

Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar

Gabriel Núñez | Universidad de Almería

En este trabajo abordamos los distintos modelos que hemos utilizado en el moderno sistema escolar para educar literaria y estéticamente a los escolares de la España contemporánea. Desde el modelo Retórico que bebe en el mundo clásico y se impone hasta las primeras décadas del siglo XX al actual modelo "lector", que parte de las teorías de la recepción, pasando por el modelo Histórico-Positivista que se sirve de las Historias de la literatura, y por el modelo Institucionista que se focalizaba en la lectura interpretativa.

Palabras clave: historia de la educación literaria, retórica, historia de la literatura, comentario de textos, lectura literaria.

In this paper we approach the different models utilized (used) in the modern education system to teach (educate) students in contemporary Spain upon literary and aesthetic principles according to literary and aesthetic principles. From the rhetorical pattern, that is born in the classical world and that was settled and lasted until the first decades of the XXth century, we move to nowadays 'reading' pattern. This present pattern starts from the Theory of Reception, goes through the historical-positivist pattern, the one that uses the Histories of Literature, and equally goes through the 'Institucionista' pattern, which focused upon interpretative reading.

Keywords: history of literary education, rhetoric, history of literature, textual analysis, literary readings.

1. Introducción

Iniciaremos este breve ensayo recordando que, como adelantamos en nuestro libro *Cómo nos enseñaron a leer* (2005)¹, a lo largo del siglo y medio de vigencia del moderno sistema escolar, que se implanta con el Plan Pidal de 1845, hemos tenido diversos

modelos para educar lingüística, literaria y estéticamente al alumnado que cursa sus estudios en la España contemporánea.

2. Modelo retórico

Si seguimos un orden cronológico, el primero de ellos sería *el modelo retórico*, que

¹ Escrito en colaboración con Mar Campos Fernández-Figares, Madrid Akal, 2005

hunde sus raíces en el mundo greco-latino y pervive durante nuestro siglo XIX y, con variaciones, llega hasta las primeras décadas del XX. Si quisiéramos condensar en una brevísima síntesis lo esencial del mismo, diríamos que consistió en el aprendizaje de las reglas de las retóricas y en la interiorización de los modelos clásicos. De otro modo: este modelo estuvo basado en el aprendizaje de las reglas del buen decir y, a la vez, en la consagración y canonización de los clásicos, especialmente los grecolatinos, como ejemplos a los que imitar a la hora de escribir o hablar bien. Este maridaje entre el aprendizaje de las reglas y la familiarización de los escolares con los modelos clásicos les permite a estos no sólo conocer teóricamente el “arte de hablar” y el “arte de escribir”, sino ponerlos en práctica en sus intervenciones orales y en sus escritos. Hoy podemos decir que aquellos estudiantes adquieren en parte unos contenidos que se aproximan a las que denominamos destrezas básicas: la lengua oral en tanto que arte del bien decir, y la composición escrita, que deben adquirirla y practicarla con claridad, corrección, elegancia y siempre a partir de los modelos literarios con los que, además, se ejercitan en la lectura y les sirven como guía para sus ejercicios o actividades. Este modelo-teórico y práctico- aúna el conocimiento y el estudio ante todo de tres disciplinas: la Gramática, la Retórica y la Lógica, cuyos aprendizajes deben ir íntimamente engarzados porque ellas nos ayudan a pensar con la misma corrección y exactitud con que debemos hablar o escribir. Y en esto radicaba la importancia del estudio de las Humanidades (Capmany, 1777): a través de una sólida formación lingüística y estética

se logra, mediante el uso correcto, coherente y bello del lenguaje, la exacta enunciación de nuestros pensamientos. Y este es uno de los aspectos sobre los que insisten las retóricas: la necesidad de la formación del gusto, el conocimiento de las normas que deben guiar el proceso de aprendizaje del estilo y el cultivo de la imaginación como facultad nuclear de nuestra actividad teórica. La imaginación, la capacidad para expresar ideas nuevas e imágenes brillantes, es una de las bases del buen gusto. E imaginación y buen gusto son, asimismo, consustanciales al escritor que compone y al orador que conmueve. Y la belleza del estilo, la manera de enunciar las ideas que diferencia y caracteriza a los autores, depende en gran medida del *orden didáctico* de las palabras mediante el que generamos las ideas y denominamos y mostramos las cosas (Hugo Blair, 1816).

