una tía<sup>11</sup>.

Aunque las comparaciones resultan odiosas, en esta ocasión, para comprobar hasta qué punto bajó el nivel de la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona tras la guerra civil, bastará señalar que si en 1937 Valbuena publicó una *Historia de la literatura española*, que todavía se seguía reeditando cuatro décadas después, Castro y Calvo publicó su *Historia de la literatura* prácticamente al final de su trayectoria profesional (en 1965), sin que la obra conociera una sola reedición.

Y sin embargo la figura de Castro y Calvo resulta de interés para el tema de nuestro trabajo, por ser el autor de un opúsculo aparecido en 1946 bajo el título *La Enseñanza de la literatura española en la Universidad*, que constituye el único artículo que hemos encontrado publicado sobre nuestro tema. Muy probablemente (tanto por la estructura como por el tono) se trata de una parte del ejercicio que debió presentar para

10 C. Gatell i G. Soler 2008: 252 (las traducciones al castellano de todas las citas aquí reproducidas de este libro son mías). El caso de Valbuena Prat es paradigmático de la Facultad de Letras que pudo haber sido y no fue. No nos podemos detener aquí en ello, pero remitimos al estudio de González Ramírez (2007).

11 *Idem*, pág. 255.

acceder a la cátedra<sup>12</sup>. A continuación me detendré en el comentario de este librito, porque nos muestra la idea de enseñanza universitaria que tiene Castro y Calvo. En el artículo expone su concepto de la literatura, entendida como el mejor documento para conocer una época, por encima incluso de las obras históricas:

Todas las obras literarias expresan, mejor que las crónicas y documentos, el carácter y circunstancias de la época en que fueron escritas. El material histórico da la noticia árida y escueta; la obra literaria nos expresa el espíritu de su tiempo; es la expresión de una raza y de un temperamento dado en determinadas circunstancias de lugar y tiempo. (pág. 15)

y señala la importancia de la literatura comparada, pero siempre que la cronología y la historia no estén desplazadas a un segundo lugar. Se extiende también sobre algunas cuestiones básicas en la enseñanza de la literatura, como el problema de las generaciones literarias y la relación entre el análisis psicológico y la ciencia literaria. Pero lo más interesante para nosotros, sobre todo por la falta de documentación al respecto, es su metodología para la enseñanza de la historia de la literatura, que expongo sucintamente (si bien antes conviene recordar que en aquel entonces el estudio de la “Historia de la literatura española” figuraba solo en los dos cursos primeros comunes de Filosofía y Letras). Plantea una hora de teoría por la mañana y prácticas por la tarde (tres veces por semana), que pueden durar entre una y dos horas. En cuanto a los textos que deben emplearse en esas prácticas, destaca la preocupación por utilizar una buena edición y señala lo que debe tener toda buena edición (afirmando que en la España de entonces se carece de ellas):

[...] reseña de la biografía del autor, un esquema de lo más saliente de su época, en ciencias, religión y política [...]; estudio de la obra, significación, fuentes e influencias, antología de juicios críticos que muestren la diversa valoración en épocas sucesivas, y el texto con notas filológicas completas y aclarativas de todas las alusiones mitológicas, históricas, religiosas y filosóficas. (pág. 29)

En lo que atañe a las lecturas, se inclina por las obras completas breves y, cuando no sea posible, por las antologías.

12 Castro y Calvo dedica un capítulo de sus memorias, tituladas *Mi gente y mi tiempo* (Zaragoza, Librería General, 1968), a su cátedra en Barcelona (págs. 528-542), pero son apenas anécdotas, que no sirven para el propósito de este artículo.

La asignatura estaba planteada para impartirla en dos cursos (hecho insólito desde nuestra perspectiva actual). El primer curso se divide en dos partes: una primera de exposición general, teórica, en la hora diaria de clase, completada por lecturas comentadas en clases prácticas alternas. Castro y Calvo advierte contra el riesgo de “dar una preferencia especial a aquellas partes en las que el maestro, por ser especialista de ellas, conozca mejor” (p. 31). Apunta también otro problema aún hoy vigente: el de la heterogeneidad de alumnos en el primer año de letras: están unidos los de Letras, Filosofía, Historia y Derecho. El segundo curso había de ser un monográfico sobre un periodo literario, género o grupo de autores (hay que tener en cuenta que el alumno, antes de acceder a la Universidad, había recibido ya siete cursos de lengua y literatura en el bachillerato). En cuanto a los elementos metodológicos que postula, son dos: el cuaderno de práctica y el uso del fichero. Finalmente señala las lecturas de cada uno de los cursos.

