Filología reflexiva: Hacia una pedagogía “evaluadora”. Reflexión y evaluación del campo filológico español (1936-1968)

Jose Antonio Losada Montero

Graduate Center, City University of New York
FILOLOGÍA REFLEXIVA: HACIA UNA PEDAGOGÍA “EVALUADORA”
REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL CAMPO FILOLÓGICO ESPAÑOL
(1936-1968)

By

JOSÉ ANTONIO LOSADA MONTERO

A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The City University of New York.

2016
FILOLOGÍA REFLEXIVA: HACIA UNA PEDAGOGÍA “EVALUADORA”. REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DEL CAMPO FILOLÓGICO ESPAÑOL (1936-1968)

By

JOSÉ ANTONIO LOSADA MONTERO

This manuscript has been read and accepted for the Graduate Faculty in the Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages program to satisfy the dissertation requirement for the degree of Doctor of Philosophy.

Alejandro Alonso Nogueira

__________________________  ________________________________
Date  Chair of Examining Committee

José del Valle

__________________________  ________________________________
Date  Executive Officer

Nuria Morgado

Silvia Dapía

José Ramón González

Supervisory Committee
This doctoral thesis offers an original and valuable contribution to the study of the genealogy of the literary canon between 1939 and 1968. During Francisco Franco’s dictatorship, Spanish Universities underwent a series of important changes in its academic and management configuration and in the way Spanish elites envisioned Higher Education inside the regime. This research focuses in the role that Spanish scholars, inside Hispanic and Modern Language Departments, played in this renegotiation of a new and crucial sociopolitical mission for College Education. By focusing on the period between 1939 and 1968, a moment of sociopolitical instability and conservative literary and philosophical production, we aim to contribute to the ongoing debate about the role that Humanities, within Higher Education, played and can play helping the young to carry out their roles as responsible and responsive citizens. This thesis try to provide first, a reasoned explanation of the historical appearance of the Hispanic Languages departments inside the Spanish University; second, a sociological and historical analysis of the most relevant scholars in these departments, taking care of their position, their tensions and contradictions within the academic field; and third, a critical analysis of literary and philosophical theories (Stylistics, Intuitionism and Neoscholasticism) that the academic and university elites used to understand
and teach the poetry of Romanticism and Spanish Baroque: San Juan de la Cruz, Francisco de Quevedo, Lope Vega and Gustavo Adolfo Bécquer. The aim of this dissertation is to analyze how the philosophical and literary discourses taught by these scholars could affect the development of a critical and reflective thinking among their students, and perhaps ours.
A. INTRODUCCIÓN: FILOLOGÍA REFLEXIVA Y METODOLOGÍA “EVALUADORA”. HACIA UN ESTUDIANTE CRÍTICO Y AUTÓNOMO.

1. Stanley Fish y el rescate de la metodología “evaluadora”. Una lucha por reinsertar la pedagogía educativa en el marco académico.

2. El “affective turn” spinozista: la celebración frente a la evaluación de la identidad.
   2.1 Las emociones, la psicología y la formación ideológica del sujeto individual.
   2.2 El “conatus”, la resistencia y la reafirmación de la identidad. Caminos alternativos para un estudiante autónomo.

3. Filología reflexiva y metodología “evaluadora”: hacia una definición compleja, problemática y socialmente construida del conocimiento.

B. REFLEXIÓN ACERCA DE LOS BLOQUES, LOS ESTUDIOS DE CASO Y LA METODOLOGÍA INVESTIGADORA DE ESTA TESIS.

   -Estudio de caso 1. La presentación sociológica de un espacio de relaciones entre los historiadores de literatura en el franquismo:
     El grupo Arbor, la tradición menendezpelayista y el Opus Dei: Rafael Balbín Lucas, Mariano Baquero Goyanes y Enrique Moreno Báez.

-BLOQUE 2. El análisis reflexivo de los conceptos: objetivar las categorías
teóricas del subjeto objetivador o cómo hacerse sujeto de nuestros propios pensamientos:

Intuicionismo, irracionalismo e intención. Fronteras difusas entre Psicología y crítica literaria en la universidad española posfranquista.

- Estudio de caso 2. Redescubrir la filiación intelectual de las categorías literarias:

Empatía, historia y evaluación en la recepción de *La familia de Pascula Duarte*.

-BLOQUE 3. La Lengua y la Literatura en las aulas del franquismo. Una aproximación crítica a las leyes educativas, las metodologías pedagógicas y la docencia como apostolado:

Literatura y Arte en el campo educativo del franquismo.

- Estudio de caso 3. El comentario de textos. El gran superviviente de la didáctica Española:

El comentario de textos. Seña de identidad en la pedagogía española de la posguerra.

C. Estudio de caso 1. EL GRUPO *ARBOR*, LA TRADICIÓN MENENDEZPELAYISTA Y EL OPUS DEI: RAFAEL BALBÍN LUCAS, MARIANO BAQUERO GOYANES Y ENRIQUE MORENO BÁEZ.

1. ¿Quién es quién en *Arbor*? El CSIC y los catedráticos de Humanidades
2. en el Opus Dei.
3. (Re)imaginar la “tradición”: monarquía, menendezpelayismo y catolicismo. La matriz ideológica en el ideario político-moral de los acenepistas, opusdeístas y monárquicos.
D. BLOQUE 2: INTUICIONISMO, IRRACIONALISMO E INTENCIÓN: __ 57
FRONTERAS DIFUSAS ENTRE TEOLOGÍA, PSICOLOGÍA Y CRÍTICA LITERARIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA POSFRANQUISTA.

1. La batalla contra el positivismo: Neoescolasticismo, Modernismo y __ 58

   Espiritualismo en la Europa del siglo XX. Las nuevas bases metafísicas para una crítica literaria “tradicional”.

2. La crítica teológica en la Literatura Española: El caso de Gustavo Adolfo __ 66 Bécquer.

3. Didactismo, literatura y proyecto nacional. La posición simbólica del __ 74 creador y el crítico literario.

4. Psicología e intuicionismo en la crítica literaria de comienzos del siglo. __ 78

   4.1 Los fenómenos psíquicos y su intencionalidad. En busca de la __ 89 “consciencia” en el autor literario.

   4.2 Lenguaje como energeía. El Espiritualismo en la crítica __ 94

   4.3 literaria: la Estilística.

   4.4 La Estilística literaria en Dámaso y Amado Alonso. __ 97

   4.5 Vida, deseo y voluntad en la experiencia literaria. __ 111

Addenda. Redescubrir la Teoría de la Literatura desde una matriz “evaluadora.” Hacia __ 123 una docencia crítica y autorreflexiva para los Estudios Literarios.

E. Estudio de caso 2: EMPATÍA, HISTORIA y “EVALUACIÓN” EN LA RECEPCIÓN DE LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE.

1. Caminos para una problematización reflexiva de la recepción literaria. __ 129

2.1 Los modelos escurialenses y garcilasistas. __ 133

2.2 La redefinición de la tradición y La familia de Pascual Duarte. __ 137

Literatura y proyectos nacionales en los años 40-50.

3. La genesis histórica de las categorías literarias: el “tremendismo”, un término más allá de lo literario.

3.1 El “tremendismo” en la prensa general durante los años 40-50 __ 158

Lo moral y lo francés.

3.2 El “tremendismo” en la prensa general de los años 60. La __ 164 aversion total al modelo francés.

4. La recepción crítica de La familia de Pascual Duarte. Lecturas “evaluadoras” y lecturas “comprensivas”.

4.1 La Historia de España y la Guerra Civil: la legitimación de la __ 169 violencia.

4.2 Voluntad, actitud y empatía: Una lectura “neonietzscheana” de __ 173 La familia de Pascual Duarte.

F. BLOQUE 3. LITERATURA Y ARTE EN EL CAMPO EDUCATIVO DEL FRANQUISMO.

1. Literatura, pedagogía y los clásicos literarios: Los años 40.

1.1 La Ley de Reforma de Enseñanza Media de 1938. Educando a __ 183 las élites.

1.2 El anteproyecto de Ley de reforma universitaria. La Filología __ 184 Clásica y la Filología Románica.

1.3 La lucha por el monopolio en el campo de la enseñanza. __ 187

1.3.1 La Ley de Ordenación Universitaria de 1943. Prosigue la __ 190 lucha.
1.4 La creación del imaginario cultural en el discurso nacional-católico dominante. Su impacto en el campo de la enseñanza literaria.

1.4.1 Literatura: de centenarios, homenajes y otras festividades. Los clásicos literarios y la educación en valores.

1.4.2 Doctrina: los clásicos doctrinarios y la mayoría democrática del franquismo.

1.4.3 Artes plásticas: Pedro Rocamora, propaganda, pintura y artes plásticas en el discurso nacional-católico. El caso del Greco, Alonso de Berruguete y Gregorio Fernández.

2. Lengua y Literatura para una Universidad polisémica: Los años 50.

2.1 Las luchas por el monopolio educativo. El último asalto de los falangistas.

2.1.1 La lucha por la religión: falangistas intelectuales y la heterodoxia católica.

2.1.2 La lucha por la investigación: élites intelectuales, ciencia y espíritu “formativo”.

2.1.3 La lucha por el espíritu “formativo”: ¿Filología Clásica o Filología Cristiana? Sobrevivir en el mundo de la “técnica”.