Todo este corpus teórico se adquiere en la práctica mediante el estudio de los modelos dignos de imitación o en aquellos otros que había que rechazar por alejarse de las reglas que preconizan tales modelos (Gómez Hermosilla, 1842).²

Sin embargo, en las prácticas escolares concretas este modelo retórico (Núñez, 1994) quedó poco a poco reducido al aprendizaje de una copiosa ristra de figuras, reglas y preceptos que los escolares memorizaban con el pretexto de adquirir dichas reglas u otros preceptos relativos a la moral, que acabaron desplazando los aprendizajes de las convenciones literarias y sustituyéndolos por la enseñanza de máximas generalmente relacionadas con la religión y la moral, con el fin de guiar a la adolescencia

² Vid esto más desarrollado en Núñez y Campos Fernández-Figares (2005: 75-82)

por la senda idónea en las diversas esferas de la vida social.

En suma, frente a la función formativa de la retórica, *la paideia*, que intenta vincular a los alumnos con la *polis* para convertirlos en ciudadanos políticos, ahora queda esta reducida al aprendizaje de un listín telefónico de figuras, similar a la necrópolis que memorizan los estudiantes que cursan historia de la literatura en el siglo XX.

3. Modelo histórico-positivista

El segundo modelo lo denominaremos *histórico-positivista*.

Este se introduce en el sistema educativo español mediante la primera Historia de la Literatura: la de Gil de Zárate (1844). Todas estas historias son utilizadas por la burguesía española ante todo para asentar su concepto de nacionalidad en cuya cimentación juega un papel importante el conocimiento de nuestro pasado literario. Es evidente que “la educación de las clases subalternas, en manos de la burguesía, es fundamental para que aquellas lleguen a asimilar como propia la ideología de sus enseñantes” (Campos Fernández-Fígares, 2010:51).

Si nos interrogáramos hoy por el papel que han jugado las historias de la literatura en las aulas desde la promulgación del Plan Pidal de 1845 (Gil de Zárate, 1855), plan que, como hemos adelantado, propicia el desplazamiento de la retórica y su sustitución por las historias de la literatura (Rodríguez, 2002), nos veríamos abocados inevitablemente a dar respuesta a preguntas como las que nos formulamos a continuación: ¿qué ideas estéticas, lingüísticas, ideológicas o políticas transfieren a las aulas estos

manuales a partir de la fecha indicada hasta 1968, momento en que tiene lugar la crisis definitiva del modelo historicista de educación literaria? (Núñez, 2001).

En segundo lugar, investigar estos manuales de historia literaria equivale a poner de manifiesto el modo en que se han ido seleccionando los autores que iban a servir como modelos para la enseñanza (Pozuelo Yvancos, 2000). Estas historias de la literatura y las antologías que comparten protagonismo con ellas en los centros educativos son responsables de la selección de textos y autores que, también por razones lingüísticas, estéticas, didácticas, morales, ideológicas o políticas, han pasado a formar parte del canon literario moderno. Sin dichas historias de la literatura nuestros itinerarios pedagógicos hubieran sido muy otros, y la lista de autores en la que hemos basado nuestra educación literaria también habría diferido grandemente con el sólo hecho de que hubiera prevalecido la educación retórica anterior a 1845. Por ello, las historias, las antologías, los manuales y los libros de lectura han tenido mucho que ver con la configuración y la movilidad del canon, con la institucionalización de la literatura, con el conocimiento del pasado y del presente de la misma y, por tanto, con la construcción social de las disciplinas escolares en el marco del currículum (Mainer, 1981:429-479; Romero Tobar, 2004).

A través de estos manuales podemos apreciar cómo se conservan unos autores y sus textos en la escuela y en la memoria histórica a la par que se olvidan otros. Esta es la lógica implacable de antologías y manuales: caben en sus páginas los espacios

³³ Sobre las antologías poéticas españolas puede verse en número 721-722 de *Ínsula*, de enero-febrero de 2007, coordinado por Marta Palenque.

del museo a la par que las prácticas que tienen que ver con la censura³.

