

BAQUERO GOYANES Y LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD LITERARIA

BAQUERO GOYANES AND THE EDUCATION OF LITERARY SENSIBILITY

ABRAHAM ESTEVE
Universidad de Murcia

RESUMEN:

Se analiza la enseñanza de la literatura como proceso cíclico y complejo, capaz de conseguir formar al alumno en una competencia lectora que responda a sus necesidades estético-emocionales. El profesor se configura como mediador necesario en la imprescindible relación texto/lector en formación.

PALABRAS CLAVE:

Baquero Goyanes, lectura literaria, educación literaria, sensibilidad estética.

ABSTRACT:

In this paper the teaching of literature is analyzed as a cyclical and complex process, capable of training students in a reading competence that responds to their aesthetical-emotional needs. The teacher is viewed as a necessary mediator in the essential relationship between text and reader-in-training.

KEY WORDS:

Baquero Goyanes, literary reading, literary education, aesthetic sensibility.

En abril de 1953 Baquero Goyanes publicó en la *Revista de Educación* el artículo *La educación de la sensibilidad literaria*. En un paratexto editorial a pie de página leemos:

Mariano Baquero Goyanes, joven catedrático de literatura, es autor de *El cuento español en el siglo XIX* y otros estudios de historia y de crítica literaria. En este artículo analiza las condiciones de la educación de la sensibilidad literaria, mediante la atracción a la lectura

de los clásicos, muchas veces lograda gracias a los contemporáneos. El entusiasmo y la habilidad del profesor son quienes deben conquistar la atención del alumno y conducirla a su perfeccionamiento.

El texto enuncia con precisión la doctrina teórico-práctica que el autor explicitará a lo largo del artículo y que constituye la base de su argumentación. José Antonio Escrich en *Mariano Baquero Goyanes: reflexiones sobre la educación literaria* analiza con perspicacia y rigor las aportaciones de Baquero al respecto en dos apartados fundamentales titulados: “La conquista de la sensibilidad literaria” y “El arte de enseñar literatura” (Escrich, 2020: 282 y 285).

En enero de 1941 se inició la publicación de la *Revista de Educación Nacional*. Esta, a modo de órgano oficial y dependiendo del Ministerio de Educación, manifiesta, en un Editorial programático, cuáles son en ese momento las preocupaciones e intenciones en materia de educación:

España necesita una legislación docente de nueva planta que riegue y fecunde todos los órdenes de la vida cultural, desde la escuela más modesta hasta la más elevada esfera universitaria [...] para colaborar en esta empresa nace la Revista Nacional de Educación. Su meta es hondamente ambiciosa y amplia. Quiere ser órgano de la revolución espiritual de España; eco de sus más íntimas preocupaciones culturales, estímulo de los más oportunos progresos técnicos; difusora de las más excelentes realidades educativas dentro y fuera del país (5).

Con un estilo retórico muy propio de la Falange, enuncia la necesidad, ineludible, de afrontar una reforma de las enseñanzas regladas para que, en consonancia con los nuevos tiempos y los correspondientes avances científicos, los métodos pedagógicos utilizados sean renovados y de probada eficacia.

En el ámbito de la Filología, y en especial de la enseñanza de la lengua y la literatura, la *Revista* tuvo la feliz iniciativa de solicitar la opinión, en forma de artículo, de profesores de reconocido prestigio. Así en su nº 2, febrero 1941, se inicia la serie con un documentado trabajo de Dámaso Alonso (*Sobre la enseñanza de la filología española*) en el que se pone de manifiesto su indiscutible saber crítico y lo ponderado y certero de sus juicios:

No hay triaca particularista para la educación nacional: basta ya de fórmulas a base de universidad, o a base de escuela. El mejoramiento de nuestra educación exige el mejoramiento contemporáneo y conjunto de todos sus miembros. Investigación-universidad-segunda enseñanza-escuela, es una serie articulada, que se nutre con un movimiento lineal de ida y vuelta. Herid o mejorad cualquiera de sus miembros, y habréis herido o mejorado el conjunto; pero no salvaréis el todo, sino salvando todas y cada

una de sus partes. Y esto, que vale para la enseñanza en general, es en especial válido en aquellas materias que han de tener un desarrollo cíclico entre escuela y Universidad; tiene, pues, un ejemplo quintaesenciado en el progresivo conocimiento de un fenómeno tan humano, tan unido a la entraña de nuestra vida y al mismo desarrollo evolutivo de ella, como el lenguaje (Alonso, 1941: 39).

En el número 9, septiembre de 1941, ve la luz la aportación de Arturo M^a Cayuela (*El concepto de la educación literaria*). Alonso Zamora Vicente, en diciembre de 1943, ofrece su colaboración (*Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura nacionales*), y un año más tarde Juan Antonio Tamayo contribuye al proyecto con un trabajo de carácter general (*La educación estética de los adolescentes*). Será preciso esperar hasta la década de los cincuenta para que la *Revista* publique una serie de artículos de excepcional valor en el campo que nos ocupa: en diciembre de 1952, Fernando Lázaro Carreter (*La lengua y la literatura españolas en la Enseñanza Media*); febrero de 1953, Ernesto Giménez Caballero (*Los planes de materias en el nuevo Bachillerato: sobre la enseñanza de lengua y literatura*); abril 1953, Mariano Baquero Goyanes (*La educación de la sensibilidad literaria*); octubre de 1953, Guillermo Díaz Plaja (*El teatro como instrumento de educación*); noviembre de 1953, Enrique Moreno Báez (*La literatura en la Universidad*). Hemos hecho referencia a todos los autores que con Baquero Goyanes formaron parte de la propuesta educativo-renovadora propiciada por la *Revista de Educación* por el hecho de que entre ellos existió una coincidencia y armonía conceptual frente a la cuestión que se debatía. Podríamos decir que todos son miembros de una misma escuela, no explicitada pero fácilmente reconocible: ecos del talante intelectual de Marcelino Menéndez Pelayo, José Ortega y Gasset, Ramón Menéndez Pidal y Dámaso Alonso se perciben con evidente claridad en las distintas formulaciones.

Entretanto la tarea legislativa de renovación educativa siguió su oportuno recorrido hasta formular (mediante la Ley de 26 de febrero de 1953 Sobre la ordenación de la Enseñanza Media) cuáles deberían ser las líneas básicas encargadas de vertebrar y dar nueva forma al Bachillerato. En el apartado Principios pedagógicos, Art. 12 se lee: “La educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación y del estudio, del razonamiento y de la expresión verbal y escrita.[...] Como complemento a la formación intelectual debe cultivarse la sensibilidad estética de los alumnos.” Y en el apartado dedicado al Preuniversitario: “Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura”.