2.1.3.1 Lengua y Literatura Española: formación y alimento para el alma.

2.1.3.2 Más allá del espíritu “formativo”. Nuevos fines, nuevas didácticas. Fernando Lázaro Carreter y la pedagogías “estilística”.

2.1.3.3 Filología, Universidad y la “segunda revolución industrial”. La escisión entre el “homo technicus” y el “homo moralis”.

2.1.3.4 La escisión entre el “homo technicus” y el “homo moralis”. Nuevas perspectivas sociales sobre la educación en
España: la polémica entre Justo Vicuña y Adolfo Maíllo.

2.1.3.5 Latín, el último superviviente: Filología Clásica- Humanismo-Catolicismo.

3. Literatura y Educación en los años 60: La amenaza del modelo tecnocrático.

3.1 Una nueva sociedad española: ¿Un nuevo lugar para la Literatura Española?

   3.1.1 La reivindicación de la lectura: hacia una lectura de carácter “formativo”.

   3.1.2 Redefinirse o naufragar: la rearticulación del discurso pedagógico literario.

   3.1.3 La gran amenaza. El lugar de la Literatura en la Ley General de Educación de 1970.

   3.1.4 Literatura y Educación: ¿un acto de rebeldía? El cuerpo docente y la reclamación de su espacio académico.

   3.1.5 La educación literaria y su valor trascendente: la solución a todos los males.

   3.1.6 Francisco Rico: Un ejercicio de desmitificación académico.

   3.1.7 El comentario de texto. Atrapado entre la distinction académica y su valor como recurso didáctico para una educación crítica.

G. Estudio de caso 3: EL COMENTARIO DE TEXTOS. SEÑA DE IDENTIDAD EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DE LA POSGUERRA.

   1. El comentario de textos: una toma de posición frente al historicismo ortodoxo y la erudición.
2. La sensibilidad literaria.

2.1 Desarrollar la sensibilidad literaria: la “lectura directa” y el acceso ___ 284
inmediato al texto artístico.

2.2 Monopolizar la sensibilidad literaria: la lucha por apropiarse de los ___ 288
conceptos.

3. La crisis del comentario de textos.

3.1 La crisis del comentario de textos. La comprensión mecánica de las ___ 295
obras literarias, el intuicionismo y la falta de un hábito lector.

Addenda. Hacia una definición marxista y heterodoxa de la realidad literaria. ___ 301
La desmitificación de la Literatura. A modo de conclusión

BIBLIOGRAFÍA. ___ 309
A. INTRODUCCIÓN

1. Stanley Fish y el rescate de la metodología “evaluadora”. Una lucha por reinsertar la pedagogía educativa en el marco académico.

En el año 2008 Stanley Fish publicaba uno de sus ensayos más polémicos acerca de la educación superior en Estados Unidos, *Save the World on Your Own Time* (Fish 2008). Este trabajo criticaba la tendencia de los docentes universitarios a presentar las investigaciones de contenido sociopolítico como los valores legítimos -basados en su posición de autoridad y en el valor simbólico de sus contenidos- desde de los que vertebrar la educación universitaria. Es decir, denunciaba como el capital simbólico de ciertos temas de investigación -el Estado, la dignidad, el civismo, la moral, la política- resultaba, muchas veces, suficiente para ocupar las más importantes agendas investigadoras pero, sobre todo, los grandes *curricula* universitarios. Una presencia que, aparentemente, no necesitaba argumentarse públicamente ni justificarse en la metodología utilizada por cada investigador.

La disolución de la metodología y del propósito educativo como elementos adjuntos de la investigación, reducida casi al valor simbólico de su contenido, se ha convertido en un ejercicio académico, más o menos común, sobre el que Pierre Bourdieu teorizaba ya, años atrás, en sus seminarios sobre sociología reflexiva (Bourdieu y Wacquant 2005). Una práctica habitual de ciertos académicos por encumbrar discursivamente sus objetos de investigación, menguando, muchas veces de manera proporcional, su atención a la metodología utilizada para la investigación.
Los científicos sociales tienden a asumir con demasiada facilidad que la importancia sociopolítica de un objeto es suficiente en sí misma para garantizar la importancia del discurso que emiten. Tal vez esto explique porqué los sociólogos más propensos a igualar su importancia con la de su objeto (como hacen algunos de aquellos a quienes hoy interesa el Estado, o el poder) a menudo prestan menor atención al método. Lo que cuenta, en realidad, es el rigor en la construcción del objeto (Bourdieu 1992: 308).

Fish citaba en su libro los mission statements de universidades como Yale, Wesleyan o Michigan State University. A estas instituciones les criticaba la proclamación de grandes ideales democráticos sin preocuparse, previamente, de justificar el significado ideológico y político que tales ideales jugarían en el futuro pedagógico que se quería construir con su enseñanza. Es decir, reprobaba la falta de planificación y reflexión sobre el sentido educativo con el que se quería dotar a esas experiencias académicas.

Pick up the mission statement of almost any college or university, and you will find claims and ambitions that will lead you to think that is the job of an institution of higher learning to cure every ill the world has ever known: not only illiteracy and cultural ignorance which are at least in the ball park, but poverty, war, racism, gender bias […] (Fish 2008: 11).

El trabajo del crítico americano encontró enseguida la réplica en afamados académicos como Jonathan Culler o Judith Butler que compilaron las reseñas al ensayo de Fish en la revista Profession, publicada por la Modern Language Association of America (MLA) en 2009. Parte de estas reseñas acentuaban la falta de humanidad de Fish al perseguir y rechazar la implantación de objetivos pedagógicos tan “loables” como “la tolerancia” y “la dignidad” en la universidad, otros le reñían el modo en que restringía las tomas de posición políticas a actos de habla de naturaleza coercitiva, y le
advertían de la existencia de nuevas redefiniciones de la “política” que no necesariamente alienaban al estudiante en el aula.

Fish se protegía de estos ataques presentándose como fiel defensor de esos valores simbólicamente marcados, tanto morales, como cívicos o democráticos, sin embargo, mantenía su escepticismo a la inclusión de éstos como objetivos pedagógicos, en el ámbito académico. Por un lado, dudaba de la preparación y de la efectividad docente para inculcar tales presupuestos en el alumnado, mientras que por otro lado, advertía de la necesidad metodológica de “evaluar” reflexivamente tales categorías y discursos, sobre todo, antes de ser aceptadas o “celebrados” acríticamente. Es decir, Fish consideraba que la preparación intelectual y formativa de los maestros no era la adecuada para desarrollar tales “valores” en el estudiante y, además, que el gran problema radicaba en que ese mismo cuerpo docente tendía a evadir constantemente la reflexión sobre las categorías epistemológicas y los objetivos pedagógicos que marcaban su propia práctica científica.

I ask in Save the World at your Own Time, what is that we academics learn to do in graduate school? What exercises must we complete successfully in order to be deemed skill practicioner? […] We are not expected to be preachers, political agents, gurus, spiritual advisers, both because we have not been trained in these tasks and because, given the arena of our performance (a classroom two or three times a week for a quarter or a semester), it is more than unlikely that we could bring about the effects they aim for (Fish 2009: 102).

La gran crítica de Butler al texto de Fish radicaba en la aparente separación que éste hacía entre el campo de la política y el campo académico, obviando, según ella, que el espacio de la política es en sí mismo un objeto de estudio de índole académica y, por lo tanto, se encuentra inmerso también en tal campo. Butler percibe como natural la
inclusión de los asuntos de la política dentro del aula, lo que favorecería, según ella, el razonamiento moral y ético de los estudiantes, más allá de ayudarles en la articulación y defensa de sus propios juicios políticos (Butler 2009: 93). Fish no desecha esta posición pero se niega a admitir que la introducción de contenidos éticos y políticos en el aula sea condición suficiente y/o necesaria para otorgar al estudiante las principales herramientas analíticas y críticas de discusión, tarea principal de la universidad, de acuerdo con el profesor americano. Para él, no se trata tanto de que el estudiante tenga una posición ética o moral sobre ciertos asuntos políticos o literarios sino de que sea capaz de “evaluar” reflexivamente tales discursos y posiciones. Por ello, mientras para Butler el sentido de un curso universitario de Ética se centra en posicionar al estudiante ante los diferentes problemas y dilemas sociales, para Fish lo importante es potenciar los instrumentos analíticos y críticos con los que “evaluar” tales problemas. En sus propias palabras:

What would it mean in a course on ethics, she wonders [Judith Butler], “to ask students not to take a point of view on any of these issues?” It would mean that in a course on ethics you’re not learning to be an ethicist […]; you are learning to classify and distinguish ethical positions as they have been put forward by philosophers from Plato on; you are learning what the perennial ethical questions have been and how successive generations of thinkers have answered them […] (Fish 2009: 102).