¿Para qué sirven estas historias de la literatura? O, más concretamente, ¿cuál es, ideológica y culturalmente, el asunto central abordado por las historias decimonónicas?

Creo que estaríamos de acuerdo en que el tronco común de este árbol de múltiples ramas no es otro que el de la nacionalidad, la formación del carácter nacional. Campos Fernández-Figares señala en "Una lectura de historias (de la literatura)" como se produce un cambio radical en los estudios literarios en los inicios del Siglo XX, tras el desastre del 98 (Campos Fernández-Figares, 2004:240). Las historias de la literatura, en este momento en que, desplazando a las retóricas, se convierten en el centro de la educación literaria, abren nuevos caminos para la interpretación y análisis de la obra literaria y completan y acaban sustituyendo con esta visión histórica de la literatura los anteriores aprendizajes normativos de las retóricas. Al lado de estos aprendizajes retóricos se va abriendo camino la visión positivista de la literatura: la atención al estudio de los textos, la edición crítica de obras, la investigación sobre las fuentes, el conocimiento de la vida de los autores y la concepción de la obra como expresión del creador y como documento histórico que encarna el espíritu de la época y del pueblo al que pertenece, se erigen en el centro y alternativa a la enseñanza basada en preceptos y en buenos modelos clásicos. "El centro de gravedad del trabajo -escribe Kayser- se inclinaba en el siglo XIX, en un principio, hacia la historia

de la literatura, mientras que la poética des-acreditada y comprometida por las tendencias normativas del siglo XVIII, sólo era favorecida por pensadores aislados. Durante algún tiempo pareció que la ciencia de la literatura y la historia de la literatura eran una sola cosa. Dentro de la historia de la literatura, la noción del poeta, del creador, se reveló como la más fecunda. Basta consultar la mayoría de las historias de la literatura, aún hoy representativas, para comprobar que, en el fondo, no son más que un encadenamiento de monografías sobre poetas" (Kaiser, 1970:28).

El *Manual* de Gil de Zárate pone de manifiesto en sus comienzos dos de los aspectos sobre los que se vertebrará la historia de la literatura pensada y escrita expresamente para los escolares de Secundaria: la necesidad de educar literariamente a los jóvenes -conocimiento de poetas y prosistas que les valgan como modelos y aprendizaje de reglas y convenciones de lo literario- a la par que se les inculcan las cualidades o caracteres de dicha literatura que conformaron el espíritu de lo español, la nacionalidad española. La idea de nación que fue elaborándose desde el siglo XVIII, con una base firme en la geografía y unos componentes políticos, legales y económicos que nos habrían ido singularizando y diferenciando de las demás naciones, coadyuvan a perfilar el relato de nuestra cultura común a lo largo de la historia.⁴ Nuestra literatura y las lenguas en que se manifiesta van creando este proceso de identificación de los españoles con sus figuras históricas -el Cid, por ejemplo-, literarias -D. Quijote-, religiosas -Santiago- o políticas. Y sobre estos rasgos

⁴ Vid. Leonardo Romero Tobar (ed.) *Literatura y Nación* (2008).

se confecciona el canon cultural y literario con el que emocional o intelectualmente conformar la mentalidad de los escolares de los centros españoles.

Hoy conocemos los excesos de este modelo historicista: la sobre valoración del poeta sobre la obra y la reducción de los aprendizajes literarios poco menos que a una lista interminable de autores y obras.

A pesar de todo, la literatura interesó siempre en nuestro sistema educativo como un valor en sí mismo. Y esa confianza en el poder vital y moral de la literatura nos sigue sorprendiendo hoy día más que los valores nacionalistas o morales. Y es que desde las vanguardias hasta la Segunda Guerra mundial la pregunta que nos debimos hacer era otra, la que se formulara Sastre: ¿Qué es la literatura? La literatura sería un durísimo campo de batalla durante la Guerra Fría. Pero esa pregunta clave apenas se esbozó en el sistema educativo español hasta muy tardíamente. Aquí la literatura ha seguido repitiendo tópicos y banalidades. Pero ¿cómo hablar de democracia y libertad en un país en que estas palabras estaban prohibidas?