La reforma de las enseñanzas universitarias se hizo pública mediante el Decreto de 11 de agosto de 1953 (B.O.E. 29 agosto 1953). En el texto legislativo se establecen los nuevos planes de estudio de las Facultades de Filosofía y Letras. En los llamados

Cursos Comunes, la literatura con la denominación de *Literatura española y sus relaciones con la universal* se impartía en segundo curso. Por lo que respecta a la Sección de Filología Románica se contempla que durante los tres años de docencia previstos por la ley se impartan las asignaturas de: *Literatura española*, *Literaturas románicas*, *Literatura hispanoamericana* y *Crítica Literaria*. Las Facultades tienen libertad para organizar la docencia de estas asignaturas como crean más conveniente. El Decreto no establece en ningún momento pautas pedagógicas sobre cómo impartir estas asignaturas

La denominada Enseñanza Media tuvo que esperar un año para poder contar con el desarrollo de la Ley de 1953 en lo que afecta a programas de las asignaturas. Una Orden de 31 de enero de 1954 (B.O.E. 2 febrero 1954) especifica el cuestionario de Gramática Española y Literatura Española para los seis cursos de que constaba el Bachillerato en sus dos ciclos, Elemental y Superior. Como novedad más significativa se establece que: “Tras el cuestionario específico de cada curso se incluye el apartado denominado Lecturas constituido por antología de textos literarios”. Además se insiste en que las lecturas deberán ser inexcusablemente comentadas en función de la doctrina estética y literaria explicada en clase.

El momento en que entran en vigencia los nuevos planes de estudios coincide, exactamente, con la publicación de los trabajos más significativos ya reseñados. Es importante señalar cómo las propuestas hechas ley de obligado cumplimiento encuentran una amplificación complementaria y armónica en los trabajos profesoriales. Estas aportaciones recogidas todas en una misma revista, de carácter oficial en el ámbito de la enseñanza, constituye el primer intento llevado a cabo en el siglo XX para racionalizar en España la enseñanza de la literatura, tomando como base fundamental propuestas teórico-literarias, en ese momento novedosas, y otras que con su variedad de principios y métodos han conseguido iluminar el difícil, pero apasionante, camino de acceso al hecho poético.

Cuando Baquero Goyanes escribe su artículo considera que las cuestiones fundamentales en torno a la denominada sensibilidad literaria y a los más rentables procedimientos didácticos para mantenerla y enriquecerla son aplicables a todos los niveles educativos, si bien en cada caso deben elegirse las estrategias más productivas. Aborda, indistintamente, adecuadas cuestiones propias y exclusivas del ámbito universitario con otras estrategias más adecuadas para el Bachillerato. Mientras que en el nivel de enseñanza superior no había nada estipulado oficialmente sobre cuestiones pedagógicas, en el Bachillerato el panorama era bien distinto: los nuevos planes de enseñanza contenían pautas, en ocasiones rígidas, sobre cómo debía desarrollarse la docencia en el aula. Los lectores del artículo de Baquero, preferentemente profesores en ejercicio, tenían que armonizar la vieja tradición

pedagógica recibida, las aún no asimiladas innovaciones que oficialmente se les proponía y las pautas de actuación que, con tanta claridad y sentido común, les ofrecía el joven maestro desde las páginas de la revista. En nuestro trabajo procuramos describir el contexto pedagógico oficial con el fin de que se pueda contextualizar adecuadamente el artículo de Baquero en un tiempo pasado, casi setenta años, y en una situación muy especial del devenir educativo en España.

Inicia su artículo planteando la compleja cuestión fundamental: en qué consiste la sensibilidad literaria y en qué medida los métodos docentes pueden en unos casos despertarla y en otros avivarla y dinamizarla. Ante esta compleja cuestión no se resiste a traer a colación, en un tono de ironía retórica, el tan manido aforismo latino *quod natura non dat, Salmantica non praestat*. Obviamente, en su caso se impone el sano juicio. Perfecto conocedor de las cuestiones varias que cabe articular para dar respuestas convincentes al problema que se somete a juicio, aborda lo medular del proceso:

Cuando la donación o la existencia de una determinada cualidad humana se centra en algo tan huidizo como la llamada sensibilidad literaria, el problema educacional se hace más agudo y merecedor de cuidadosa atención. Ligado como está al de la enseñanza de la literatura puede, sin embargo, ser considerado como un aspecto fundamental de éste: de qué manera un alumno ha de llegar a ser capaz de *sentir* la obra literaria [...] Puede que el principal problema de la educación literaria esté no tanto en hacer revivir las obras clásicas ante el alumno como en –antes– despertar y mantener vibrante la receptiva sensibilidad de éste. Claro es que inmediatamente cabe pensar que es imposible lograr esto sin el conocimiento, en vivo, de un conjunto de obras sin las cuales no cabe imaginar en el vacío y brotada ex nihilo una sensibilidad literaria, es decir, una sensibilidad que se alimenta de la letra y que por ella tiene existencia (Baquero Goyanes, 1953a: 1).

El Diccionario académico define “sensibilidad” como *Facultad de sentir, propia de los seres humanos*, en tanto que “sentir”, en su primera acepción, consiste en *experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas*, considerando la “sensación” como *la percepción síquica de un hecho*. En el caso que nos ocupa, la manifestación del hecho poético tiene potencialmente capacidad por sí mismo para que el sujeto receptor al menos se sorprenda y preste atención frente a un tipo de mensaje que posee unas características tales, que no puedan dejar, como mínimo, de sorprenderle: contenidos de índole variada resultantes del proceso mimético generador de la fábula; una elocutio con aspecto de sencillez o extrema complejidad, en cualquier caso deliberadamente elaborada y, un tercer componente, que necesariamente tiene que estar presente en toda manifestación artística: la presencia del ritmo y la armonía logrados a partir de componentes que son consustanciales de

la propia lengua en la que se enuncia el hecho poético concreto. Elementos distintos que pueden ser aislados y contemplados mediante un proceso analítico, pero que se manifiestan perfectamente cohesionados dando lugar a ese principio de unidad, que forzosamente tiene que dominar cuando el mensaje es o tiene vocación poética.

Al placer estético-poético, entre otros, solo se accede si el sentimiento es proclive a ello. Carlos Castilla del Pino en su *Teoría de los sentimientos* los define como:

Instrumentos de que dispone el sujeto para la relación (emocional afectiva) tanto con personas, animales o cosas, cuanto consigo mismo, es decir con sus pensamientos, fantasías, deseos, impulsos, incluso con sus propios sentimientos: a todos ellos los denominamos genéricamente “objetos” [...] los sentimientos sirven para la vinculación eficaz, “interesada”, con tales objetos, para “atarse” a ellos mediante un “lazo” precisamente afectivo (Castilla del Pino, 2002: 20).