La cuestión no reside en saber si ambos objetivos, el posicionamiento ético-político del alumno, así como el desarrollo de su capacidad “evaluadora” y crítica podrían ser factibles simultáneamente, ni siquiera en dilucidar para cuál de estas tareas la formación universitaria recibida nos legitima más como docentes. La cuestión radica en observar los modos en los qué, de manera desigual, son proyectadas o planificadas las
investigaciones académicas en relación con su sentido u objetivo educativo. Mientras la finalidad propuesta por Judith Butler para el curso de Ética se autojustificaba en la importancia, tácitamente aceptada, de situar al estudiante éticamente ante los problemas sociales, para el crítico americano el posicionamiento político del alumno no representa un fin educativo en sí mismo, no resulta autoevidente, al menos, como objetivo principal a partir del que desarrollar un curso universitario de Ética. De acuerdo con Fish, es necesario, previamente, aclarar y discutir, en un espacio público y plural, el sentido educativo que se le quiere otorgar a la experiencia universitaria para, más tarde, en relación con este sentido y esa finalidad justificar, desestimar o legitimar las investigaciones y los discursos llevados al aula.

You must first determine what kind of practice teaching is, which means that you must determine what it isn’t, […]. Once you see that teaching is not lawyering or ministering or the performance of social justice, the thisness you have identified diacritically points you to the content the activity must necessarily have […] (Fish 2009: 104).

Con *Save the World on Your Own Time*, más allá de su tono polémico y provocador, Fish intenta a) poner sobre la mesa el problema de la educación práctica en el seno del campo académico; b) revitalizar la función pedagógica del profesor universitario; c) rearticular la pedagogía docente, que alentaba a situarse y tomar posición frente a discursos sociales/políticos más que a “evaluar” críticamente las condiciones de posibilidad de tales discursos; d) y, denunciar el relato de las Humanidades que, al perfilarse como espacio de discusión política, autolegitimado para desplegar grandes objetivos formativos (capacidades morales, cívicas), obligaba a sus empleados, docentes y
administrativos, a sobreponer las funciones profesionales para las que habían sido preparados.

En esta tesis, en contra de la posición de Stanley Fish, pensamos que conceptos simbólicamente marcados como “libertad”, “civismo” o “rebeldía” sí pueden ser útiles como objetivos pedagógicos para nuestras programaciones o unidades didácticas. Ahora bien, compartimos con él su insistencia en la didáctica de una metodología crítica desde la que “evaluar” tales conceptos. Una metodología que permita al alumno objetivar tales categorías, y aspirar, a través de ello, a producir ciertos criterios de análisis con los que contribuir a la constitución subjetiva de un público lector.

Uno de los objetivos de esta tesis es ayudar, pedagógicamente, a la formación de un estudiante de Literatura más libre y autónomo. Al igual que Stanley Fish, pensamos que evocar discursivamente “lo político”, “el sujeto” o “la rebelión”, o posicionarse abiertamente ante sus relatos dentro del aula no hacen del estudiante, necesariamente, un estudiante más libre. Por ello, para la consecución de cierta autonomía intelectual, creemos que es imprescindible que el alumno desarrolle una mentalidad reflexiva y “evaluadora” sobre los discursos que el mismo maneja. Tal y como diría Bourdieu: “sólo si logramos apropiarnos de los instrumentos del pensamiento, y también de los objetos de pensamiento que recibimos, podremos convertirnos un poco en el sujeto de nuestros pensamientos” (Bourdieu 2011: 38).
2. El “affective turn” spinozista: la celebración frente a la evaluación de la identidad.

2.1 Las emociones, la psicología y la formación ideológica del sujeto individual.

La toma de posición que articula Fish y la metodología pedagógica, reflexiva y “evaluadora”, que propone en su libro se sitúa frente a un paradigma teórico, dominante hoy en muchos ámbitos de las Humanidades. Un modo de acercarse a los textos que se centra más en invocar los discursos que en evaluarlos, en “celebrar” las identidades subjetivas/colectivas más que en considerar las posibles filiaciones intelectuales de las categorías utilizadas, así como la lógica de los campos en las que se sitúan. Un paradigma al que se opone tajantemente el crítico americano.

[…] But why should students be taught to “respect” a diversity of interests, beliefs, and identities in advance of assessing them and taking their measure? The missing word here is “evaluate”. That’s what intellectual work is all about, the evaluation, not the celebration, of interests, beliefs and identities […] (Fish 2008: 11).

En el ámbito de las Lenguas Modernas, uno de los paradigmas teóricos que, en este sentido, ha logrado un mayor impacto en en el espacio académico ha sido el paradigma de los “afectos”. Una corriente epistemológica centrada, básicamente, en la invocación y articulación de las identidades sociales, tanto colectivas como individuales, en la interacción de los cuerpos y en el desarrollo y en el impacto de los afectos y las emociones en los planos político y cultural.

El “affective turn”, tal y como se ha denominado en el mundo anglosajón, es la prolongación teórica de un momento en la historia donde las “emociones” habrían dejado
de aprehenderse como la respuesta fisiológica a los estímulos del exterior para comprenderse desde los principios de las disciplinas más psicológicas: la psiquiatría, el psicoanálisis y la propia psicología. En este contexto, surge como objeto de conocimiento el “yo-psicológico”, “psychological self”, y con él, los procesos mentales y el subconsciente se convierten en los nuevos marcos teóricos desde los que aprehender las acciones de los agentes. La matriz básica a partir de la que estas disciplinas psicológicas se desarrollan radica en la redefinición y reformulación, ciertamente compleja, de un nuevo “yo” para la modernidad, el “yo-psicológico”: un “yo” que se caracterizaría por su personalidad múltiple, parcialmente oculta, “secreta”, por un lado y parcialmente expuesta, evidente, por otro.

En este nuevo marco teórico, el psicoanálisis de Sigmund Freud y su modo de rearticular la psicología se convertirían en emblemas de toda una época.¹ Las familias de las clases medias norteamericanas abrirían sus puertas a los escritos del médico austriaco, sobre todo, a su nuevo aparato conceptual (intención, deseo, consciente, inconsciente). Una terminología que poco a poco se iría popularizando entre esas clases medias americanas y con la que sus agentes comenzarían a aprehenderse, a interpretar y a descifrar tanto sus acciones como las de sus semejantes.

En el modelo freudiano el yo psicológico del sujeto se configuraba a partir de las relaciones familiares que éste establecía durante su infancia y en las primeras etapas de la

niñez, sin importar demasiado la pertenencia de ese agente a una clase social, etnia o nacionalidad determinada. Es decir, la teoría psicoanalítica, en lo relevante a la formación de los sujetos podía explicar el desarrollo personal y el comportamiento de los agentes indistintamente, más allá de las variantes históricas, culturales o raciales que lo pudieran determinar. En consecuencia, el psicoanálisis y gran parte de las disciplinas psicológicas se presentaban académicamente como disciplinas ahistóricas, al ignorar los condicionantes sociales y culturales de los agentes que objetivaban. Esto no sucedía con el estudio psicológico de las “emociones” que se aprehendían desde un primer momento en su vertiente más individual, localizadas y engastadas siempre en el plano subjetivo.

Las aproximaciones teóricas al campo de las emociones comenzaron, entonces, a centrarse en la figura del individuo como unidad básica de conocimiento. Frente a la “razón”, que se aprehendía como una valor objetivo, imparcial y universalmente compartido, las emociones representaban todo lo contrario, el ámbito de lo personal y lo más íntimo del sujeto: la vivencia, experimentación y sufrimiento emocional pasaban a ser condiciones necesarias desde las que el agente ratificaba su individualidad en plenitud.

Resulta complejo definir hoy, en exclusiva, la tradición filosófica desde la que el discurso de los afectos ha consolidado su espacio académico en las Humanidades. Sus diferentes escuelas provienen de varios sistemas filosóficos, lo que hace que sus postulados, sus categorías teóricas y sus objetivos varíen de acuerdo a la tradición intelectual en la que cada corriente se orgina.²

---

² Para una introducción a las escuelas de los afectos que han tenido un impacto notable en el campo académico de las Humanidades, véase “An Inventory of Shimmers,” el prefacio de Melisa Gregg and Gregory Seigworth en The Affect Theory Reader (2010: 1-25). En él se resume, desde las posiciones más culturalistas de Raymond Williams, Walter Benjamin y Susanne Lager, hasta los discursos sobre el cuerpo de una fenomenóloga como Vivian Sobchak, pasando, además, por los discursos de Gabriel Tarde acerca de las posibilidades emocionales en una era post-subjetiva, “post-cogito”.
2. 2 El “conatus”, la resistencia y la reafirmación de la subjetividad. La política como camino para la liberación personal.

Nosotros repararemos en el paradigma spinozista, teóricamente no cartesiano, que se centra en la “afirmación” del individuo como sujeto, en la interacción colectiva de los agentes y en el valor positivo de la acción. Esta corriente, introducida en los departamentos de Lenguas Modernas a partir del francés Gilles Deleuze, se ha caracterizado por una búsqueda constante desde la que rebelarse ante los límites impuestos por la reificación cultural y las formas de género. Inmersos en este paradigma han desarrollado su trabajo: a) varias intelectuales feministas³ (Rossi Braidotti, Elizabeth Grosz, Moira Gatens), b) teóricos marcados por los Cultural Studies (Lawrence Grossberg, Brian Massumi) y c) teóricos políticos como Georgio Agamben, Michael Hardt y Antonio Negri.