En fin, si a modo de síntesis intentáramos ofrecer una visión de conjunto sobre las aportaciones de este modelo lector, si quisiéramos elaborar un relato breve y útil pedagógicamente sobre este pasado quizá nada mejor que hacerlo dando respuesta a esta sencilla pregunta: ¿cual fue la función de este imaginario lector⁵, sus componentes, sus logros y sus huecos, sus lagunas y sus censuras?

En primer lugar, con el paso del tiempo, debemos reconocer que esta educación familiar y escolar tuvo un logro magistral en la educación. Como señala Juan Carlos Rodríguez: se nos enseñó a leer dentro de una ética y una estética a través de la cual se nos inculca y se consolida el “yo soy libre”, la ideología burguesa de los sujetos libres; ignorando en cambio que la literatura también forma parte de las relaciones sociales. Así se fundieron los valores dominantes con el inconsciente de los escolares de las distintas clases sociales. Leer y aprender leyendo fue el modo de construir el yo moral y estético ideado por la burguesía ilustrada. Era una lectura civilizadora del yo y de la vida, frente a la lectura exterminadora que, por ejemplo, hicieron los nazis del pueblo judío al practicar con él la solución final (Rodríguez, 2005:10).

Pero esta lectura también tenía su envés: nos hacía ver que aquel yo nunca era un yo ideal, o al menos no era el yo que queríamos alcanzar, pudiendo derivar en otras lecturas del yo y del mundo más próximas a las que hicieron Brecht o Marx, lecturas, por un lado, capaces de reflexionar sobre las trampas de ese yo construido a partir del inconsciente ideológico y libidinal de la burguesía occidental y, por otro, lecturas capaces de enseñarnos a “leer desde la explotación”, en nombre de los explotados. La distancia entre ambos modos de leer es abismal. Y esta sería una de las misiones de la lectura actual: saber escribir y leer desde dentro de ese inconsciente ideológico y libidinal pero para romper con

⁵ Por la Teoría de la recepción sabemos que la interpretación de los textos nunca es del todo definitiva, sino que ésta más bien varía en función del intertexto del lector, de sus criterios estéticos o de la Imagología, ciencia que, según Mukarovsky, estudia la imagen que los pueblos han ido forjando sobre sí mismos y que queda reflejada en ciencias muy diversas y en expresiones artísticas varias. En los textos podemos desentrañar la contribución de la literatura a la conformación de la realidad sentida y vivida por cada sociedad a veces tan real como los acontecimientos históricos.

ellos, es decir, para intentar construir una lectura y una vida en libertad y sin explotación (Rodríguez, 2005:26). Y ahí fue precisamente donde fracasó don Quijote; no en la lectura de los libros, sino en la lectura del mundo: con su bagaje lector se enfrentó a un mundo que ya no existía más que en su imaginación. Si leer es también saber leerlos, don Quijote se leyó a sí mismo fuera de su tiempo y fuera de la historia que le tocó vivir. Y la lectura tiene sentido dentro de la historia, porque la literatura es vida unida a una época, a un modelo social y a sus habitantes.

En segundo lugar, es evidente que para que este modelo de educación literaria, estético y ético, se asentara, ha tenido que existir un cambio profundo en la concepción de la historia previa al siglo diecinueve. Ahora la historia no es sólo un catálogo que recopila la memoria cultural de la humanidad y se utiliza como ejemplo, sino una disciplina bien estructurada, cuyos conocimientos incorporan el pasado al presente con el fin de ayudarnos a mejor explicarlo y comprenderlo. Friedrich Schlegel, Gervinus, Menéndez Pelayo, Gil de Zárate, Labra o Rafael Altamira son algunos de los teóricos de este modelo. Modelo pensado para educar a los sujetos, que se hará extensivo al Estado con objeto de crear naciones a nivel político. En él, la historiografía literaria es uno de los pilares sobre los que se asienta la nueva educación nacional (Menéndez Pelayo, 1941:3-75).