El “objeto” texto literario por su especial configuración, como ya hemos indicado, es capaz de despertar nuestra atención. Penetra en el campo de nuestros intereses afectivos y despierta en el sujeto respuestas que, de no ser por efecto de la lectura, no se hubieran manifestado jamás. Se trata de un proceso emocional capaz de retroalimentar las capacidades silenciadas o poco manifiestas del sujeto. Cuando el lector percibe un sentimiento en el acto receptivo es porque el autor en el proceso inventivo y expresivo ha adoptado, frente a determinados componentes del mundo ficcional, una actitud delatora de tal tesitura sentimental y ésta, forzosamente, tiene que manifestarse mediante la construcción textual. El proceso fue descrito con claridad por Wilhelm Dilthey en su *Poética*: “En todas partes impera la ley básica de que las representaciones que se forman a raíz de un estado sentimental pueden, por regla general, provocarlo de nuevo” (Dilthey, 1945: 73). Dado que esta cuestión es de sumo interés en el pensamiento teórico-crítico del autor que nos ocupa, veamos cómo esgrime argumentos que le permiten profundizar y matizar al respecto: “La transformación de la materia se realiza desde los sentimientos, pero estos son muy complejos. Llamaremos clima afectivo [Stimmung] a la síntesis de sentimientos, cuyos elementos no se presentan violenta y fuertemente, pero que tienen mayor duración y fuerza expresiva. Las asociaciones de sentimientos de esta índole se prestan por sus cualidades para la creación y la expresión poéticas” (Dilthey, 1945: 181).

Con posterioridad, Boris Tomachevski abordó la cuestión del componente sentimental en lo poético en términos muy precisos:

El aspecto emotivo del tema desempeña un papel fundamental en la tarea de mantener viva la atención [...] Pero no debe olvidarse que el momento emotivo que forma parte de

la obra no es introducido en ella por el lector [...] Este calor emotivo, carente de matices en los géneros literarios primitivos [...] puede ser muy útil y complejo en las obras más elaboradas y, a veces, es intrincado, hasta el punto de que no resulta posible expresarlo con una simple fórmula. A pesar de ello, es sobre todo, la participación emotiva la que sostiene el interés y la que mantiene despierta la atención, suscitando una especie de implicación personal del lector en el desarrollo del tema (Tomachevski, 1982: 81-82).

García Berrio y Hernández Fernández abordan esta cuestión y ofrecen una descripción, en síntesis, de las etapas y de los mecanismos que intervienen en el acontecimiento de creación-recepción, para que funcione adecuadamente ese circuito de transmisión sentimental a partir de un hecho poético concreto: “El constituyente sentimental en las obras literarias afecta a los tres aspectos de la constitución de las mismas: a) como impulso en la génesis textual previa a las representaciones de conciencia, sean éstas propiamente semánticas o rítmico-dispositivas; b) como parte del contenido tematizado en el texto ; c) como resultado empático que configura la reacción sentimental de los receptores” (García Berrio y Hernández Fenández, 2004: 215).

Cuando el hecho de leer textos literarios deja de ser una iniciativa personal y libre para convertirse en parte de un proceso educativo es preciso contemplarlo desde parámetros especiales. El aula se convierte en el espacio predeterminado para llevar a cabo las propuestas de lectura, las formas más productivas de llevarlas a cabo, la redacción de trabajos individuales en los que se dé cuenta del grado de comprensión frente a lo leído, etc.

La voz autorizada interpuesta entre el texto y los lectores está en la base de la enseñanza de la literatura en su sentido más amplio. Su función es la de ayudar a formar en los lectores una competencia que les permita obtener de los textos literarios la clásica dualidad *docere/delectare*, el placer estético y el conocimiento adquirido. El profesor actúa a modo de crítico *sui generis*. Ortega y Gasset, tan importante en la formación intelectual de Baquero, describió con meridiana claridad la función didáctica del crítico:

La crítica no es biografía ni se justifica como labor independiente, si no se propone completar la obra. Esto quiere decir, por tanto, que el crítico ha de introducir en su trabajo todos aquellos utensilios sentimentales e ideológicos merced a los cuales puede el lector medio recibir la impresión más intensa y clara de la obra que sea posible. Procede orientar la crítica en un sentido afirmativo y dirigirla, más que a corregir al autor, a dotar al lector de un órgano visual más completo. La obra se completa completando su lectura (Ortega y Gasset, 1969: 36).

Los tiempos han cambiado pero el método, en lo esencial, sigue los patrones empleados en el más completo y sistemático de los tratados de Retórica escritos en la Roma clásica. Quintiliano, en el Libro I, cap. VIII de las *Institutionis Oratoriae*, ofrece un programa detallado acerca de cómo deben leerse los autores y qué enseñanza se pueden obtener de cada uno de ellos, tanto en el ámbito de la formación elocutiva del individuo como en el más complejo de los valores morales. El *grammaticus* era el encargado de dirigir este proceso de formación esencial en lo que podríamos llamar tiempo de la enseñanza reglada. Además Quintiliano considera que “El amor a la gramática y la práctica de la lectura no terminan en el tiempo de la escuela, sino en la duración de la vida en sí misma” (Quintiliano I, VIII, 8). De manera concreta y al referirse a la lectura de la comedia latina y en especial de Menandro, advierte “Pero debe ser preferentemente leída por los muchachos aquella que más intensamente nutre su ingenio y acrecienta su sensibilidad” (Quintiliano I, VIII, 8). Despertar y acrecentar la sensibilidad del alumno en su contacto con la literatura, fue un principio irrenunciable en el ideario pedagógico de Mariano Baquero.

En cualquier tiempo y en cualquier caso siempre la misma dinámica: el inevitable conflicto generado entre texto y lector; intercediendo y reconduciendo el proceso la figura del *grammaticus* (en cualquiera de sus denominaciones) que informa y reflexiona sobre los textos que propone para su lectura. Baquero Goyanes ofrece unas lúcidas pautas orientadoras de conducta:

Lo importante es, pues, acertar con el texto, el autor, el tono o los temas literarios capaces de actuar como de reactivos reveladores de una sensibilidad literaria, de su existencia. Es preciso perseguir rigurosamente y delicadamente las reacciones del alumno frente a los textos comentados, pensar en cuáles son los resortes literario-afectivos capaces de provocar en él la vibración deseada [...] Para despertar y conquistar las jóvenes sensibilidades literarias sólo parece haber una receta: aquella en que todo queda confiado al pulso e intuición del profesor. Es precisamente la sensibilidad de este la que ha de iluminar la de los estudiantes expansiva, contagiosamente” (Baquero Goyanes, 1953a:4).

En principio Baquero se ha referido al concepto de sensibilidad literaria en general, pero ahora tiene la necesidad de introducir en su propuesta una nueva perspectiva, aquella que le permite pasar de lo general a lo particular. En la nueva situación modélica el profesor es preciso que se convierta en un observador perspicaz, capaz de distinguir la personalidad y gustos de cada alumno en concreto para poder guiarle con conocimiento de causa y por lo tanto con más posibilidades de acierto. Se trata de hacer una especie de diagnóstico previo a la presentación de lecturas concretas:

Sabido es que la sensibilidad literaria, siendo una en el fondo, se manifiesta de diferentes maneras. Hay temperamentos más sensibles para unos determinados géneros literarios que para otros. Al profesor de literatura incumbe saber conquistar para el goce de la novela o del teatro, al apasionado lector de poesía, o viceversa. Siempre habrá un último reducto inexpugnable de devoción hacia un género, que será preciso respetar. En todo caso, el conocimiento del matiz especial de la sensibilidad literaria del estudiante –fácilmente captable– permitirá una mejor orientación de ésta (Baquero Goyanes, 1953a: 3).