Pero más importante para mi propósito es el apartado en que describe cómo deben ser las clases: por la mañana teoría y por la tarde prácticas en el seminario, con grupos de veinte alumnos aproximadamente. Respecto a la manera de impartir la docencia, transcribo a continuación una larga cita por su interés:

Las clases teóricas deben durar una hora. En ella el profesor tiene tiempo suficiente para explicar una lección o conferencia de su programa. No hay inconveniente en que traiga un guión de cuanto va a decir; con él podrá seguir con más fijeza el hilo de su discurso, sin vacilaciones ni tropiezos, y hasta podrá traer escritas cuantas indicaciones bibliográficas precise dar con exactitud; no es, sin embargo, imprescindible el guión, y el maestro que tenga suficiente facilidad de expresión y soltura en concebir el pensamiento, de manera que sean el pensamiento y la palabra simultáneas, será de una gran elegancia la lección así explicada; que nada impresiona más y ejerce una influencia más profunda que una lección subjetiva, intensamente vivida.

La profusión de datos, notas, fichas y papeletas, no cabe duda, pueden ayudarnos a dar una lección docta, pletórica de erudición, pero muchas veces muerta y monótona, capaz de suscitar esos desdoblamientos espirituales tan frecuentes en las cátedras universitarias españolas, que deja a los estudiantes inquietos y absortos, en tanto que sus imaginaciones vuelan por las más lejanas fantasías. (pág. 33)

También critica la “vituperable costumbre de preparar la lección con arreglo al manual, que a veces es el mismo que estudian los alumnos” (pág. 33).

Sobre la misión del profesor universitario pronuncia unas sentidas palabras:

Sea la lección del profesor universitario una lección basada en su propia labor personal, sacada de lecturas y meditaciones, objeto de su propia y diaria investigación, porque como decía Menéndez Pelayo al frente de su programa de opositor, sin investigación propia no hay ciencia posible; y un maestro de Universidad tiene esa excelsa misión; no solo transmitir una cultura, sino acrecentarla; no sólo educar a una juventud nueva en la renovación de cada curso; sino formarla dentro de la ciencia y dentro de la investigación; y esto no podrá nunca conseguirse con conocimientos de segunda mano. Nadie pide con esto que un catedrático de Universidad sea especialista de cada una de las lecciones que explica, pues una vida entera consagrada a esto no da bastante de sí, pero aparte de aquello que ha sido objeto de sus estudios especiales, tiene obligación de mantener un criterio personal en cada una de las cuestiones literarias. (pág. 34)

Más adelante añade:

Tan fundamental como el saber, es amar la enseñanza; que todos los métodos pedagógicos sobrarán, porque cualquiera de ellos será bueno, si el sacerdocio de la enseñanza no va impulsado por una sólida y abnegada vocación. Esta vencerá todas las dificultades. (pág. 34)

Incide también en la necesidad de que el titular imparta personalmente las prácticas y que solo en caso de que el número de alumnos sea excesivo solicite la colaboración de profesores ayudantes “escogidos entre los más destacados antiguos alumnos”. Pide, por último,

salvar la distancia que durante tantos años ha existido entre el catedrático y el alumno, de tal manera que sea aquél el que, despojándose de viejas pompas retóricas, descienda y cariñosamente lleve de la mano a aquéllos jóvenes a quienes ha de instruir. (p. 35)

No recomienda el seguimiento de un único manual, sino de varios, para poder discernir el criterio; y, para fomentar la investigación científica, pide la creación del Seminario de Estudios Literarios. Además, en la sección de literatura plantea una subsección de literatura comparada. Da incluso una redacción de posibles temas de investigación (donde, por cierto, es significativa la falta de dedicación a la literatura española del siglo XX. Únicamente al final del artículo, al proponer temas de investigación, se menciona la obra de Ramón del Valle-Inclán, Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, Jorge Guillén, Antonio Machado, Pedro Salinas y

la última generación de poetas). Pide finalmente “la creación de una revista o boletín, a ser posible unos anales, donde publicar la labor de la cátedra durante cada curso académico”.

Me he demorado en la cita reiterada de este texto porque *a priori* supone un excelente programa de trabajo. Sin embargo, una cosa es la teoría y otra la práctica puesto que, como he señalado más arriba, ni los alumnos del profesor Castro y Calvo tienen la idea del catedrático que él pretende dar aquí ni en la Universidad se crearon los grupos de trabajo e investigación que él planteaba. Esta es, quizá, la lección mayor y más amarga que podemos extraer: la enorme distancia que en la labor docente suele darse entre los propósitos y las realizaciones (o, dicho más coloquialmente, que de buenas intenciones está empedrado el camino del infierno). Y, sin embargo, no se puede negar que su diagnóstico es certero y en buena medida válido aún en la detección de los problemas principales.