El campo de las afectos, en su tradición spinozista, se caracteriza por una creencia tácita en la que todos los sujetos se encuentran animados por la potencia de existir, animados a afirmarse y a realizarse subjetivamente. Para llevar a cabo este propósito, el ser humano estaría atravesado por una fuerza motriz denominada “conatus”. Una categoría filosófica articulada de manera muy similar a la “voluntad” nietzscheana o al

---

³ El affective turn gira en torno a dos categorías claves dentro de la academia norteamericana, por un lado, el concepto del “cuerpo” y por otro, la exploración de las “emociones”. El primero ha sido redefinido y articulado mayoritariamente a través de las principales teorías feministas y la segunda teorizada básicamente desde la tradición queer. Como representantes, en ambos casos, de minorías sociales y subalternas, parte de los objetivos de estos discursos consistirían en reafirmar, invocar y “celebrar” las identidades de estos grupos en el espacio social: feministas y queer. Entre la bibliografía acerca de teorías feminista y el concepto de “cuerpo” véase, Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex” (Judith Butler 1993) y Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism (Elizabeth Grosz 1994). Sobre teoría queer y el campo de las emociones, Compassion: The Culture and Politics of an Emotion (Sarah Ahmed 2004) y Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others (Sarah Ahmed 2000).
La afirmación de la subjetividad y con ella la consecución de la libertad individual sería posible, desde este paradigma, a través de dos vías. Por un lado, consistiría en “ser activo”, en tender hacia el límite, en potenciar ese “conatus”, una energía cinética que se alimentaría básicamente de los encuentros intersubjetivos. “Affect is found -en palabras de Gregory Seigworth y Melissa Gregg- in those intensities that pass body to body […], is the name we give those factors -visceral, forces beneath, alongside, or generally other than conscious knowing, vital forces insisting beyond emotion- that can serve us to drive us toward movement” (Gregg 2). Estos intercambios tendrían la capacidad de “affectarnos” y volvemos más activos, más alegres, o, por el contrario, de “affectarnos” negativamente, inclinándonos a la pasividad y obstruyendo nuestra capacidad para la acción y la creación. En segunda instancia, la afirmación subjetiva y la consecuente liberación vendría dada a través de la sabiduría y el conocimiento intelectual -cognitio-, lo que otorgaría al sabio spinozista los placeres de la beatitud y felicidad.

De este modo, Gilles Deleuze, uno de los principales teóricos del campo de los afectos y no por casualidad reintroductor de las filosofías de Bergson, Nietzsche y Spinoza en la Europa de los sesenta aprehendería el pensamiento spinozista como un proceso de liberación individual y colectiva. Es decir, liberación individual y por lo tanto,

---
4 Esta especie de “fuerza motriz” inherente a todos los organismos sería la gran categoría conceptual del paradigma que más tarde se conocería en Europa bajo el nombre de “irracionalista”. En él, a los términos como élan vital, voluntad o conatus, se añadiría también el concepto freudiano de “deseo”, término, todavía popular en la narrativa de la psicología volk, que habría sido utilizado con anterioridad por un contemporáneo de Spinoza, Franco Burgendisjik. Para este pensador neerlandés los individuos poseerían también un deseo innato, que se dirigiría, sin conocimiento previo hacia el bien, y que no podría errar su objetivo ya que fluía a partir de la naturaleza de cada cosa. Conatus, deseó, élan vital, voluntad o incluso el concepto de vital force de un trascendentalista como Ralph Waldo Emerson expresaban todos una suerte de conciencia o espíritu que penetraba en la materia inerte otorgándole la vida y pasando a través de las células de generación en generación.
ética, pero también liberación colectiva y, por lo tanto, política. En resumen, la “cognitio”, si bien condición necesaria no sería suficiente para desarrollar la subjetividad y alcanzar la libertad y la felicidad del individuo. Ésta estaría ligada, también, al desarrollo de la acción y a la participación del agente social en la vida política: la ética, por lo tanto, necesitaría de la política para realizarse. Una política destinada, sobre todo, a ayudar al sujeto a desplegar sus potencialidades y su “conatus”, básicamente a través de su interacción con la “multitud” -que diría Negri- o con la comunidad.5

En esta ética de la autoperfección, el Estado sería aprehendido por Spinoza como una institución política de carácter coercitivo, como el regulador de una libertad positiva, en busca de un poder separado, respecto de la potencia de la “multitud.”6 Un obstáculo ante el que sería necesario resistirse para, de ese modo, desarrollar las fuerzas motrices del sujeto, su capacidad creativa y su autonomía individual.

6 La posibilidad de la democracia en la era de globalización ha de surgir, en palabras de Hardt y Negri, de la acción de la “multitud”. Con este concepto se refieren a aquel grupo de individuos que marcados por sus diferencias y sin necesidad de renunciar a ellas “descubren” aquello que les une, aquello que les permite crear y sostener un espacio de relaciones donde todas las diferencias se expresará n libre e igualmente. Marcadamente idealista, la “multitud” viene a sustituir conceptos como el de “proletariado” o la “masa social”, en tanto que agentes protagonistas de una nueva revolución social. Al no funcionar como una única identidad homogénea, la multitud tendría la capacidad de producir en su seno las condiciones para la cooperación, la comunicación y la colaboración entre los sujetos que la forman. Ello ayudaría a generar relaciones, imágenes, ideas y afectos comunes entre tal multitud. Es decir, produciría unos bienes más allá de los bienes materiales. Unos bienes de carácter emocional y biopolítico que junto al “deseo” común por un sistema democrático conformarían las condiciones necesarias, que no suficiente, para la realización de la misma. En palabras de Hardt y Negri: “This book will focus on the multitude, the living alternative that grows within Empire. […] Globalization, however, is also the creation of new circuits of cooperation and collaboration that strecht across nations and continents and allow an unlimited number of encounters. This second face of globalization is not a matter of everyone in the world becoming the same; rather it provides the possibility that, while remaining different, we discover the commonality that enables us to communicate and act together. […] The common currency that runs throughout so many struggles and movements for liberation across the world today –at local, regional, and global levels- is the desire of democracy. Needless to say, desiring and demanding global democracy do not guarantee its realization, but we should not underestimate the power sucha demandas can have” (Hardt y Negri 2004: XIII-XVI)
En resumen, las apuestas a) por la reafirmación subjetiva, b) la identificación del ser y la potencia, y c) la noción de resistencia serían las operaciones esenciales desde las que Spinoza engarzaría la ontología con la teoría política. Objetivos, además, que representarían siglos más tarde las principales pautas teóricas con las que se habría de vertebrar el paradigma académico de los afectos, el denominado “affective turn.”

Inmersos en ese paradigma, la celebración de identidades queer y/o subalternas se convertiría rápidamente en el criterio dominante desde el que acercarse a los textos y a los productos culturales. La invocación, por medio de discursos alternativos, de nuevas subjetividades, rebeldes y heterodoxas, sería un modo de acercarse a esa libertad evocada por la ética spinozista y el revisionismo deleuzeano. El reclamo de nuevas identidades, articuladas desde la resistencia social, representaría, al menos, la condición necesaria para afirmarse subjetivamente, para acercarse a esa plenitud individual. En el plano de la política, inseparable de la reafirmación ontológica, los discursos queer y feministas, se aprehenderían, además, como actos de resistencia, ya no frente a los Estados absolutistas, sino frente a lo que teóricos como Negri y Michael Hardt denominarían el “Imperio totalizador”. Una autocracia contemporánea que de acuerdo a los autores de Empire (2001) habría diluido y amenazado la creación y formulación de identidades subjetivas, generando una amenaza constante, tanto al orden ético, como a la libertad individual.

En definitiva, el paradigma de los afectos resultaría una corriente académica donde la ontología seguiría siendo pieza capital, y donde la capacidad de cada sujeto de afectar y ser afectado por otros, repercutiría en sus posibilidades para “realizarse” en tanto que individuo. En este sentido el concepto de “multitud”, tantas veces mentado por Negri, representaría ese conjunto de cuerpos “afectados”, “afirmados” y adheridos a identidades
alternativas, a nuevas formas de vida, resistentes y rebeldes, irrecuperables para la lógica capitalista. En definitiva, una “multitud”, ontológicamente realizada a través de la lógica de los afectos, garantía de nuevas identidades, “monstruosas” y “bizarra”, en permanente lucha contra el Imperio y el capital.⁷

La multitud a la que nos referimos es sobre todo una multiplicidad de cuerpos atravesados por potencias intelectuales y materiales de razón y de afectos. [...] Los cuerpos de la multitud son monstruosos, irrecuperables por la lógica capitalista que intenta permanentemente controlarlos a través de la organización del Imperio. Los cuerpos de la multitud son en definitiva bizarros (“queer”) y variables; rebeldes a las fuerzas de la disciplina y de la normalización, sensibles solamente a sus propios poderes de invención (Hardt y Negri 2002: 166).

3. Filología reflexiva y metodología “evaluadora”: hacia una definición compleja, problemática y socialmente construida del conocimiento.