Formula un diagnóstico certero y crítico sobre la enseñanza de la literatura y las cuestiones que forzosamente deben estar implicadas si se quiere que “estudiar literatura” se convierta en un ejercicio pedagógico completo y suficiente, capaz de satisfacer las funciones ineludibles que le están asignadas:

En cierto modo toda la actual y compleja discusión sobre Historia o Teoría de la literatura, métodos historicistas o ahistoricistas, etc. giran sobre ese último gozne del fenómeno literario considerado en su marco histórico o en su dimensión estrictamente estética. Trasplantado simplistamente el problema al plano de la enseñanza, es fácil percibir la doble cara que puede presentar: literatura para la memoria y literatura para la sensibilidad. Sobre advertir que tal escisión es tan perjudicial como falsa y artificiosa, y que no cabe imaginar teoría sin apoyatura histórica, ni circunstancia histórica sin contenido crítico-teórico. El concepto – y , como consecuencia, la enseñanza –de la literatura debe ser completo, integral, histórico y teórico, tal como, por ejemplo, René Wellek y Austin Warren preconizan en su ya tan conocida *Theory of literature* (New York, 1940) (Baquero Goyanes, 1953a: 1).

Baquero Goyanes, dada su adecuada y actualizada información filológica, es consciente de que el hecho poético a lo largo del tiempo ha ido generado distintas disciplinas imprescindibles para llevar a cabo un estudio completo y satisfactorio del mismo a pesar de su complejidad. En la pasada centuria ya estaban configuradas, tras siglos de formación y consolidación, las disciplinas de: Historia, Crítica, Teoría y Literatura Comparada; distinguibles por sus objetivos y métodos, pero que a la hora del estudio pleno del texto literario deben confluir y ser armonizadas por el crítico de acuerdo con sus necesidades y objetivos. Baquero supo hacer de esta actitud norma para su conducta crítico-pedagógica:

En ocasiones – muy abundantes – cuando a un alumno universitario de Literatura se le pide un comentario de una obra, suele expresar su desconcierto ante el temor de no saber hacerlo. Creo que en la actual organización de los estudios de Filología Románica las cátedras llamadas de Crítica Literaria pueden ser las encargadas de facilitar a los estudiantes ese instrumental – métodos interpretativos, críticos, estilísticos – con el que intentar el comentario de textos (Baquero Goyanes, 1953a: 4).

Era consciente de que cualquier acercamiento a un texto literario, llevado a cabo con intencionalidad crítica o pedagógica, precisa para su correcta ejecución de una fundamentación teórica con su correspondiente metodología. En 1951 publicó Dámaso Alonso *Poesía Española: ensayo de métodos y límites estilísticos*. Baquero, de inmediato, escribió la oportuna reseña del libro con el significativo título de *Estilística y Ciencia de la literatura* llevando a cabo las consideraciones que consideró oportunas. En 1953, a propósito de un prólogo para una edición de cuentos clarinianos, plantea cuál debería ser, en su opinión, el principio ineludible que debe estar presente en cualquier propuesta de teoría literaria:

Incluso me atrevo a creer que de ser posible una Ciencia o Teoría de la Literatura, un nuevo método crítico que puedan remplazar al rígidamente historicista o al sospechoso esteticismo que se nutre de conceptos vagos e inconcretos, ese método tendrá que apoyarse no sólo en el sereno examen científico, sino también en la cordial comprensión de la obra, en lo que yo llamaría el esfuerzo por vivirla desde dentro. No digo que este sea el único camino para el logro de tal Ciencia de la Literatura, pero sí uno de los que me parecen más certeros (Baquero Goyanes, 1953b :11.)

Se muestra contundente en el rechazo de aquellos métodos críticos que aún seguían practicándose, pese a lo obsoleto e ineficaz de los principios que los gobernaban. Apuesta firmemente por el “sereno examen científico” y sobre todo, y esto es lo que más nos interesa en este momento, vio con claridad que ningún método crítico es válido si no tiene como punto de partida eso que él llama tan acertadamente “cordial comprensión de la obra [...] esfuerzo por vivirla desde dentro”. El crítico y en especial el crítico-docente tiene que ser ante todo un lector excepcional, poseer una competencia lectora tal, que le permita ir desde el texto a la propuesta teórica sin violentar ni ignorar, en toda su dimensión e implicaciones la obra literaria que está en la base dinamizadora del proceso.

La reflexión en torno a la lectura literaria explicitada por Baquero Goyanes podría conectarse con la propuesta hecha por Ortega y Gasset, sobre esta misma cuestión en *Meditaciones del Quijote*. El filósofo, a propósito de las lecturas sesgadas e incompletas que durante la Restauración se habían hecho de la más famosa novela cervantina dice: “Del mismo modo que hay un ver que es un mirar, hay un leer que es un *intelligere* o leer lo de dentro” (Ortega y Gasset, 1969: 59). Es necesario resaltar la importante coincidencia “vivirla desde “dentro”/“leer lo de dentro” y “comprensión”/*intelligere*. Baquero introduce en su reflexión un nuevo componente que expresa mediante el sintagma “comprensión cordial”. Se trata de un plus que el receptor debe manejar en su proceso descodificador y que revierte en la eficacia de la percepción poética. El adjetivo “cordial” pertenece al campo

semántico de “lo sentimental”. En ocasiones, el profesor Baquero recurre a términos como “ternura”, “impacto emocional”, “movimiento emotivo”, “emoción única”, “tensiones emocionales”, etc. a la hora de establecer distinciones esenciales entre las realidades poéticas que estudia. En estos casos, su talante crítico parece allegable a propuestas que muy bien podrían haber sido formuladas atendiendo a los principios fundamentales de una Poética de los Sentimientos.

Teodoro Lipps hace referencia a ese principio de *inmersión* como característico de los procesos de recepción estética: “A la vez la consideración estética es tal, que penetra en el objeto, se sumerge en él y permanece en él. Y esto puede ser así, porque no pregunta nada que no sea el objeto mismo y lo que en él se contiene” (Lipps, 1924: 35). La lectura de lo poético, por tanto, implica un modo especial de contemplación estética. Wolfgang Iser en *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, partiendo de la fenomenología, y con una marcada influencia de Román Ingarden, aborda la cuestión de base que nos ocupa:

La obra literaria posee dos polos que pueden denominarse, el polo artístico y el polo estético; el primero describe el texto creado por el autor, y el estético, la concreción realizada por el lector. De tal polaridad se sigue que la obra literaria no es estéticamente idéntica ni con el texto ni con la concreción [...] Si se concede que esto es así, se debe suponer que las condiciones elementales de esta clase de interacción se fundan en las estructuras del texto. Estas son de naturaleza particular. Aunque son estructuras del texto, no cumplen su función en el texto, sino solo cuando afectan al lector. Casi toda estructura factible en los textos de ficción muestra ese doble aspecto: a la vez es estructura del lenguaje y estructura afectiva. El aspecto verbal guía la recepción e impide su inconcreción; el aspecto afectivo es el cumplimiento de lo que estaba preestructurado en el lenguaje del texto (Iser, 1987: 44-45).