Pero por las mismas fechas en que Castro y Calvo escribía este opúsculo iba a tener lugar un acontecimiento fundamental para la historia de la enseñanza de la Literatura Española en la Universidad de Barcelona. Me refiero a la entrada como ayudante de don Antonio Vilanova (que se había licenciado en Filosofía y Letras por esta misma universidad en 1944 y cuyo gran maestro fue Martí de Riquer). En el curso 1946-1947 aparece como profesor ayudante de clases prácticas de “Historia de la lengua y de la Literatura Españolas” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UB. Desde esta fecha hasta la de su jubilación impartirá asignaturas como “Historia de la Literatura Española en sus relaciones con la Universal”, “Historia de la Literatura Española” (1961-1967) o “Crítica literaria” (1965-1977). Aunque su área inicial de especialización fue la literatura del Siglo de Oro (se doctoró con una tesis memorable sobre Góngora, publicada bastantes años después), paulatinamente se fue orientando hacia la literatura española moderna y contemporánea, pero siempre con la mirada atenta a lo que sucedía en las letras europeas. Con la llegada de Vilanova a las aulas universitarias se respira un aire de renovación metodológica y conceptual que va a dar tempranos frutos. Como ha dicho Adolfo Sotelo: “La vinculación de su forma de hacer historia de la literatura con la historia de las ideas, la teoría y la literatura comparada ha creado un singular magisterio que permanecerá siempre vinculado a las señas de identidad del Departamento de Filología Española de la Universidad de Barcelona” (Sotelo 1989, I: XVIII). Además,

tuvo la habilidad de sacar la literatura de las aulas para acercarla a la sociedad, tanto desde la revista *Destino* (1950-1966), como desde la colección “Palabra en el tiempo” de la editorial Lumen, desde 1967. En cuanto a su labor docente, es todavía recordada con admiración por sus muchos discípulos. Así, ha escrito Jordi Gracia:

Para los que fuimos sus alumnos, todo empezaba con una carpeta descolorida y abierta (que ya no volvería a mirar en el resto de la clase) e interminables paseos a lo largo de la mesa siguiendo con el dedo índice la superficie del tablero. Como si ahí estuviese leyendo el encadenado de ideas, vínculos y saberes sobre la literatura occidental que iba a desplegar sin una sola interrupción. El pretexto podía ser esta novela de Clarín o este libro de ensayos de Unamuno; siempre salían atadas, sin embargo, una enormidad de cosas que nada tenían que ver con eso, o sólo de refilón, y nos dejaban a todos con el *boli* suspendido y la mirada pasmada ante su prodigiosa memoria y la amplitud sintáctica de su saber humanístico (Gracia 2008).

Con el nombramiento de Joaquín Ruiz-Giménez como Ministro de Educación Nacional en 1951 se inicia un periodo de reformas que se va a truncar bruscamente en 1956, con motivo de unas algaradas estudiantiles que se saldarán con su destitución<sup>13</sup>, y ello afectará también a la trayectoria profesional del Dr. Vilanova, aunque no tenemos aquí espacio para desarrollar este aspecto.

En el último año de esa década, en 1959, se produce otro acontecimiento fundamental en la historia de la enseñanza de la literatura española en la Universidad de Barcelona: la llegada del profesor José Manuel Blecua como catedrático de Literatura española de los Siglos de Oro. Mucho se ha escrito ya sobre la extraordinaria capacidad docente del profesor Blecua, y son muchos los testimonios de gratitud que se le han rendido<sup>14</sup> y quedan también, además de sus múltiples artículos científicos, ediciones y antologías, volúmenes como *Historia de la literatura española* (1941) e *Historia y textos de la literatura española* (1952) (obra reeditada hasta 1969). Su preocupación por la enseñanza de la literatura es antigua, y como no tengo aquí espacio suficiente para exten-

13 El eco de esas algaradas en el ambiente universitario barcelonés está recogido en la novela de Marsé, *Últimas tardes con Teresa*, en un capítulo en el que Marsé hace una dura crítica al mundo del existencialismo universitario.

14 Citamos, por ejemplo el *Homenaje a José Manuel Blecua* (Madrid, Gredos, 1983) y *Poesía en honor de José Manuel Blecua* (Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984).

derme al respecto, he querido reproducir como apéndice dos artículos publicados en el *Heraldo de Aragón* en 1951<sup>15</sup> (y no recogidos nunca en volumen), porque dan buena muestra de su preocupación didáctica, de su valentía y de su vigencia. Prueba de que el tema le seguía interesando es otro artículo titulado "Sobre la educación de unos escritores"<sup>16</sup>. En este último, Blecua, preocupado por la inminente reforma del Bachillerato, se pregunta qué influencia ejercieron estos estudios en Baroja y Azorín, y la compara con un coetáneo francés, A. Maurois, llegando a la conclusión de que

la didáctica española sigue apoyándose en la memoria y no en el entendimiento y la voluntad. Y lo lamentable es que esto se ha agudizado aún en los últimos años y puede agudizarse más si los profesores no ponemos todo nuestro esfuerzo en convencer a la sociedad que todas las reformas del Bachillerato serán letra muerta de no variar radicalmente los métodos de enseñanza<sup>17</sup>.