Si retomamos ahora la toma de posición de Stanley Fish, encontraremos que parte de sus críticas se encuentran dirigidas, no tanto a los postulado teóricos del paradigma spinozista de los afectos como a la aceptación irreflexiva de ese discurso por parte de las Humanidades. Para el profesor americano la falta de una actitud académica que “evalúe”

---
⁷ La afirmación de la subjetividad y la realización del ser humano como un individuo libre se realizaba, para el spinozismo deleuzeano, a través de un doble proceso ético y político. Lo político, entendido como confluencia de la multitud o comunidad, representaría el espacio donde los sujetos “se afectarían” mutuamente, donde interactuarían eficazmente para desarrollar todas las potencias individuales y desplegar su conatus. A partir de aquí, merecería la pena analizar reflexivamente hasta qué punto el discurso “político” spinozista-deleuzeano y la adaptación que Negri y Hardt hacen del mismo no es otra cosa que la sublimación de un discurso fuertemente “ontológico”, individual. Un discurso destinado, más que a la redefinición de las instituciones políticas a la invocación y a la realización plena de identidades individuales subalternas. Subjetividades marcadas, sobre todo, por sus capacidades creativas, artísticas e imaginativas: “Las características fundamentales de la multitud son los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada uno de nosotros […] los poderes de invención ilimitados” (Hardt 2002: 166). Un discurso propuesto más para potenciar el conatus, los deseos y la autonomía de los sujetos que para generar una alternativa política desde la que distribuir, por ejemplo, los bienes materiales de un país en el espacio social.
los textos, hace que éstos, junto a las categorías teóricas que los vertebran, sean aceptados por el estudiante, de manera normativa, obviando muchas veces las filiaciones intelectuales de los mismos y de sus categorías.

Fish no se posiciona en contra de valores como la tolerancia, la democracia o la representación más justa de las minorías sociales, pero sí lo hace en contra de un espacio académico que se ciña estrictamente a la celebración discursiva de tales ideales. El autor de Save the World on Your Own Time, comprende la pedagogía académica, no como un espacio de celebración, al menos no únicamente, sino como un lugar que ayude al estudiante a desarrollar una metodología “evaluadora” sobre todo tipo de discursos, independientemente de los valores morales que critiquen o abanderen. Se trata de contribuir a que el estudiante no acepte tales discursos acrítica o normativamente e interponga entre él, la comunidad de recepción, y los textos una mediación de carácter reflexivo.

Esta tesis es, como decíamos, un intento por generar un estudiante libre y autónomo, pero no a través de la celebración de las identidades ni a través de la potenciación de un supuesto “conatus”. Libre en tanto que logre apropiarse de los instrumentos de su pensamiento, libre en tanto que aprehenda el lenguaje como praxis, como instrumento de las relaciones de poder, y libre en tanto que apueste por una visión problemática del conocimiento, considerándolo como algo construido socialmente, sujeto a los valores ideológicos y éticos de quienes lo seleccionan, los organizan y lo transmiten (Arnaus 611).^8

---

^8 En el caso de los discursos académicos, éstos no sólo resultan problemáticos en tanto que están sujetos a los valores ideológicos de quienes los escriben y seleccionan. En el campo académico, además, es necesario tener en cuenta las adhesiones universitarias de los agentes que lo integran que, a menudo, podrían ser mucho más deformantes que sus adhesiones políticas.
Para llevar a cabo este proyecto educativo creemos imprescindible la realización de tres pasos: a) una redefinición de los modos de aprehender la Historia, b) la subordinación de nuestras estructuras y categorías de pensamiento a un proceso de análisis autorreflexivo, y c) la elaboración de un examen crítico desde el que mudar las viejas tareas didácticas más mecánicas y eruditas a nuevas metodologías “evaluadoras” y reflexivas.
B. REFLEJIÓN ACERCA DE LOS BLOQUES, LOS ESTUDIOS DE CASO Y LA METODOLOGÍA INVESTIGADORA EN ESTA TESIS.

BLOQUE 1. El documento histórico como “proceso”: Recolocar al intelectual atopos en la investigación académica.

La Historia,\(^9\) en tanto que disciplina científica, ha estado vinculada siempre a las tensiones académicas que desde su propio campo han luchado por redefinir el concepto de “documento histórico”. El criterio dominante en los discursos historiográficos ha percibido el documento como un “objeto”, valioso básicamente por la información que ofrece. Este objeto se ha descrito, en la mayoría de los discursos historiográficos, independientemente de los sujetos que lo produjeron, ajeno a los intelectuales que lo crearon y lo propagaron. Ahora bien, creemos que un esfuerzo por instaurar una metodología reflexiva en nuestros estudiantes, exige una cambio en la noción de “documento”, pasando a ser explicado, ya no como un objeto sino como un “proceso”. Es decir, aprehendiéndolo, en la misma línea que trabajábamos por aprehender la palabra, no tanto como logos sino como praxis, comprendiendo que los “enunciados históricos” y sus significados están sujetos, igual que las categorías teóricas, a las tensiones académicas de los sujetos que los enuncian.

En contra de esta mirada que sitúa por igual al historiador y al documento en el centro de la investigación, el criterio académico dominante ve a los historiadores como agentes “atopos”, meros testigos de los acontecimientos, ajenos al espacio y al momento de su enunciación, lo que hace que el estudiante, a menudo, centre toda su atención solo

---

\(^9\) Para una comprensión de la “Historia” y del concepto de “documento” en la línea que presentamos a continuación véanse los trabajos de José Carlos Bermejo Barrera citados en la bibliografía.
en el conocimiento del resultado final: el enunciado histórico. Al desconocer las tensiones y las condiciones desde las que el historiador elabora su relato, el alumno se esfuerza casi exclusivamente en percibir los textos, en aprehenderlos como depositarios de una realidad y verdad histórica. Por lo tanto, comprender y acercarse a los textos pasa a convertirse no sólo en condición necesaria para el conocimiento de la Historia, sino también en una condición suficiente: con conocerlos a ellos basta.

Mientras esto sucede, si queremos propagar entre nuestro alumnado una metodología “evaluadora”/reflexiva es importante recordarle que ni los textos ni los documentos producen enunciados, que somos nosotros quienes los producimos, los hablantes. Por ello, aprehender la Historia, “como resultado de un complejo juego de interrelaciones entre relaciones sociales del presente” (Bermejo 1989: 7), le otorgará al alumno la oportunidad de incluir, de nuevo, al historiador dentro de su investigación y objetivar así, no sólo el contenido del enunciado histórico, sino también al sujeto que lo produce.

**Estudio de caso 1: La presentación sociológica de un espacio de relaciones entre los historiadores de literatura en el franquismo:**

-El grupo Arbor, la tradición menendezpelayista y el Opus Dei: Rafael Balbín Lucas, Mariano Baquero Goyanes y Enrique Moreno Báez.

Dentro de cada bloque de esta tesis hemos decidido añadir un “estudio de caso”, una investigación acotada, histórica y temáticamente, sobre un ámbito específico de la Historia de la Literatura. Un trabajo que reinterprete y relea viejas cuestiones literarias
desde el nuevo paradigma reflexivo y “evaluador”, planteado y desarrollado, en esta tesis doctoral. Nuestro primer estudio de caso se centra en la recreación del espacio de relaciones constituido alrededor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la revista cultural Arbor y la agrupación católica del Opus Dei. Atendemos principalmente a las tomas de posición literarias de académicos pertenecientes y/o simpatizantes de estos colectivos: profesores de Literatura como Enrique Moreno Báez, Rafael Balbín Lucas o Mariano Baquero Goyanes y críticos culturales como Florentino Pérez Embid o Rafael Calvo Serer. Se trata de elaborar, en este primer capítulo, un estudio histórico que muestre que los puntos de vista de los agentes sobre cualquier tema, varían siempre, sistemáticamente, según el puesto que éstos ocupen en el espacio social objetivo. Es decir, se trata de “evaluar” los discursos académicos acerca, por ejemplo, de la literatura de la Contrarreforma, la mística española o el Naturalismo literario, partiendo, no de los discursos en sí, sino de un análisis del espacio, tanto institucional como social, donde estos relatos se articulan y se vertebran. Creemos, parafraseando a Bourdieu, que conocer el espacio desde donde aislamos el objeto de estudio capacita al estudiante para bosquejar las principales líneas de fuerza que estructuran el espacio de tensiones y luchas que pesan sobre ese objeto de estudio (Bourdieu 1992: 324).

En conclusión, en este primer estudio de caso hemos intentado, a través de una sociología histórica del campo académico ayudar al estudiante a vencer la ilusión y la mística heideggeriana desde la que, a través de una concepción óntica de la verdad, podríamos enunciar y saborear las cosas mismas. De esa manera, el alumno de Literatura

---

10 En el caso de los agentes académicos muchas veces se piensa que se ha objetivado al intelectual cuando se ha objetivado su “posición de clase” (burgués/proletario). Muchas veces nos olvidamos que es necesario todavía objetivar su posición en los campos de producción cultural, entre ellos el campo académico, donde se encuentran comprometidos intereses muy específicos.
daría un primer paso hacia la “evaluación” de los textos críticos y literarios, asumiéndolos ya no normativamente, como objetos informativos, sino como “procesos”, indisociables de las condiciones históricas e institucionales que los produjeron.

**BLOQUE 2. El análisis reflexivo de los conceptos: objetivar las categorías teóricas del sujeto objetivador o cómo hacerse sujeto de nuestros “propios” pensamientos:**

- Intuicionismo, irracionalismo e intención. Fronteras difusas entre Teología, Psicología y crítica literaria en la universidad española posfranquista.