Baquero Goyanes pone de manifiesto el hecho de que los textos poéticos, y en especial los narrativos, contienen en su propia configuración estrategias que de algún modo sirven para implicar al lector en el proceso de descodificación. En un artículo periodístico de 1959 titulado *El novelista y el lector* hace referencia a determinados procedimientos utilizados por el narrador y que tienen que ver con pactos no implícitos en relación con el lector: “Alguna vez se ha dicho que precisamente en la manifestación de una educada deferencia hacia un lector al que se le supone inteligente radica ese decir las cosas a medias, no insistir, aludir tan sólo, contar con dificultades que han de ser salvadas por el talento y preparación de quien lee. Es esa “hora del lector” a la que Castellet ha dedicado unos ensayos” (Baquero Goyanes, 2006: 91)

La opinión de Baquero se nos presenta como un eco anticipado de propuestas teóricas defendidas con posterioridad por Wolfgang Iser en su trabajo: “La estructura apelativa de los textos” (1987). Iser tomando como base el concepto de lugares o espacios vacíos, reflexiona sobre la efectividad de los mismos en el proceso receptivo:

La “modesta” observación de Baquero pone de manifiesto su sagacidad para percibir y formular conceptos de una gran operatividad teórico-crítica. Este interés por reflexionar acerca de la conducta lectora no como actividad pasivo/receptiva sino más bien participativa/creativa está presente en muchos de sus escritos tanto especializados como de divulgación. García Berrio al ocuparse de los artículos de prensa publicados por Baquero entre 1956 y 1967, afirma:

Las innumerables iniciativas de Baquero, patentes en la mayoría de este centenar largo de textos, que se conectan legítimamente con las llamadas “estéticas de la recepción” y “poéticas de la lectura”. En realidad, nada más natural para el extraordinario lector “informado” que era Baquero que reconocer y proclamar no sólo la legitimidad sino la condición realísima e implícita de las lecturas cualificadas en la producción cooperada del significado conceptual, emotivo y estético de las obras literarias (García Berrio, 2006: XLIV).

Mariano Baquero analiza una situación que considera lamentable, relacionada con la pobreza de recursos del estudiante a la hora de abordar cuestiones relacionadas con la práctica del estudio literario. El problema se agrava por el hecho de que se pretenda especular en torno a una obra poética sin haber accedido previamente a ella mediante la lectura:

Cabría pensar que tal situación no puede afectar al estudiante que en una Facultad universitaria orienta su voluntaria atención hacia el estudio de una literatura cuyas obras – de todos los tiempos –deben interesarle, según sería lógico suponer. No hay que engañarse, sin embargo. Es muy frecuente el caso del alumno de literatura que se contenta con el manual, sin apenas acudir a la lectura directa de las obras. Cuando esta se les recomienda como ejercicio de clase o de seminario, para que tras la lectura pueda redactar el alumno un juicio crítico, es casi seguro que el mayor número de comentarios estarán formados por repetidas alabanzas y tópicos interpretativos extraídos de manuales o de ediciones comentadas (Baquero Goyanes, 1953a).

La situación, descrita por Baquero con un perfecto conocimiento de causa, era endémica en la universidad española. Marcelino Menéndez Pelayo, cincuenta años antes, se refirió a este estado de la cuestión en términos tajantes:

Confieso que siempre he profesado en cuanto a los Manuales y Epítomes de cualquier arte o ciencia, aquel viejo y trillado aforismo *compendia sunt dispendia*.[...] Solo la

investigación propia y directa puede conducir a este fin, tanto en las ciencias históricas como en todas las demás que tienen por base la observación y la experiencia.[...] La insensatez sería imaginar que la descripción más completa, el inventario más minucioso, el más elocuente discurso, pudiera suplir en ningún caso la visión directa de la obra de arte ni la impresión personal que en cada uno de los contempladores deja. Duele decirlo, pero es forzoso la historia de la literatura, tal y como entre nosotros suele enseñarse, reducida a una ácida nomenclatura de autores que no se conocen, de obras que no se han leído, ni enseña, ni deleita ni puede servir para nada. Hay que sustituirla con la lectura continua de los textos clásicos y con el trabajo analítico de cada uno de ellos. El manual puede servir de preparación, de ayuda, de recordatorio; pero siempre ha de ser un medio, jamás un fin. (Menéndez Pelayo, 1900: VII-VIII).

Los objetivos que debían cumplirse con los estudios de Literatura en el Bachillerato y Universidad lógicamente eran distintos. En el caso del Bachillerato era suficiente con despertar y afianzar el interés en el alumno por la lectura y al tiempo proporcionarle principios básicos de la llamada preceptiva literaria y una visión diacrónica en la que situar autores, obras y movimientos estéticos. Los comentarios de texto, como respuesta personal e informada por el trabajo docente, podían servir como documento oficial para la evaluación.

En el caso de la Universidad las exigencias, en todos los acercamientos al hecho literario, deberían tender al máximo nivel de rigor, tanto en el proceso formativo como en el de evaluación mediante las oportunas respuestas de carácter crítico de las que debe dar cuenta el alumno.

A Baquero Goyanes le preocupaba el contexto académico con que se encontraba el alumno con vocación no solo para estudiar literatura sino para ser él mismo hacedor de lo poético, al acceder a la Universidad:

Es de todas formas, en los cursos comunes de Filosofía y Letras donde el profesor ha de poner en juego toda su sensibilidad para despertar y captar la del alumno. Es muy frecuente, muy conocido el caso del estudiante de letras que llega a la Universidad empujado por una inquietud literaria – ese alumno que desearía escribir poesía, novela, teatro – y que, en el laberinto de asignaturas de los cursos comunes, siente algo así como una desilusión, la de un escamoteamiento. Si la literatura, en esa etapa expectante e ilusionada del universitario, le es ofrecida sólo en su marco histórico, dirigida más hacia la memoria que hacia la sensibilidad, puede ocurrir que el estudiante separe entonces la literatura como deber – de puertas adentro de la Universidad – de la literatura como fruición: la de puertas afuera (Baquero Goyanes, 1953: 4).