Palabras que podemos aplicar a la reforma universitaria que estamos viviendo. Quiero terminar estas reflexiones citando unas palabras tomadas del prólogo de *Historia y textos de la literatura española* (1952), que dan buena cuenta de su método docente:

Siempre será más eficaz la lectura comentada de las *Coplas* de Jorge Manrique, los análisis orales y escritos, que el brillante recitado de las páginas del mejor manual, por muy excelente que sea. La impresión viva y palpitable de una lectura, la observación del estilo, los caracteres y las ideas son mucho más formativos que el simple recitado memorístico. Y urge devolver cuanto antes a nuestra asignatura su carácter formativo y abandonar de una vez métodos desterrados de la enseñanza desde hace muchos años (Baste recordar, por ejemplo, que el Ministerio de Educación francés prohibió ya en 1904 el uso de Historias literarias sin textos).

- 15 "Ausencia de tradición didáctica" (*Heraldo de Aragón*, 11-12-1951) y "Cómo se puede conseguir una didáctica" (*Heraldo de Aragón*, 23-12-1951)
- 16 Publicado también en *Heraldo de Aragón*, el 10 de julio de 1952, está recogido en J.M. Blecua, *La vida como discurso*, Zaragoza, Ediciones de Heraldo de Aragón, 1981, pp. 189-194.
- 17 *Idem*, p. 192.

### 3. Coda

Hemos podido comprobar cómo el comienzo de siglo no se presentaba muy halagüeño en lo que respecta a la enseñanza de la literatura española en la UB. Sin embargo, con la República llegaron aires de renovación pedagógica, que se parecen sorprendentemente a los actuales y que arrojaron excelentes frutos. La guerra civil los borró de raíz, pero a pesar de todo ello surgió una nueva generación de filólogos (la de Antonio Vilanova y José Manuel Blecuca) que consiguió dignificar la profesión y colocarla donde se merecía y que nos demuestra que, a pesar de las circunstancias políticas y sociales adversas, se puede edificar una obra sólida. Pero la pregunta que queda en el aire es la siguiente: ¿qué ha sucedido después, para que hayamos llegado donde ahora estamos, y para que algunas de las críticas que se hacían sigan siendo vigentes?

### Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1983) *Homenaje a José Manuel Blecuca*, Madrid, Gredos.
- AA.VV. (1984) *Poesía en honor de José Manuel Blecuca*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- ANÓNIMO, "Editorial", *Boletín de la red estatal de docencia universitaria*, nº 1, vol. 1 (2001), en: [http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1\\_n1.htm](http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1_n1.htm) (17-3-2008).
- BLECUA, J.M. (1952) *Historia y textos de la literatura española*, Zaragoza, Librería General.
- BLECUA, J.M. (1981) *La vida como discurso*, Zaragoza, Ediciones de Heraldo de Aragón. Introducción de Juan Domínguez Lasierra.
- BLECUA, J.M. (1951) "Ausencia de tradición didáctica", *Heraldo de Aragón*, 11 de diciembre.
- BLECUA, J.M. (1951) "Cómo se puede conseguir una didáctica", *Heraldo de Aragón*, 23 de diciembre.
- BOSCH GIMPERA, P. (1971) *La Universitat i Catalunya*, Barcelona. Edicions 62. Pròleg de Josep de C. Serra-Ràfols.

- CASTRO, A. (1973) *Españoles al margen*, Madrid, Júcar. Selección y prólogo de Pedro Carrero.
- CASTRO Y CALVO, J.M. (1946) *La Enseñanza de la literatura española en la Universidad*, Barcelona, Imp. Elzeviriana y Lib. Camí.
- CASTRO Y CALVO, J.M. (1968) *Mi gente y mi tiempo*, Zaragoza, Librería General.
- GATELL, C. I SOLER, G. (2009) Martí de Riquer. *Viure la literatura*, Barcelona, La Magrana.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, D. (2007) *La historiografía literaria española y la represión franquista. Ángel Valbuena Prat en la encrucijada*, Málaga, Universidad de Málaga, 2007.
- GRACIA, J. (2008) "Un maestro en la síntesis de toda la literatura occidental", *El País*, 6 de febrero.
- NICOLAU D'OLWER, L. (1958) *Caliu. Records de mestres i amics*, Mèxic, D.F., Institut Català de Cultura.
- PALOMEQUE TORRES, A. (1982) *Aportación al estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona en el primer decenio del siglo XX*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- PALOMO, M.P. Y PRIETO, A. (2000) "Historia de una 'Historia' y evocación de Ángel Valbuena Prat", *Monteagudo*, 3ª época, n.º 5, 13-28.
- POZUELO YVANCOS, J.M (2000) "Ángel Valbuena y la renovación de la historiografía literaria española", *Monteagudo*, 3ª época, n.º 5, 51-69
- SERRANO ASENJO, E. (2006) "Historia y punición: Ángel Valbuena Prat, depurado", *Revista de literatura*, enero-junio, vol. LXVIII, n.º 135, 249-259.
- SOTELO VÁZQUEZ, A. (2008) "Memoria de Antonio Vilanova (1923-2008)", *El extramundi y los papeles de Iria Flavia*, n.º LIII (primavera), 89-122.
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1932) *Facultad de Filosofía y Letras. Programa de cursos del año académico 1932-1933*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