Nuestro *estar* en el mundo es la causa principal de todo lo que hay implícito en lo que pensamos y decimos acerca de él. Para liberar el pensamiento de este constreñimiento, la fenomenología de Edmund Husserl había propuesto la *epoqué*, o una puesta entre paréntesis del mundo objetivo con el que volver a las “cosas mismas” y al conocimiento puro, y el psicoanálisis freudiano había redefinido el concepto de “inconsciente” como el conjunto de los elementos reprimidos, oculto a la consciencia y esquivo al dominio del pensamiento consciente. Ambas escuelas representarían un intento por liberar al pensamiento de tal “coerción”, un intento por suspender, por colocar en posición de ingratidez los prejuicios relacionados con nuestras filiaciones sociales, nuestras pertenencias culturales o todas aquellas implicaciones que podrían influir en nuestro pensamiento.

En esta tesis, siguiendo al Bourdieu de *Meditaciones Pascalianas*, no creemos que para formar un estudiante libre y autónomo sea suficiente con “esa vuelta sobre sí mismo del pensamiento pensante que suele asociarse con la idea de introspección” (Bourdieu
Más allá de la *epojé* fenomenológica, de la vuelta sobre el inconsciente, o del ejercicio de la introspección, en esta tesis, pensamos que el inconsciente es la historia: “la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas” (Bourdieu 1997: 23). Creemos, por ello, que la reflexión más eficaz desde la que el estudiante puede encauzar su libertad intelectual no es la reflexión introspectiva, sino la que consiste en objetivar al propio sujeto de la objetivación. Es decir, en tomar como objeto de estudio las propias estructuras desde las que estructuramos el espacio social -rico/pobre, viejo/joven, centro/periferia- y, en nuestro caso en particular, desde las que reflexionamos sobre el objeto literario -autor, intención, estilo-.

El segundo bloque de esta tesis se centra en objetivar y analizar reflexivamente: a) las categorías teóricas desde las que la Estilística y el neonietzscheanismo aprehendieron y se acercaron a los textos literarios, y b) la filiación intelectual de ciertos conceptos que, como profesionales de la enseñanza literaria, quizás sigan orientando, todavía hoy, nuestro pensamiento -clasificaciones, jerarquías, problemáticas-.

Ambas escuelas, vertebradas sobre los discursos de Henri Bergson y Friedrich Nietzsche, habían defendido que la voluntad y los impulsos, las emociones y las pasiones eran los principales motores de la acción y de la vida humana. Este paradigma, tantas veces calificado de vitalista, se centraría en la noción de un sujeto “pasional”, para quien lo primero sería la vida y después el conocimiento.

Los agentes que habían participado y participan hoy de este paradigma hacen de su existencia y de sus experiencias algo intrínseco a su reflexión, desarrollando un pensamiento con el que muchas veces acaban por describirse a sí mismos, su interioridad
y sus experiencias. Por ese motivo, el lenguaje que tienden a utilizar en esos discurso no está articulado como un instrumento de comunicación racional o de información significante (en sentido “popperiano”), sino como una herramienta lingüística y filosófica destinada a la “autoexpresión”. Un tipo de lenguaje que se construye conceptualmente sobre lo que los filósofos de la mente han denominado categorías volk de la psicología. Un grupo de categorías -intención, mente, placer, deseo, voluntad- altamente difusas, con una muy vaga referencialidad que, popularmente, se tienden a desplegar con el fin de comprender, predecir o explicar las conductas humanas en un ámbito precientífico.

En este tesis pensamos que la “evaluación” de las categorías desde las que aprehendemos y nos aprehendemos en el mundo, desde las que nos acercamos a los sujetos y a la historia de la literatura están históricamente constituidas. Por ello, la ilusión de que el intelectual podría ser dueño de su propia verdad requeriría, casi indiscutiblemente, una apropiación de los instrumentos de nuestro razonamiento que nos ayudara a convertirnos, de esa manera, en el sujeto de nuestros propios pensamientos. Es decir, en un sujeto intelectual más libre y autónomo.

En el caso que nos atañe, se trataría de objetivar un cuerpo conceptual destinado a la autoexpresión -deseo, voluntad, conciencia, intención, cuerpo- y a la exposición, muchas veces, de realidades subjetivas de carácter prediscursivo: el universo de las emociones, los deseos y el inconsciente, por ejemplo. Una serie de categorías que cobran sentido, mayoritariamente, en relación con un discurso de naturaleza solipsista o, en su defecto, con la creencia en la posibilidad de una antropología universal. Unas categorías, sin embargo, sobre las que parecería imposible, por su propia naturaleza irreflexiva, cimentar un diálogo crítico. En palabras de Anthony Kenny:
[...] si la conciencia es el nombre de algo que puede observarse sólo por introspección, entonces su significado debe aprenderse mediante una acción probada e inverificable. Pero ninguna palabra podría adquirir significado mediante tal acción; pues una palabra sólo tiene significado como parte de un lenguaje, y un lenguaje es esencialmente algo público y compartido. ¿Cómo sé, en base a esta concepción, que lo que yo y tú hemos bautizado con el nombre de conciencia es lo mismo? Y, si le he dado a una palabra un significado que no puedo comunicar a nadie, entonces no le he dado significado alguno (Kenny 53).

Al practicar un análisis reflexivo de las categorías filosóficas a) ayudamos a constituir subjetivamente a nuestro estudiante como un lector crítico y reflexivo, otorgándole ciertos criterios y métodos de análisis, b) ayudamos a que pueda convertirse en el dueño de sus propios pensamientos, c) e intentamos, siguiendo la críticas de Kenny, establecer unas herramientas y un espacio de reflexión interno a su comunidad.

Con estos objetivos en mente analizamos en este segundo bloque los trabajos de Amado y Dámaso Alonso, la crítica Estilística, la corrientes literarias escolásticas y el espiritualismo bergsonista. Objetivamos además su cuerpo conceptual (intuición, empatía, intención) y reparamos en las consecuencias que a nivel epistemológico y crítico conllevarían este tipo de lecturas del texto literario.

**Estudio de caso 2. Redescubrir la filiación intelectual de las categorías literarias:**

-Empatía, historia y evaluación en la recepción de *La familia de Pascual Duarte.*

Como estudio de caso de este segundo bloque creemos que un análisis crítico de los acercamientos desiguales a una obra como *La familia de Pascual Duarte* (Camilo José Cela 1942) nos podría ilustrar sobre las consecuencias pedagógicas y epistemológicas de
la utilización irreflexiva de ciertas categorías literarias. En este caso, de conceptos tan
difusos y reificados como el “tremendismo”, la “picaresca” o el “existencialismo”. La
elección de esta novela no es baladí. Lectura obligatoria en los programas y curricula de
las escuelas españolas y novela frecuente en los cursos de máster y doctorado americanos,
el libro de Cela ha sido leído e interpretado desde las más diversas escuelas y desde las
filosofías más prominentes de la segunda mitad de siglo. Ha sido analizado desde posturas
tradicionalistas que entendían la crítica literaria no como un campo de estudio autónomo
sino como un instrumento a favor de la construcción de un proyecto estatal y nacional
(Juan Aparicio, Melchor Fernández Almagro). Un tipo de lectura que redefinió y
formalizó expresiones ad hoc como “feísmo” o “picaresca” con el fin de crear una
tradición y una temática propia, letrada y española, que se prolongaría ahístoricamente,
sin grandes sobresaltos, desde el Barroco español hasta el primer Franquismo. Ha sido
estigmatizado por la crítica católica que lo ha censurado en aras de un proyecto nacional
eminentemente religioso. Una lectura que redefinió el “tremendismo” y el “feísmo” como
espacios totalmente ajenos y extraños a la tradición católica, derivados básicamente del
ateísmo y del materialismo (Alberto Álvarez Insúa, Pedro Rocamora). En última
instancia, más cercanas a nosotros en el tiempo, la autonomización paulatina del espacio
académico español posibilitó la generación de nuevas lecturas desligadas, en gran medida,
de la consecución inmediata de proyecto políticos nacionales. Mayo del 68, el
existencialismo francés y el retorno universitario al pensamiento de Nietzsche y Bergson,
propició lecturas “emotivas”, “psicológicas” e “introspectivas” de la novela de Cela (Paul
contrarrestado desde los departamentos de Historia Contemporánea con lecturas sociales e
históricas que lejos del “psicologismo empático” de la crítica literaria elaboraría un estudio crítico de la situación histórica y social que vivían, en 1936, los jornaleros en la provincia extremeña de Badajoz, tiempo y espacio narrativo de la novela de Camilo José Cela (Francisco Espinosa Maestre: 2006).

La finalidad de este estudio no radica sólo en observar, descriptivamente, la aplicación práctica de ciertas disposiciones a la hora de afrontar bajo diferentes escuelas de pensamiento (tradicionalista, existencialista, intuitiva, realista) un “mismo” texto literario. Se trata también, de denunciar la aceptación acrítica, muchas veces, de ciertas categorías literarias por parte del estudiante, preocupado más por identificar, clasificar y darle un significado a la novela, que por ser reflexivo hacia las propias categorías de comprensión.

BLOQUE 3. La Lengua y la Literatura Española en las aulas del franquismo. Una aproximación crítica a las leyes educativas, las metodologías pedagógicas y la docencia como apostolado:

-Literatura y Arte en el campo educativo del franquismo.