En tercer lugar, tendríamos que reconocer que mediante estas historias de la literatura se introduce un nuevo paradigma

lector: el del culturalismo nacionalista. El siglo XVIII inventa la historia de la literatura, el diecinueve delimita conceptualmente este campo y lo une a los ideales nacionalistas y el siglo XX cuestiona esta herencia. Hoy, las historias de la literatura no tienen ya que mostrarnos el alma de un pueblo, sino en todo caso conocimientos o recuerdos del pasado y orientaciones y claves para la literatura o la sociedad del presente y del futuro. Los componentes más importantes de esta literatura nacional, la nación y la lengua, no nos parecen los elementos determinantes en la literatura del futuro⁶. Y dado que la forma más agresiva del nacionalismo ha producido sufrimiento, éste al menos debe ser sustituido por otras formas que sean capaces de organizar la coexistencia de culturas diversas y sociedades plurales, formadas por elementos muy dispares. Precisamente por todo esto es hoy mucho más difícil escribir la historia de la literatura.

En cuarto lugar, por el modo en que seleccionamos el canon lector contemporáneo, éste también fue pensado para formar ciudadanos políticos capaces de identificarse con la nación, con la idea de nación entonces prefigurada. Este ideal nacionalista llevaba aparejado el universalismo que procedía de la ilustración y el comparatismo decimonónico.

En quinto lugar, Al dividir el sistema educativo en tres tramos, en Primaria sólo se practica la lectura mecánica; la lectoescritura es la base de la formación lectora de los sectores populares. En Secundaria, se admiten los textos canónicos para formar a las clases medias. Y la especialización

⁶ La superación de los límites impuestos por el concepto de nación a las literaturas está en la base de muchas de las nuevas propuestas teóricas y pedagógicas.

queda para las universidades. Es decir, sólo a partir de Secundaria y, sobre todo, en la Universidad se capacita a los alumnos para poder elegir entre la oferta numerosa que el mercado pone en nuestras manos.

En sexto lugar, el modelo cultural actual se vincula cada vez más al ocio, pero este lo ocupamos con el cine u otras artes (Jameson, 1995). Las pantallas cinematográficas, aunque incorporen la literatura en forma de guiones y adaptaciones, están desplazando de nuestros momentos de ocio a la creación literaria. Como diría Rodríguez el desprestigio de la lectura se viene gestando desde los años cincuenta en que comienza la Guerra Fría y se fragua el mundo actual. Para la cultura *pop* y para la generación *beat* lo importante era estar al día, frente a la lectura, que se considera algo aburrido y cansino. Los roqueros se convirtieron en los poetas e intelectuales del momento. El viaje, la televisión o las religiones orientales fueron lo importante en la nueva cultura individualista, libre y experiencialista de la América de la Guerra Fría (Rodríguez, 2005:27-28).

Finalmente, a través de estos manuales se proyectan sobre los jóvenes unos contenidos literarios, unos conocimientos, un saber en torno a lo que es la literatura y un método consistente en enseñarla en base a su organización histórica con categorías que abarcan periodizaciones, géneros, autores, escuelas y movimientos históricos (Campos Fernández-Fígares, 2004). De tal modo que, el imaginario de este "manual de manuales", los componentes de ese recuerdo de nuestra adolescencia también serían, como escribiera Barthes (Doubrousky y Todorov, 1971, recogido en Núñez y Campos Fernández-Fígares, 2005:248-254), monemas de la lengua

metaliteraria. Aunque, así concebida, dicha historia de la literatura está plagada de censuras:

- a) Censuras debidas a razones ideológicas, políticas o morales: se rechazó el credo lector, pedagógico, ideológico y político de la burguesía liberal y krausista hasta el extremo de tener que perfilar esta sus propios proyectos culturales al margen del Estado. Recuérdese el papel de "El Internacional" como ensayo para la futura creación de la ILE.
- b) Censuras de clase social: estas nunca aparecían en los manuales, a lo sumo una atmósfera de clase que sustituía tal realidad.
- c) En determinados periodos, con especial virulencia durante el franquismo, se censuran los escritores del canon por no ajustarse básicamente a los presupuestos morales, ideológicos o políticos impuestos por la burguesía conservadora.
- d) Censuras aplicadas también al propio concepto de literatura, un objeto que no se cuestiona en ningún momento.
- e) Y, finalmente, se censuran asimismo los lenguajes alejados de la norma clásica: valga el ejemplo del culteranismo y del propio Góngora.