Mariano Baquero, siempre tan sensible y respetuoso con la figura del alumno, comprendía que hablar sin más de “alumno universitario” y atribuirle una serie de

actitudes más bien negativas o cuanto menos desinteresadas no era justo. En su artículo, y sin duda debido a la enriquecedora experiencia docente hace referencia a determinados comportamientos que le parecen dignos de interés: “Al tipo más puro de universitario de Letras le gusta sentir la obra literaria como problema más que como solución cómoda, en la que todo está etiquetado y adjetivado. De ahí que para mejor orientar el desarrollo de su sensibilidad literaria, deben presentársele las obras clásicas de una manera que deje margen a su aportación interpretativa” (Baquero Goyanes, 1953a: 4).

Las actitudes de los alumnos responden, en la mayoría de los casos, al buen hacer del profesor, quien debe ser sumamente cuidadoso a la hora de establecer los procedimientos de intercomunicación: “Proceder con bruscos resortes e imposiciones, equivale muchas veces, a provocar un movimiento retráctil por parte del alumno y a permitir que este desarrolle por sí solo sus gustos y su sensibilidad literaria, con los consiguientes riesgos de confusión y sin la ayuda de la necesaria experiencia y saber que el profesor debe facilitar” (Baquero Goyanes, 1953a: 5).

Pasa a enunciar lo que podríamos llamar “virtudes del profesor”: aquellas pautas de conducta que deberían ser de obligado cumplimiento en el aula sin las cuales el docente no puede conseguir el necesario clima de aceptación y entendimiento mutuo: “Es desde la capacidad de entusiasmo del profesor desde la que ha de conquistarse la atención del alumno. Entre la mirada de éste y el texto literario se encuentran –encarnadas en el cometido del profesor – el riesgo y la belleza de una de las más difíciles etapas de la educación, la de la sensibilidad del hombre, es decir, la del más delicado sector de su espíritu” (Baquero Goyanes, 1953a: 5).

Para Baquero Goyanes es crucial que, en los momentos de enseñanza que se desarrollan en el aula, en ese imprescindible y apasionante cara a cara, el profesor se muestre sin ningún tipo de enmascaramiento, utilizando sólo los recursos que se desprenden de una aquilatada profesionalidad cimentada en una acrisolada vocación:

Junto a la sinceridad expositiva por parte del profesor juzgo condición importante para la total eficacia de sus explicaciones la presencia en éstas de un cierto acento personal, el evitar que todo o casi todo en tales explicaciones suene a eco, a cosa ya dicha. Es ingenuo creer que el alumno universitario es incapaz de percibir la resonancia de ese eco –aun desconociendo la voz original–, el tono de lección aprendida en otros críticos o historiadores. Resultará siempre muy difícil ganar a un estudiante para la lectura y el goce de una obra literaria, si el profesor no está también ganado de antemano por ella. Rara vez podrá lograr un impacto y una vibración en la sensibilidad del escolar provocadas por una lectura y el goce de una obra literaria, si el profesor no está también ganado por ella (Baquero Goyanes, 1953a: 5).

Las intervenciones del profesor en clase dan lugar a un tipo de discurso perfectamente analizable desde el ámbito de la ciencia retórica. La función del orador-docente es informativa, pero también fundamentalmente conativa: convencer, persuadir al alumno para encaminarlo en la dirección oportuna. De la capacidad persuasiva del profesor pasa a depender, en gran medida, el éxito o fracaso del complicado proceso educativo. Quizás convenga recordar la clásica definición de orador: *Vir bonus dicendi peritus* y tratar de proyectarla sobre la figura del profesor. Los recursos elocutivos, las técnicas para manifestarse con claridad y de manera organizada respondiendo a un plan premeditado y por qué no, la actitud corporal y los gestos mostrados con estudiada naturalidad, etc. son una cosa, y otra la catadura intelectual y moral, en un sentido muy concreto que solo posee el profesor excepcional. Sentido de responsabilidad y actitud predominantemente justa, son fundamentales; un talante comprensivo y de serena crítica constructiva se hacen necesarios. Todo ello debe conducir hacia una figura que el alumno elige libremente como modélica. El profesor puede ejercer su profesión dignamente y en su mano está perfeccionarse y alcanzar los niveles más altos del escalafón administrativo en justa respuesta a sus saberes; pero, el título de Maestro, no ayuda a adquirirlo ninguna habilitación: son generaciones de alumnos las que consideran a un determinado profesor como Maestro mediante plebiscito, nunca manifiesto, pero que otorga a quienes se les concede la máxima distinción que va acompañada de afecto, admiración y buena fama. D. Mariano Baquero Goyanes pasó con creces la prueba durante treinta y cinco años, ininterrumpidos, de docencia en la Facultad de Letras. El recuerdo de la palabra en el aula y la presencia de su sabia escritura hace que tras treinta y tres años de su fallecimiento siga interesando su aportación histórico-crítica a nuevas generaciones de alumnos interesados por los estudios literarios.

Tuve la suerte, durante los cinco años en los que cursé la Licenciatura en Filología Románica en la Universidad de Murcia, de tener como profesor de Literatura a Don Mariano. Durante ese tiempo pude comprobar la conexión inquebrantable entre sus teorías pedagógicas y el comportamiento docente con el que se manifestaba en clase. En este momento sólo quiero traer a colación su entusiasmo por la lectura y el gozo manifiesto ante el texto concreto. A sus clases acudía portando una voluminosa cartera de cuero, que depositaba sobre la mesa; aun estando cerrada, todos sabíamos lo que contenía: listado de alumnos, sus notas para las explicaciones y libros, muchos libros. La explicación sólo se interrumpía cuando consideraba preciso ejemplificar con un texto determinado: entonces sacaba de su encierro el oportuno libro, buscaba la página, con mucha determinación, y leía. Yo diría, por su tono, que sentía una felicidad no disimulada; al concluir miraba a la clase como diciendo: ¿se han dado cuenta ustedes de lo extraordinario que es poder recuperar la integridad del texto

mediante la lectura? El libro volvía a su espacio recoleto y seguía la explicación. Como alumno, en muchas ocasiones, marcaba en mi memoria o anotaba en el cuaderno un deber ineludible: buscar los textos leídos en la Biblioteca de la Universidad – la mía particular en ese tiempo era apenas testimonial– ; entonces comenzaba la aventura del lector en formación que era yo en ese momento.

En opinión de Baquero, debería recaer sobre el profesor la responsabilidad en la elección de los textos que forman parte del corpus manejado en la docencia. En el ámbito universitario la aplicación de este criterio era factible, pero en el Bachillerato el Ministerio establecía qué autores y textos concretos debían constituir ese conjunto de lecturas paradigmáticas. Tras el programa de cada curso del Bachillerato, el B.O.E. (29 de agosto 1953) incluye la relación de antologías de textos literarios. Constituidas cada una por veinticinco lecturas; se marca con un signo diacrítico las que son obligatorias, las optativas y otras de libre elección. Este último grupo responde a un concreto deseo del legislador:

Nótese sin embargo que estas relaciones de textos literarios no deben coartar las iniciativas pedagógicas del Profesorado. Si bien en algunas ocasiones pueden ser útiles a título de orientación para el desarrollo eficaz de la labor docente, en general conviene dejar cierto margen de libertad al Profesor para la organización de su trabajo didáctico.