## Anexo 1. Ausencia de tradición didáctica

(*Heraldo de Aragón*, 12 de diciembre de 1951, pág. 8)

José Manuel Blecua

En torno a la futura reforma del actual bachillerato, cuyo fracaso está en la conciencia de todos —o debía estar—, se ha suscitado hace poco lo que pudiéramos llamar una polémica en tono menor. Ha habido opiniones para casi todos los gustos: no para todos porque un sector, y no el menos importante, no ha dicho todavía lo que opina en esta cuestión. Me refiero a la misma enseñanza oficial, al cuerpo de catedráticos de Instituto, que supongo tendrá algo que decir. Yo no aspiro, ni mucho menos, a representar la opinión de ese sector; ni quiero que se vea en estos artículos otra intención que la puramente particular. Quiero simplemente escribir algo que hace mucho tiempo digo en público y en privado.

Los problemas que el bachillerato actual plantea en España son tan diversos y obedecen a tan distintas causas, que no es fácil, ni mucho menos, reducirlos a sistema coherente. Sin embargo creo que podríamos empezar por aceptar este orden: a) El problema de la ausencia de una tradición didáctica; b) la libertad de enseñanza y la función del Estado; c) problemas internos: asignatura, horarios, exámenes, etc. etc.; d) la remuneración del profesorado.

Comienzo por el problema de la metodología en la enseñanza porque me parece el más importante, el más desatendido y también el que menos ha interesado en la polémica reciente. Y nótese que no he escrito segunda enseñanza, sino enseñanza en general, ya que el problema afecta a toda la didáctica española. Hace falta estar ciego para no verlo. Y a medida que pasan los años el problema se agudiza, entre otras razones porque cada vez estudia más gente y porque a más años transcurridos se acumula más rutina y es más difícil encontrarle una solución. Y conste bien claro que *mi* intención no es extender una culpa para que nos toque a menos. No, no es esa mi intención y espero que se vea algo más de nobleza en estos artículos. Porque lo cierto es que, desde la primera enseñanza y la universitaria, lo que se ha hecho clásico, y se agudiza cada vez más, es un sistema pedagógico basado en el libro de texto, aprendido de memoria y recitado ante un profesor que a veces escucha con cara

interesante y a veces medio dormido. Que hay excepciones, no lo dudo, y yo mismo conozco abundantes casos. Pero nadie negará que un joven estudiante español atraviesa estas fases:

Primera: una escuela primaria, que comienza por tener un local insuficiente en muchos casos, muy poco material escolar, cuya pedagogía reside en el aprendizaje memorístico de una enciclopedia. Y quiero hacer constar que quizá siga siendo hoy —a pesar de todo— nuestra enseñanza primaria estatal mucho mejor que la privada, aunque ya va siendo hora de decir claramente que el abandono en que se ha tenido durante tantos años a las Escuelas Normales deberá ser remediado con urgencia si no se quiere que dentro de pocos años no haya ni hecho de que el maestro español ha sentido más vivamente que el resto del profesorado —secundario y universitario— los problemas que plantean la enseñanza y sus métodos. Compárese sólo la bibliografía sobre cuestiones pedagógicas que puede haber sobre cada uno de estos estamentos de la enseñanza y se verá cómo gana con muchísima ventaja la primaria. Y esto conviene decirlo porque se suele olvidar con demasiada frecuencia la labor de los maestros españoles.

La segunda fase que atraviesa el estudiante corresponde al bachillerato. Aquí se ha agudizado el problema. La enciclopedia primaria se ha dividido en libros particulares, con sus programas correspondientes, y la pedagogía está ausente del todo. La segunda enseñanza —oficial y privada, laica y religiosa— carece en absoluto de sistemas pedagógicos modelos. No hay más modelo que parodiar lo malo de la labor universitaria. Y esto lo sabemos todos, pero todos lo callamos. Toda la pedagogía es tan elemental que se encierra en estos tres apartados: a) los alumnos se acomodan en una clase (que quepan o no, que sobren o falten, esto no interesa por ahora), y el profesor ordena que se sienten, si no están sentados; b) pregunta la lección a dos o tres o cinco alumnos, que recitan más o menos bien el librito de texto; y c) explica la lección del día siguiente, cuando la explica. Es decir, parodia con niños de diez años la enseñanza universitaria. Poco a poco, los alumnos van aprobando cursos, pero la inmensa mayoría no han visto jamás una biblioteca (¿las hay, realmente, en muchos sitios?), ni un laboratorio, ni un museo, ni una fábrica, ni han discutido jamás un problema literario o filosófico. (Y puesto que se han dicho tantas cosas de la enseñanza oficial, bueno será que hoy digamos —por lo que hemos visto— que en este aspecto material, aun sin edificios convenientes, es mucho mejor que la privada). Es decir, que en la mejor edad, en la más

rica en posibilidades formativas e informativas, el muchacho español ha aprendido sólo a ser un triste lorito. Y no es porque al final del bachillerato esté el tan traído y llevado Examen de Estado (que ha hecho, como todos sabemos, aumentar el papagayismo juvenil), es sencillamente que la segunda enseñanza ha carecido y carece todavía de una tradición didáctica.