Las críticas a este modelo van seguidas de la generalización del *comentario de textos* como alternativa al historicismo, primero, y posteriormente, de la aceptación de un paradigma que prima ante todo la formación lectora de los escolares en tanto que componente imprescindible para la adquisición de la competencia literaria.

Precisamente cuando, en los años sesenta del siglo XX, once profesores, encabezados por Chomsky, enjuician la

situación de la literatura en las universidades americanas y censuran la historia de la literatura devenida en mera narrativa histórica sin hipótesis explicativas, y cuando Lázaro Carreter (1973) se interroga, ya en los setenta de dicho siglo, por el lugar de la literatura en las sociedades burguesas tecnificadas, será el momento en que se propugna el comentario de textos como método básico para la enseñanza de la literatura.

El comentario y el análisis, frente al modelo positivista, transmisor del imaginario histórico y de los valores culturales propios del nacionalismo, cuando no han sido pretexto para la “amplificatio”, han facilitado la aproximación de los escolares a los textos y el acceso de los mismos a la experiencia estética. La “lectura atenta” de los textos y el comentario de los mismos permiten descubrir la forma, la técnica y las convenciones que hacen posible la “literariedad” (Formalismo, Estructuralismo) o el estilo en tanto que manifestación lingüística de la interioridad del poeta (Estilística).

Sin embargo, limitar la educación literaria a la enseñanza de las técnicas ha acabado cercenando el acceso a los libros de nuestros escolares mediante la abolición del placer de leer. La educación literaria, por tanto, no puede quedar reducida al aprendizaje de destrezas teórico-prácticas por parte del alumnado, sino que este debe descubrir, conocer, comprender e interpretar el mundo a través de la creación literaria.

4. Modelo lector: la lectura y la adquisición de la competencia literaria

Y hablar de estilo es ya referirnos a los elementos impredecibles de los textos y, por tanto, a la experiencia lectora. Estaríamos

ante la lectura como un *modelo* pensado para que los escolares adquieran la competencia literaria. La obra es también la experiencia del lector (Pragmática, Teoría de la Recepción) desde el momento en que éste debe completar los elementos no dichos, los lugares de indeterminación, o anticipar hipótesis y conjeturas sobre las mismas en el marco de la historia de la recepción de dichas obras y de su relación con las normas estéticas y las expectativas que posibilitan su lectura en diferentes épocas. Así, una moderna pedagogía de la literatura tendrá entre sus cometidos el de formar a los lectores para que sean capaces de leer, comprender e interpretar los textos (Colomer, 1998). Para ello, se necesita el aprendizaje y la experiencia lectora (Ballester, 2015), es decir, orientar la educación literaria hacia la adquisición de la competencia lecto-literaria. Sin perder de vista que el aprendizaje de las técnicas no debe alejar al alumnado del placer de leer, puesto que la intuición estética y el placer gratuito propio de la literatura no pueden enseñarse, sino a lo sumo mostrarse. Y es que existe un momento en el que no caben más explicaciones: el que Dámaso denominó *la segunda intuición*, la intuición del lector.

La lectura en las sociedades modernas no está ya únicamente unida a la tradicional alfabetización lectoescritora, que en España deja de ser un problema en la década de los 70 (López Valero, 2015). Hoy el problema radica en formar alumnos suficientemente competentes y capaces de leer e interpretar tantos y tan diversos textos como exige la sociedad actual, si queremos que estos dejen de ser lo que Pedro Salinas (1948) llamó neo-analfabetos. El paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento requiere lectores capaces

de leer, comprender e interpretar los textos en sus diversos formatos como paso previo para leer, comprender e interpretar el mundo (Martos y Campos Fernández-Fígares, 2013).

5. Modelo institucionista

Existió, además, otro modelo que surge en el periodo de transición del modelo retórico al historicista: es el *modelo institucionista*.

La Institución Libre de Enseñanza impone este modelo consistente en la corrección de las prácticas escolares que habían relegado la educación idiomática a la enseñanza de la Gramática (Caso, 1889) y, con respecto a la literatura, dicho modelo se asienta sobre dos pilares: la lectura interpretativa de los textos literarios -la "expresión más alta" de las producciones escritas-, y la educación estética de sus escolares.