Las antologías literarias son un género de larga y provechosa andadura. Claudio Guillén en su libro *Entre lo uno y lo diverso* se ocupa de definir este género discursivo:

La antología es una forma colectiva intratextual que supone la reescritura o reelaboración, por parte de un lector, de textos ya existentes mediante su inserción en conjuntos nuevos. La lectura es su arranque y su destino, puesto que el autor es un lector que se arroga la facultad de dirigir la lectura de los demás, interviniendo en la recepción de múltiples poetas, modificando el horizonte de expectativas de sus contemporáneos. Escritor de segundo grado, el antólogo es un superlector de primerísimo rango (Claudio Guillén, 2005: 375).

No es el momento de someter a una revisión crítica la selección de autores y textos literarios que configuran las antologías diseñadas por el Ministerio de Educación. Tras una detenida lectura de estas, se percibe cierto desequilibrio y una no muy acertada organización en la selección y distribución de las mismas. Para los cursos primero y segundo de Bachillerato las selecciones aparecen configuradas en dos apartados: prosa y verso, mientras que en los restantes cursos se ofrece una lista única sin ningún tipo de distinción formal. La presencia de autores clásicos tanto españoles como extranjeros es aceptable. Sin embargo, el talón de Aquiles de la

totalidad de las selecciones reside en la carencia escandalosa de autores modernos. A modo de ejemplo señalamos que lo más moderno para primer curso es Rubén Darío (*Margarita*) y Jacinto Benavente (*Va de cuento* y *La Cenicienta*). Ya en cuarto curso se incorpora Valera, Pereda, Galdós, Benavente, Unamuno y Azorín, y será preciso esperar al sexto curso para encontrar cuatro autores representantes de la modernidad: Antonio Machado, Pío Baroja, Valle-Inclán y Juan Ramón Jiménez. La Generación del 27 brilla por su ausencia y tampoco se selecciona ningún autor extranjero moderno. Antologías muy sesgadas, donde lo que podríamos llamar el canon literario-educativo se centra en los autores clásicos greco-latinos y escritores de la Edad Media, Renacimiento y Barroco. Los españoles constituyen, como no podía ser de otro modo, la nómina fundamental, teniendo los más importantes escritores italianos, franceses e ingleses una presencia aceptable.

Las antologías no aparecen, como es habitual en estos casos, firmadas, con lo que la responsabilidad autorial se diluye en ese ente infalible y todopoderoso que es el Ministerio. En cualquier caso, la construcción de una antología literaria, y más si va a estar dedicada a la enseñanza, es una labor comprometida y que exige por parte de quien la lleva a cabo amplios conocimientos, sentido crítico-pedagógico y, sobre todo, yo diría que un olfato especial para seleccionar, acertadamente, ante el ingente corpus formado por la literatura española de todos los tiempos y las oportunas representaciones extranjeras.

La programación de los cursos de Literatura, en los distintos niveles educativos, siempre se ha configurado teniendo en cuenta el principio histórico de la diacronía y el acceso a las lecturas se ha ajustado, tradicionalmente, a esa ordenación. Pero una cosa es la secuencia histórica, que en principio parece aceptable como criterio de ordenación, y otra el criterio pedagógico que puede aconsejar en qué orden parece más aconsejable llevar a cabo la lectura de los textos poéticos. Quizás la oposición excesivamente rígida clásicos/modernos no es rentable a la hora de rotular los textos poéticos que se han ido produciendo a lo largo de los tiempos, o al menos no suele serlo para el estudiante que ha de incorporarse a la categoría de lector incitado, fundamentalmente, por aquellos textos que le han interesado y atrapado sin importarles el tiempo en que fueron escritos.

Los autores denominados clásicos, concepto que parece ir ineludiblemente relacionado con la categoría de excelencia pero también de pertenencia al pasado glorioso, siempre han constituido el grupo medular en los estudios de literatura. Sin embargo una vez iniciado el siglo XX comienza a cuestionarse la conveniencia de incluir también los buenos autores contemporáneos en los procesos de educación literaria. Baquero Goyanes, siempre atento y buen conocedor de las teorías que se

formulaban a nivel internacional, en este caso se hace eco de las opiniones que al respecto circulaban por Europa y Estados Unidos, y da cuenta de ellas en su artículo.

Ya en 1931 en el I Congreso Internacional de Historia Literaria, celebrado en Budapest en el que se discutieron *Los métodos de la Historia Literaria* hubo quien, como Bernard Fay, defendió el estudio de la literatura contemporánea [...] En opinión de Fay, la literatura contemporánea puede ser el gran resorte gracias al cual el profesor puede tantear y educar el sentido literario de sus alumnos, ya que ante esa literatura desaparecen las referencias afectadas y los respetos humanos. [...] Recientemente, Wellek y Warren, en su obra citada, defienden también el estudio de la literatura contemporánea quejándose de las funestas consecuencias que puede traer el desdeñarlas. Incluso en Norteamérica se tiene aún por atrevidos – según Wellek y Warren a los pocos profesores que defienden y practican el estudio universitario de la literatura contemporánea (Baquero Goyanes, 1953a: 3).

Enrique Moreno Báez, en su artículo ya citado de la *Revista de Educación*, propone una definición muy razonable para ser manejada en el ámbito educativo:

Al hablar de las obras clásicas hemos de decir que entendemos por tales las obras maestras escritas en nuestra lengua en todos los siglos, sin excluir el nuestro, y que consideramos función capital del catedrático de literatura el poner al alumno en contacto con los escritores contemporáneos, ya que difícilmente podrá comprender ni gustar la literatura de épocas pasadas el que no guste ni comprenda lo que se produce a su alrededor (Moreno Báez, 1953: 4-6).

Baquero Goyanes, a la hora de tratar la cuestión que nos ocupa, adopta, como es habitual en él, una equilibrada y ponderada actitud. Aunque en el artículo se muestre como un teórico, no podemos olvidar que lo hace desde la experiencia del profesor que tiene en el aula el laboratorio más adecuado para constatar los métodos pedagógicos en su fracaso o eficacia:

No obstante, sería pesimista y falso creer que el estudiante español es incapaz de vencer esos prejuicios – que el ambiente, la colectividad suelen imponerle – contra las obras clásicas, consideradas como escasamente interesantes y de enojosa, tediosa lectura. [...] Si de educar la sensibilidad del estudiante se trata, es evidente que esta no puede darse o se dará incompleta y pobre si a su logro no han contribuido – vivificándola, adensándola – obras como las de Cervantes, Garcilaso, Góngora, Quevedo, Lope, etc. Tal vez sea atrevido afirmar que el tópico laudatorio ha hecho a tales autores más daño que beneficio y que, hoy, es necesario en muchos casos presentarlos al alumno desde una perspectiva que, si no es inédita, lo parezca en cierto modo, evitando no el elogio, pero sí el gesto de cierta adoración, y buscando la aproximación por la brecha afectiva que permita un más rápido, profundo y autentico encuentro (Baquero Goyanes, 1953a: 3-4).