El tercer y último bloque de esta tesis se centra, por un lado, en repasar históricamente las diferentes leyes y decretos que directamente habrían afectado a la enseñanza de la Lengua y la Literatura Española en el sistema educativo de la posguerra - -el declive en la enseñanza de las lenguas clásicas, la eliminación de la Literatura Española en la Educación General Básica, el auge de las carreras técnicas-. Por otro lado, se centra también en analizar las tensiones y las tomas de posición desde las que cada
colectivo académico particular ha defendido distintos ejercicios didácticos con los que impulsar la lectura y la Literatura dentro del aula -el comentario de textos, los ejercicios de composición, el estudio erudito de los trabajos literarios y los análisis textuales desde la gramática tradicional o la descriptiva-.

Se trata, de nuevo, de hacer un ejercicio reflexivo, esta vez no tanto de las categorías literarias o de quién las haya conceptualizado, como de las metodologías didácticas, todavía presentes hoy, en las que muchos de nosotros nos hemos educado tanto intelectual como académicamente.  

Estudio de caso 3. El comentario de textos. El gran superviviente de la didáctica española:

-El comentario de textos. Seña de identidad en la pedagogía española de la posguerra.

El estudio de caso de este tercer bloque se centra en un análisis histórico del “comentario de textos”, herramienta didáctica con la que se intentó promocionar la lectura y el desarrollo de la expresión en el estudiante español de las Humanidades. Este ejercicio, constituyó en España el procedimiento por excelencia en la reproducción escolar tanto del discurso crítico-literario como del discurso filosófico. El gran introductor del “comentario de textos” en las aulas españolas sería Fernando Lázaro Carreter, influido

---

11 Es importante destacar que los departamentos de Lengua y Literatura Española, en los últimos años, han procurado llevar a cabo un discurso modernizador a través de las inclusión de nuevas temáticas y contenidos (artes visuales, cine, afectos, teoría política). Sin embargo, más allá de este cambio, es reseñable que los medios a través de los que el intelectual se acercar al objeto de estudio no han variado en demasía. El “comentario de textos” sigue siendo uno de las principales herramientas desde las que aproximarse a estos nuevos temas de estudio y se mantiene, además, como una de las metodologías didácticas dominantes, por no decir la dominante, desde la que relacionamos al estudiantes con los producciones literarias y visuales.
por la Estilística de su maestro Dámaso Alonso y por las corrientes francesas de la *explication de texte*. Desde estas tradiciones Lázaro articularía herramientas didácticas como la “lectura directa” de los textos literarios, con la que derivaría la práctica de este ejercicio hacia terrenos afines a la hermenéutica.

El comentario de textos tendría un amplio recorrido en el mundo editorial de la academia española, no siempre necesariamente vinculado con las posturas más pedagógicas de Lázaro Carreter o Evaristo Correa Calderón. Desde este punto de vista editorial, podríamos decir que la práctica del “comentario”, entre los años del franquismo, se proyectó en España en las siguientes áreas principales: edición y traducción de fuentes (Enrique Moreno Báez, Antonio Rodríguez Moñino y Alianza editorial), monografías y comentarios eruditos (Gonzalo Sobejano, Dámaso y Amado Alonso y la editorial Gredos), y difusión escolar y didáctica (Fernando Lázaro Carreter, Evaristo Correa Calderón y las editoriales Anaya y Santillana).

Con esta tesis intentamos propulsar un proyecto pedagógico que se centre en el análisis reflexivo tanto de los agentes sociales como de los procesos históricos que han tenido un papel sustancial en la institucionalización de los estudios hispánicos.

Los tres bloques de esta tesis aspiran a ser parte integral de un programa de investigación que tenga como meta principal la formación y el impulso de lecturas reflexivas entre los estudiantes de Literatura Española. Un programa, que bien podríamos denominar “Filología reflexiva”, en el que su currículum reflejaría, tanto en su forma como en su contenido una visión problemática del conocimiento, como algo complejo, construido socialmente, y por tanto, sujeto a los valores ideológicos y éticos de quienes lo seleccionan, lo organizan y lo transmiten.
Dos son las fuentes teóricas de las que bebe esta tesis. En primera instancia, la “ciencia social crítica” de Jurgen Habermas, teorizada básicamente en sus libros *Conocimiento e interés* (1972) y *Teoría y praxis* (1974). Esta ciencia del conocimiento tendría un “interés emancipador”, en tanto que su principal objetivo sería “emancipar a las personas de los dictados de los supuestos, los hábitos, las tradiciones, las costumbres, el dominio, la coacción y la ilusión dadas por hecho” (Kemmis 101). Para esta ciencia Habermas reconoció que el contenido y la forma de nuestro pensamiento estaban construidos socialmente, pero también que éramos capaces de emplear nuestras destrezas críticas para reconstruir lo que la historia y nuestro desarrollo habían construido para nosotros.

En segunda instancia, esta tesis bebe también de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu y su difusión a través del *Centre de Sociologie Européene*. Bourdieu comprende que esa meta emancipadora de la que habla Habermas sólo podría llevarse a cabo de manera eficaz, no tanto desde la introspección, la meditación o la vuelta a un pensamiento pensante, sino desde la objetivación del sujeto objetivador, es decir, desde la reflexión de aquellas disposiciones que utilizamos para estructurar y comprender el mundo.

La conjunción de esta metodología crítica y reflexiva podría ofrecer al estudiante algo que los estudios interpretativos carecen por naturaleza. Estos últimos tienen como principales objetivos, bien el entendimiento “empático”, entrando “dentro” del pensamiento de la persona que reflexiona, bien la interpretación histórica. Sin embargo, las teorías interpretativas no nos hacen participar de nuestra propia reflexión mediante la autorreflexión sistemática “sobre nuestra propia participación en los procesos de comunicación, de toma de decisiones y de acción social” (Kemmis 108). Creemos que
esto si lo consigue la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu y ese programa educativo que, en el ámbito de los Estudios Literarios, hemos denominado aquí “Filología Reflexiva”. Un programa para el que a) el análisis histórico de las relaciones, nódulos y tensiones de los agentes académicos, b) la objetivación de las categorías filosóficas desde las que aprehendemos el mundo literario y, c) el análisis crítico de las metodologías educativas con las que nos acercamos a los textos, serían asignaturas claves de su plan curricular.
C. Estudio de caso 1: EL GRUPO ARBOR, LA TRADICIÓN MENENDEZPELAYISTA Y EL OPUS DEI: RAFAEL DE BALBÍN LUCAS, MARIANO BAQUERO GOYANES Y ENRIQUE MORENO BÁEZ.

Hay que imponer, en suma, al orden de la cultura las ideas que han inspirado nuestro glorioso Movimiento, en las que se conjugan las lecciones más puras de la tradición universal y católicas con las exigencias de la modernidad.

Preámbulo del decreto-ley de la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. B.O.E. Madrid, 24 de noviembre de 1939.

1. ¿Quién es quién en Arbor? El CSIC y los catedráticos de Humanidades en el Opus Dei.

El 9 de enero de 1950 se celebra en Madrid un banquete-homenaje dedicado a los seis colaboradores de la revista Arbor que en las últimas semanas habían obtenido otras tantas cátedras en universidades de la geografía española.
La fotografía que abre este capítulo y que inmortaliza a estos seis nuevos catedráticos sirve también de contraportada al libro de Onésimo Díaz Hernández (2008), que presenta, al final del mismo, a cada uno de los miembros de la misma. De izquierda a derecha: Ismael Sánchez Bella (Historia del Derecho en la Universidad de La Laguna), Mariano Baquero Goyanes (Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Murcia), José María Jover Zamora (Historia Universal Moderna y Contemporánea en la Universidad de Valencia), Rafael Calvo Serer (incluido en la instantánea como homenaje a su reciente publicación España, sin problema, Premio Nacional de Literatura de 1949), Rafael Gibert Sánchez de la Vega (Historia del Derecho en la Universidad de Granada), Antonio Fontán Pérez (Filología Latina en la Universidad de Granada) y Enrique Moreno Báez (Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Oviedo).

A esta cena homenaje que tuvo lugar en el restaurante Sicilia-Montero asistieron, amén de los ya mencionados, José María Albarede, Juan José López Ibor, José Pemartín, Manuel Lora Tamayo, Hans Juretschke, Vicente Palacio Atard y Rafael de Balbin Lucas, además de Cayetano Alcázar, por entonces director general de Enseñanza...
La gran mayoría de los presentes estaban vinculadas, bien como miembros *de facto*, bien como simpatizantes, a la asociación de la Obra y directa e indirectamente al núcleo editorial de la revista *Arbor*.

Desde sus inicios, *Arbor* comenzó a gestarse como “la nueva alternativa monárquica” de mano del CSIC que además se había convertido “en la contrarréplica de la aborrecida Junta de Ampliación de Estudios, cumpliendo así, […] el sueño de los miembros de *Acción Española*; y en general del catolicismo político” (González Cuevas 387). La revista *Acción española* salía a la luz en 1931 y un poco más tarde lo hacía la sociedad cultural con el mismo nombre. Su principal promotor, en palabras de González Cuevas, sería Eugenio Vegas Latapié,17 antiguo intelectual y jefe de la Juventud Monárquica Independiente, mientras que su principal ideólogo sería Ramiro de Maeztu, que desde 1934, figuraba como director en funciones de la revista. En añadidura a los trabajos de Maeztu y Menéndez Pelayo, los principios teóricos de la revista tenían también como matriz ideológica los trabajos de Juan Donoso Cortés y Jaime Balmes, a través de los cuales *Acción española* intentaba identificar la nacionalidad española con la religión católica y la monarquía tradicional.