Pero nuestro joven ya ha ingresado en la Universidad, con lo cual penetra en la fase final. Es posible que las cosas hayan cambiado desde que yo acabé las licenciaturas en Derecho y Letras pero mucho me temo que no. Seguirá predominando el sistema también clásico, con la particularidad de que el número de alumnos crece cada año y pueda darse el caso de que en un primer curso haya matriculados más de quinientos, como sucede en las facultades de Derecho y Medicina de Madrid. Y ese sistema clásico consiste en un programa y un libro de texto (o unos apuntes) que se acomoda más o menos al programa. Como es lógico, el resultado sigue siendo el mismo: el recitado memorístico (sistema que tiene una última fase en las famosas "oposiciones").

De todo esto tiene la culpa la falta de una tradición pedagógica o, lo que es peor, la presencia de una tradición nefasta: la del libro de texto. Y para que no se crea que exagero el problema, traeré a colación dos citas eminentes. Sea la primera de Menéndez Pelayo. Dice así: "Al empleo continuo (que muchas veces degenera en mecánica repetición) de los llamados libros de texto, de los programas y de los apuntes de clase, se debe, en mi concepto, más que a ninguna otra causa, la actual postergación de nuestra enseñanza dentro y fuera de las escuelas oficiales, con las honrosas excepciones que deben establecerse siempre en tal materia. El hábito vicioso de no estudiar en las fuentes, de no resolver por sí mismo cuestión alguna, de tomar la ciencia como cosa hecha y dogma cerrado, basta para dejar estéril el entendimiento mejor nacido y encerrarle para siempre en los cancelos de la rutina".

Sea la segunda de Einstein. Cuenta su biógrafo Frank que cuando Einstein fue por primera vez a los Estados Unidos, Edison se encontraba atacando furiosamente la universidad de tipo humanista. Para esto había hecho imprimir un cuestionario con una serie de preguntas de tipo práctico, cuestionario que llevaron a Einstein. Tan pronto como leyó la primera pregunta: "¿Cuál es la velocidad del sonido?", dijo: "No lo sé. Procuro no cargar mi memoria con datos que puedo encontrar en cualquier libro de texto... Para cualquier persona no resulta verdaderamente importante co-

nocer los hechos o los datos fijos. Puede aprenderlos en cualquier libro, sin necesidad de ir a ningún centro de enseñanza. El gran valor de la educación en un colegio superior o en una universidad consiste, no en atiborrar-se de datos sino en preparar su cerebro para pensar por su propia cuenta y llegar a conocer algo que no figura en los libros de texto”.

Como se podrá ver, las dos citas (y, por favor, perdóneseme la pendería) coinciden en los mismos postulados: en abominar los libros de texto. Ahora bien, ¿cómo se puede resolver este problema de la ausencia de una tradición didáctica? Esto es lo que intentaremos ver en el artículo siguiente.

## Anexo 2. Cómo se puede conseguir una didáctica, II

(*Heraldo de Aragón*, 23 de diciembre de 1951, p. 12).

José Manuel Blecua

Al hablar de ausencia de una tradición didáctica, habrán pensado muchos que yo veía la paja en el ojo de los demás, cuando es precisamente lo contrario: que la veo demasiado bien en mis propios ojos. Por eso me referiré hoy a la ausencia de una tradición didáctica en la enseñanza de la lengua y la literatura y cómo se puede remediar.

La ausencia de una tradición en la enseñanza de la lengua y de la literatura es tan palpable que basta oír a los jueces encargados de calificar los llamados “ejercicios de reducción del Examen de Estado para llegar a una conclusión descorazonadora: creo que pocas cosas hacen sufrir tanto a un joven español como una cuartilla en blanco y una pluma. Por eso dejan de contestarse la mitad de las cartas, y no por pereza sólo, sino por miedo, por no saber ordenar con gracia una frase. También quiero indicar que al referirme a la ausencia de una tradición didáctica en la enseñanza de la lengua, yo tengo presente el arte de enseñar de los franceses, por ejemplo —quizá el mejor de Europa—, donde la tradicionalidad salvará siempre las reformas y contrarreformas de la enseñanza, puesto que el profesor francés sabrá siempre —o casi siempre— cómo tendrá que comentar un texto o corregir un ejercicio escrito.