Krausistas e institucionistas parten de las ideas estéticas de Krause que convierten al hombre, en cuanto que imagen viva de Dios, en un ser capaz de captar la belleza de los objetos y de encarnarla e interiorizarla de modo tal, que llegue a producir obras bellas que no son sino el reflejo de la belleza y de la armonía del universo. Y sus concepciones sobre el arte y la literatura parten

de esta misma noción: el hombre como imagen viva de Dios. Y esta identificación de estética y metafísica abarca a todo lo creado y une las ideas de belleza con las de verdad y bondad. De ahí la tendencia docente de la literatura contemporánea: el creador escribe no por el placer de hacerlo, sino por trasladar a su escritura y por manifestar en ella un elevado pensamiento. Las obras, puesto que han de contener una gran enseñanza, cobran un profundo sentido educador. Y el arte preferido por los krausistas es el arte literario, precisamente por ser un arte basado en las palabras, en el lenguaje. Pues bien, aunque cada arte tiene su lenguaje, únicamente a la palabra le está reservado el don de significar con portentosa exactitud todo género de matices de cuanto experimenta el espíritu y de cuanto crea la razón.

La educación lingüística y literaria de los institucionistas estuvo encaminada al mejor conocimiento y *uso* de la lengua materna, sustituyendo las prácticas escolares basadas en la gramática y en la historia de la literatura por la enseñanza de la lengua y la literatura al servicio de la educación idiomática y estética de sus alumnos (Giner de los Ríos, 1878).

Referencias bibliográficas

- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2004). Una lectura de historias (de la literatura), en Romero Tobar. L., *Historia literaria/historia de la literatura*, pp. 239-252. Zaragoza: PUZ.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2010). La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII- XX: pequeñas dudas históricas sobre educación y literatura, *Ocnos*, 6, 45-60.
- CAPMANY, A. (1777). *Filosofía de la elocuencia*. Madrid: Imprenta de D. Antonio de Sancha.
- CASO, J. DE (1889). *La enseñanza del idioma*. Barcelona: librería de Juan y Antonio Bastinos.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- CERRILLO, P. (2010). *Lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.
- CERVANTES, M. DE (1978). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Clásicos Castalia.
- DOUBROUSKY, S. Y TODOROV, T. (1971). *L'enseignement de la Littérature*. París: Librairie Plon.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1878). Lecciones de Estética. *BILE*, 29, 61.
- JAMESON, F. (1995). *Estética geopolítica*. Madrid: Paidós.
- KAYSER, W. (1970). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- LÁZARO CARRETER, F. (1971). Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación. En: *El comentario de textos*. Madrid: Castalia.
- LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, núm. 41, 27-34.
- MAINER, J. C. (1981). De Historiografía literaria española: el fundamento liberal. En: *Estudios sobre Historia de España. Homenaje a Tuñón de Lara*, pp. 439-479. Santander: UIMP, vol. 2.
- MAINER, J. C. (1994). La invención de la literatura española. En: Enguita, J. M. Y Mainer, J. C. (eds.). *Literaturas regionales en España*, pp.23-45. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MARTOS, E. Y CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (eds.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1941). Programa de literatura española. En: *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*, pp. 3-75. Madrid: CSIC.
- NÚÑEZ, G. Y CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Madrid: Akal.
- NÚÑEZ, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- NÚÑEZ, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- NÚÑEZ, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo*. Almería: Red de Universidades lectoras/UAL.
- POZUELO YVANCOS, J.M. Y ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2005). Estudio preliminar. En Núñez y Campos Fernández-Fígares, *Cómo nos enseñaron a leer*, pp. 5-50. Madrid: Akal, 2005.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2002). Contornos para una historia de la literatura. En: *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*, pp. 61-96. Granada: Comares.
- RODRÍGUEZ, J. C. (2015). *Para una teoría de la literatura*. Madrid: Marcial Pons
- ROMERO TOBAR, L. (ed.) (2004). *Historia literaria/ Historia de la literatura*, pp. 23-45. Zaragoza: PUZ.
- SALINAS, P. (2002/1948). *El defensor*. Madrid: Alianza.