La espinosa cuestión de cómo despertar el interés de los jóvenes por los autores clásicos le lleva a proponer estrategias que tienen como base la propia esencia constitutiva del texto poético. Una vez más Baquero describe procesos pedagógicos que responden a conceptos teórico-críticos que aún no habían sido formulados explícitamente como tales. Como se percibe en la lectura del siguiente texto, maneja, evidentemente sin explicitarlo, el incuestionable principio de intertextualidad: las conexiones que de hecho se establecen entre los textos y que permiten constatar cómo la escritura poética es permeable en todos sus niveles constitutivos. El concepto de intertextualidad fue difundido por Julia Kristeva y otros teóricos en la década de los setenta del pasado siglo.

La actualización de los clásicos no exige, naturalmente, el sacrificio condena o postergación de la literatura de otras épocas, sobre todo la plenamente contemporánea, la que más suele leer el estudiante. Hoy se tiende a valorar y recomendar su estudio, por entenderse que puede constituir un buen apoyo desde el que saltar a la lectura de los clásicos. Alguna vez he visto cómo un alumno por la lectura de la *Electra* de O'Neill llegaba a Esquilo, Sófocles y Eurípides. Encontrar a Lope, a Góngora a Quevedo glosados por nuestros poetas contemporáneos, leídos por el estudiante, puede inducir a éste a leer directamente a tales escritores clásicos. [...] Asimismo si el estudiante aficionado al teatro de García Lorca se le hace ver la raíz lopesca de algunos aspectos de ésta, es lógico suponer que Lope tendrá un lector más. Y no vale decir que estas son ilegítimas añagazas, trucos de charlatán, con los que pasar la atención de un objeto a otro. Dentro de un exigente plano de calidad literaria, tanto da caminar de la greguería conceptista de Quevedo a la de Gómez de la Serna, como viceversa (Baquero Goyanes, 1953a: 3).

El quehacer poético a lo largo de los siglos ha ido generando obras, unas han pasado a engrosar la ingente nómina que la historia se encarga de recordar, otras han caído en el olvido. Ha sido precisamente la Historia Literaria la que ha venido ofreciendo de manera organizada y con sus correspondientes valoraciones cada uno de los autores que han pasado a formar parte de ese corpus canonizado que está presente en el punto de partida de cualquier proceso docente. De entre esa nómina general se han seleccionado una relación de autores que, por considerarlos excelentes, han adquirido la categoría de clásicos, convirtiéndose así en la piedra angular de los programas didácticos. Baquero Goyanes, tras advertir de la conveniencia de dar a los autores contemporáneos el importante papel que les corresponde: “Olvidarse de lo contemporáneo en la enseñanza de la literatura equivale, en definitiva, a cerrar al estudiante puentes de acceso a lo clásico” (Baquero Goyanes, 1953a), insiste en lo que es su idea fundamental, “No quiere esto decir que el descubrimiento o el desarrollo de la sensibilidad literaria en un estudiante haya de conseguirse con sólo

la lectura de obras contemporáneas, ya que, como antes apunté son las creaciones clásicas las que mejor pueden servir para esta labor” (Baquero Goyanes, 1956: 3 y 4). La cuestión fundamental es conseguir que el alumno acceda libremente a los autores clásicos venciendo los prejuicios que pueda tener al respecto. Baquero ofrece unas resumidas pautas que ponen de manifiesto su mucho saber al respecto: “Hacer intangibles a los clásicos es tanto como hacerlos letra muerta. No son la admiración y el respeto impuestos *a priori* los que convienen al escolar, sino el respeto y la admiración surgiendo *a posteriori* de un conocimiento auténtico y fructivo de las obras clásicas, alcanzable sin aparatosa idolatría” (Baquero Goyanes, 1953a: 4).

Bibliografía

- Alonso, Dámaso (1941). “Sobre la enseñanza de la filología española”, *Revista Nacional de Educación*, 2, 21-39
- Baquero Goyanes, Mariano (1953a). “La educación de la sensibilidad literaria”, *Revista de Educación*, 9, 1-5.
- Baquero Goyanes, Mariano (1953b). “Prólogo”. En Alas, Leopoldo ”Clarín”. *Cuentos*. Oviedo, Gráficas Summa, 9-23
- Baquero Goyanes, Mariano (2006). *Variaciones sobre un mismo tema*. Murcia, Editum.
- Cayuela, Arturo María (1941). “El concepto de la educación literaria”, *Revista de Educación Nacional*, 9, 27-36
- Castilla del Pino, Carlos (2002). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Fábula Tusquets Editores.
- Díaz Plaja, Guillermo (1953). “El teatro como instrumento de educación”, *Revista de Educación*, 14, pp.
- Dilthey, Wilhelm (1945). *Poética*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Escrig Aparicio, José Antonio (2020). “Mariano Baquero Goyanes: reflexiones sobre la educación literaria”. En Baquero Escudero, Ana Luisa y Vicente Gómez, Francisco (coords.). *Mariano Baquero Goyanes. Teoría de la novela y del cuento*. Madrid, Visor Libros.
- García Berrio, Antonio y Hernández Fernández, María Teresa (2004). *Crítica Literaria. Iniciación al estudio de la Literatura*. Madrid, Cátedra.
- García Berrio, Antonio (2006). “Prólogo”. En Esteve Serrano, Abraham y Vicente Gómez, Francisco (coords.), *Variaciones sobre un mismo tema*. Murcia, Universidad de Murcia.

- Giménez Caballero, Ernesto (1953). “Sobre la enseñanza de Lengua y Literatura”, *Revista de Educación*, 7, 117-120.
- Guillén, Claudio (2005). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona, Tusquets.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- Lázaro Carreter, Fernando (1952). “La lengua y la literatura españolas en la Enseñanza Media”, *Revista de Educación*, 5, 155-158
- Lipps, Teodoro (1924). *Los fundamentos de la estética*. Madrid, Daniel Jorro.
- Menéndez Pelayo, Marcelino (1900). *Estudios de crítica literaria*. Madrid, Colección de Escritores Castellanos.
- Moreno Báez, Enrique (1953). “La Literatura en la Universidad”, *Revista de Educación*, 15, pp. 5-6.
- Ortega y Gasset, Ortega (1969). *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Tamayo, Juan Antonio (1944). “La educación estética de los adolescentes”, *Revista de Educación Nacional*, 47-48, 66-73.
- Tomachevski, Boris (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid, Akal.
- Zamora Vicente, Alonso (1943). “Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura nacionales”, *Revista de Educación Nacional*, 35, 83-100.