Nosotros copiamos en el siglo XIX la estructura de la universidad y los liceos franceses, pero nos quedamos sólo con la copia y lo cortical y administrativo, sin haber sabido calar en lo sustancial del sistema. Y lo substancial comienza por la manera de llegar un licenciado o doctor a la cátedra. (Es bien sabido que en la formación de una tradición interviene como elemento decisivo la mimesis de los más jóvenes. Un profesor joven tiene tendencia a explicar del mismo modo que su mejor maestro). Ahora me referiré exclusivamente a las cátedras de lengua y literatura, ya que desconozco el problema que plantean las demás disciplinas. Si la sensibilidad española para el completo de los fenómenos culturales no estuviese tan embotada desde hace dos siglos, haría tiempo que el sistema de oposiciones, tal como hoy se lleva a cabo, habría desaparecido por completo. (No, yo no soy partidario de las oposiciones a cátedras, pero hoy por hoy, y dada nuestra organización, no encuentro un sistema mejor). Porque la oposición al uso no demuestra que el aspirante sepa discutir, enseñar o comentar un texto clásico o moderno, sino que es un joven estudioso, aplicado, o lo que en el argot universitario se denomina un “empollón”, ya que la base total del sistema reside en lo memorístico. Veamos cómo se realiza una oposición a cátedras, de lengua y literatura, una de las disciplinas o asignaturas cuya valor formativo en el bachillero nadie podrá negar. El proceso es éste:

El Ministerio de Educación anuncia en el “Boletín Oficial” un determinado número de cátedras vacantes en los institutos de tal o cual población y da un plazo de veinte o treinta días para que los aspirantes depositen sus documentos, entre los que se exige ser licenciado o doctor y haber estado durante dos años como ayudante en un centro docente. Pasado un tiempo, el mismo Ministerio forma el tribunal que juzgará esas oposiciones, tribunal que se reúne y acuerda el cuestionario que va a exigir, el cual se entrega a los opositores con veinte días de anticipación al primer ejercicio. Como es lógico, el cuestionario depende de la índole, gustos, trabajos y demás etcéteras de los jueces. Cuando yo hice las oposiciones, el cuestionario que nos entregaron contenía sólo 260 temas, temas que iban desde la historia de las doctrinas gramaticales en España, hasta el nuevo teatro norteamericano, pasando por la historia de las vocales tónicas, las obras de Séneca, Goethe y Pereda, los conceptos de clasicismo, neoclasicismo, etc., etc. Es decir, que debíamos conocer la gramática del español, más su historia, la historia de la literatura española y las historias de todas las literaturas del mundo, amén de algunas cosas

escondidas de la historia de la cultura española, como, por ejemplo, los poetas renacentistas que escribieron en latín.

La preparación de estos temas se hace, en la mayor parte de los casos, a base de manuales, monografías y prólogos. Los amigos ayudan también, los que pueden, y buscan rápidamente la manera de salvar con decoro un tema absurdo. Y todo hay que llevarlo bien guardadito en la memoria para que no se evapore al primer ejercicio, que consiste en desarrollar por escrito, durante cuatro horas, dos temas sacados a suerte. Es decir, que el nefasto sistema de no discurrir —aprendido desde la infancia— queda multiplicado hasta lo inconcebible. (Por fortuna las oposiciones a cátedra de universidad tienen una base más racional y humana). Por esta causa puede darse el caso de que opositores que no han leído *La Celestina*, *El Quijote* o *La vida es sueño*, consigan sus cátedras de literatura española, ya que han podido conocer abundantemente bibliografía sobre estas obras maestras y hacer un papel brillantísimo (Hay, en efecto, unos ejercicios prácticos, pero cuya eficacia es muy dudosa). Y si esto ocurre en la enseñanza oficial, puede calcularse muy bien lo que sucederá en la privada, ya que aquí la tradición didáctica aún existe menos, porque al ser, en su mayor parte, una tradición de seminario o noviciado, donde los problemas de la enseñanza de la lengua española no se han planteado jamás por no ser de su incumbencia, no pueden tampoco encontrarle una solución. (El hecho de que muchos de estos profesores sean licenciados no quiere decir que conozcan el arte de enseñar literatura, puesto que ya demostré que en el único sitio en que se podía aprender no se aprende).

Veamos, en cambio, cómo hacen opositar a un licenciado francés. En primer lugar, los cuestionarios se entregan con un año de anticipación y los temas memorísticos desaparecen. Las cuestiones son eminentemente prácticas y no de falsa o auténtica erudición. Su base está en la lectura muy detenida de un grupo de obras de distintas épocas y tendencias. Precisamente tengo aquí el cuestionario de lo que exigirán en junio próximo para ser catedrático de español:

1°. El Cid de la historia y el de la epopeya.

2°. Toledo en la literatura española de los siglos XVI y XVII (*Los cigarrales de Toledo*, de Tirso: *La ilustre fregona*, dos comedias de Lope y *La Raquel*, de García de la Huerta).

3°. La obra de Pérez de Ayala.

4º. América y el hombre americano en la poesía hispanoamericana (Rubén Darío, Chocano, Gabriela Mistral y Neruda).

A cualquier joven español ese cuestionario le parecerá elemental, pero a poco que discurra verá que no lo es tanto como creía. Tendrá que leer despacio y varias veces las obras indicadas, ficharlas, organizar las ideas que se le ocurran, construir esquemas de monografías y etc. etc. porque, además, aunque el título general indique, por ejemplo, "Toledo en la literatura"... el tribunal puede escoger un aspecto particular de esta visión, como "El habla toledana" o interrogar en los ejercicios orales sobre lo que crea oportuno.

La ventaja del sistema se aprecia a simple vista: trátase de ver cómo lee, escribe, comenta y discurre un joven que aspira a enseñar a leer, comentar y discurrir. Y como por aquí estamos tan acostumbrados a la picaresca en los exámenes, no faltará algún lector que piense que siempre se hallará un profesor que explique bien esas cuestiones. Pero esto no hace falta en Francia, ya que la misma Universidad se encarga de organizar un curso especial destinado a preparar esas oposiciones.

Alguien podrá suponer también que un joven catedrático de literatura francesa, ingresado en la primera convocatoria, sólo ha leído y meditado aquellas obras que le han exigido en la oposición, pero esto no sólo indicaría un desconocimiento profundo de cómo funciona la enseñanza del francés en un Liceo y en una Facultad de Letras. De todas formas, aunque ese supuesto fuera cierto, las ventajas de un sistema que hace discurrir y leer de veras frente al que consiste en tragar recetas como píldoras, son incontables.

Por lo tanto, el primer paso para crear esa necesaria y urgente tradición didáctica, puesto que hay que buscarla fuera de la Universidad, deberá consistir en la modificación total del clásico sistema de oposiciones. Y vuelvo a recordar que yo me refiero exclusivamente a las oposiciones a cátedra de lengua y literatura. (Y que si he puesto el ejemplo francés se debe a que me parece el más acertado, dada nuestra organización, ya que en otros países las oposiciones no existen y desconozco de qué manera funciona el sistema italiano o el suizo. Pero los encargados de realizar esa posible reforma pueden enterarse sin mucho esfuerzo).

El segundo paso que se deberá dar consistirá en escoger a los mejores catedráticos de lengua española y mandarlos durante un curso a perfeccionar su didáctica con aquellos otros profesores cuya eficacia sea

reconocida por todos. Si en España los hay, mejor que mejor; si no los hay, deberán marchar al extranjero, a Francia, Inglaterra o Italia. (El ministerio tiene medios informativos suficientes para poder escoger bien esos catedráticos). Y si alguien, con mentalidad de los que piensan que no comer cocido es atentar contra lo tradicional español, cree que postulo una extranjerización deberá pensar que lo bueno es bueno dondequiera que se halle y que lo malo es malo siempre y en todas partes. Que si los labradores necesitan tractores y en España no se fabrican, hay que traerlos de donde sea y que si a todos les parece muy bien enviar pensionados a que estudien magnetismo electrónico, por ejemplo, no veo porqué no se ha de poder mandar fuera a los que quieran aprender el arte de enseñar a leer y escribir A mí, particularmente, esto me parece hoy más que necesario; me parece urgentísimo.

El tercer paso consistirá en que el Ministerio funde Institutos modelo, pero no al uso de los que hoy existen, que son mejores que los demás porque en ellos puede haber más profesorado y gozan de un presupuesto económico que los otros no pueden ni alcanzar, sino de institutos donde la enseñanza sea ejemplar y donde deberán pasar un año los aspirantes a cátedras, como ayudantes y como alumnos, pero como auténticos alumnos del bachillerato. Porque sólo viendo enseñar muchos días se aprende a enseñar. (Lo otro, el poner, por ejemplo, nuevas asignaturas en las Facultades de Letras, es irse por las ramas y aumentar todavía más la pedantería y la memoria de los futuros catedráticos).

Por último, el Ministerio está en el deber de hacer que los Institutos no sean sólo unos colegios más o menos gratuitos para pobres, sino el modelo que pueda copiar una enseñanza privada, como ocurre en todas partes.

Y no se crea, que conseguir todo esto es cosa de un par de años, poco más o menos, sino de lustros, ya que una tradición jamás se ha creado en un tiempo breve. Sí se crean en pocos años las falsas tradiciones, las que no influyen más que esporádicamente y en un momento determinado por especiales circunstancias. Las grandes tradiciones culturales son obra de siglos, pero siempre comienzan por un principio. Y esta verdad de Pero Grullo es la que suelen olvidar todos los que creen que no se puede comenzar porque son demasiados factores los que intervienen. El caso es encontrar siempre una excusa para mañana. 'Siempre mañana y nunca mañanamos', como dijo el gran Lope.