1946 sería nombrado Director General de Enseñanza Universitaria a petición de José Ibáñez Martín e impartiría docencia en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en la Universidad de Verano de La Rábida y en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, instituciones con una amplia presencia de miembros del grupo *Arbor* y del Opus Dei. Entre sus discípulos más relevantes hay que mencionar a los historiadores Vicente Palacio Atard y José María Jover Zamora, los dos grandes ideólogos, dentro el campo de la Historia, del grupo *Arbor*.

Para ver un listado más extenso de los asistentes a este homenaje consúltese el diario *ABC*, 10 de enero de 1950, Madrid, p. 12.

16 De acuerdo con Onésimo Díaz, Rafael Calvo Serer visitaría, en Madrid, en 1936, la redacción, tanto del *Debate* como de la revista de *Acción Española*. Allí conocería a Ramiro de Maeztu, al historiador menendezpelayista Jorge Vigón, a Víctor Pradera y al propio Eugenio Vegas. A partir de ese momento éste, junto a Juan José López Ibor, verían en Calvo Serer “a un entusiasta seguidor de las ideas de Menéndez Pelayo con una prometedora proyección en la vida cultural española. Vegas lo invitó a las tertulias en su casa del barrio de Salamanca, donde conoció a José María de Areilza, Joaquín Satrústegui y a otros monárquicos partidarios de la restauración” (Díaz 29).
Su inspiración fue, ante todo y sobre todo, católica; y supuso un clara renovación de la tradición teológico-política y española. Financiada por acaudalados miembros de la aristocracia […] Acción española consiguió congregiar en sus páginas y en sus conferencias […] a diversos sectores de la derecha española: Antiguos mauristas como Goicoechea y Calvo Sotelo, carlistas como Pradera y Rodezno […], alfonsinos como Pedro Sáinz Rodríguez, Eliseda, Pemán, Pemartín […] (González Cuevas 310).

El primer número de esta publicación aparecería en 1944 auspiciado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), que se erigía, a raíz del decreto-ley rubricado por Franco en 1939, como la institución desde donde:

[…], imponer, en suma, al orden de la cultura las ideas que han inspirado nuestro glorioso Movimiento, en las que se conjugan las lecciones más puras de la tradición universal y católica con las exigencias de la modernidad […] Tal empeño ha de cimentarse ante todo en la restauración de la clásica y cristiana unidad de las ciencias, destruida en el siglo XVIII (citado en Blanco Aguinaga 383).

El CSIC aglutinaba, en su sección de Humanidades, docenas de institutos y centros autónomos en cuatro patronatos: Raimundo Lulio, Marcelino Menéndez Pelayo, Diego de Saavedra Fajardo y el patronato José María Cuadrado y tenía en las figuras de José Ibáñez Martín, fray José López Ortiz y José María Albareda a sus principales fundadores. El primero, se había incorporado en 1939 al gobierno franquista como ministro de Educación, sustituyendo en el puesto al monárquico Pedro Sáinz Rodríguez. Ibáñez Martín, antiguo colaborador de Primo de Rivera, pertenecía a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), grupo fundado por Ángel Herrera Oria y el jesuita Ángel Ayala Alarco que tenían como máximo órgano de expresión el diario Ya, heredero de El Debate. La presencia de Martín en el cargo, entre 1939 y 1951, y su puesto
como presidente honorario y vitalicio del CSIC le harían pasar a la historia, en palabras de Saéz de Alba como el “principal artífice de que los miembros del Opus Dei entraran en la Universidad española” (Sáez Alba 306-307).

José María Albareda ocupaba una cátedra de Agricultura de enseñanza media desde 1928 y se había incorporado a la disciplina de la Obra durante el periodo de la Guerra Civil. Creador y gestor del CSIC junto a Ibáñez Martín, fue secretario del mismo desde 1939 hasta 1966, cargo que compatibilizó con el de rector de la Universidad de Navarra, vinculada estrechamente al Opus Dei.

Respecto a la figura de López Ortiz, sería un sujeto clave en la realización final del proyecto Arbor. La creación de la revista en el seno del Consejo se iría gestando paralelamente entre las ciudades de Barcelona y Madrid. Rafael Calvo Serer, miembro de la Obra y catedrático de Historia en la Universidad de Valencia comenzaría a reunirse, desde 1943, con Raimundo Pániker Alemany, doctorando de Juan Zaragüeta18 y colaborador del CSIC desde 1942, y con Ramón Roquer Vilarrasa, sacerdote y doctor en Teología que “a principios de los años cuarenta solía ir a confesar y celebrar misa en el piso donde vivían los primeros miembros del Opus Dei en Barcelona” (Díaz Hernández 35). Como resultado de estas reuniones acabarían por diseñar un proyecto de revista denominada Síntesis, proyecto que el agustino Fray José López Ortiz, vicepresidente del CSIC y Rafael de Balbín Lucas, opusdeísta y catedrático en la Universidad de Oviedo, acababan por transformar en la revista Arbor.

---

18 Juan Zaragüeta Bengoechea hizo la carrera eclesiástica en Vitoria y se doctoró en Teología en el Seminario Pontificio de Zaragoza. En 1905 se trasladó a Lovaina, en cuyo Instituto Superior de Filosofía hizo la licenciatura y el doctorado en Filosofía. Catedrático primero de Pedagogía y después de Filosofía en la facultad de Filosofía y Letras de Madrid, entre sus principales referentes filosóficos se encuentran las figuras de Jaime Balmes, Henri Bergson, Tomás de Aquino y Francisco Suárez, lo que deja entrever su apego por las corrientes católicas y metafísicas de la Filosofía. Desde 1947 a 1963 sería director del Instituto Luis Vives del CSIC y director de la Revista de Filosofía del Consejo.
El primer número aparecería publicado bajo la dirección de López Ortiz, en enero-febrero de 1944. Por entonces, el peso de la revista era llevado además de por su director, por su secretario Rafael de Balbín, la vicesecretaria María Jiménez Salas, José Sánchez de Muníaín¹⁹, acenepista y catedrático de Estética en la Universidad de Madrid (1945) y Ángel González Álvarez,²⁰ catedrático de Metafísica en la Universidad de Murcia (1946) y de Ontología y Teología en la Universidad de Madrid²¹ (1954). Este bloque se reorganizaría de nuevo en 1946, obligado a un reajuste por la salida de José López Ortiz, nombrado obispo de Tuy en 1944. A partir de entonces Sánchez de Muníaín asumiría el cargo de director de la revista, acompañado por Rafael de Balbín y Raimundo Paniker como subdirectores y Rafael Calvo Serer en el cargo de secretario. En este baile de nombres, Hans Juretschke, colaborador del Instituto Antonio Nebrija del CSIC, acabaría por engrosar, en 1946, la lista de redactores del grupo Arbor. De hecho, en palabras de Pérez Embid, la reorganización de 1946 consistió más que nada “en la integración en

---

¹⁹ José María Sánchez de Muníaín Gil fue un propagandista católico, doctor en Filosofía en 1942 con una tesis dirigida por Santiago Montero Díaz, el mismo director que dirigiría la tesis de Rafael Calvo Serer sobre Marcelino Menéndez Pelayo. A lo largo de su vida publicaría en la Biblioteca de Autores Cristianos dos antologías sobre la figura del historiador santanderino, a la par que participaría en 1963 en la edición de las *Obras selectas* de Ángel Herrera Oria.

²⁰ Ángel Gozález Álvarez fue un simpatizante de ACNP y del Opus Dei, doctor en Filosofía en 1945 con una tesis dirigida por el falangista Francisco Yela Utrilla y de la que también fueron lectores Juan Zaragüeta, Leopoldo Eulogio Palacios y Víctor García Hoz. Además fue presidente de los patronatos Raimundo Lulio y Menéndez Pelayo del CSIC, amén de presidente del Instituto Luis Vives de Filosofía y director de la Biblioteca de Hispánica de Filosofía publicada por la editorial Gredos.

²¹ Tanto Sánchez de Muníaín como González Álvarez pertenecían al cuerpo de catedráticos de Filosofía de la universidad española. Para demostrar el poder con el que los católicos, opusdeístas y acenepistas, monopolizaban las cátedras universitarias de Filosofía en la década de los años cincuenta diremos que en el año 1958, al menos 7 de los 24 catedráticos universitarios en este área pertenecían al Opus Dei (Roberto Saumells Panadés, Jesús Arellano Catalán, Antonio Millán Puelles, Patricio Peñalver Simón, Alfonso Candau Parias, Rafael Calvo Serer y el propio Ángel González Álvarez -a pesar de que Jesús Ynfante lo añade en su lista de catedráticos miembros de la Obra, parece que no está claro que llegara a ser miembro formal de la misma). La proporción de miembros del Opus Dei en las cátedras de Filosofía de la Universidad Central era sensiblemente mayor, siendo miembros de esta agrupación 4 de los 9 catedráticos mencionados. De esta lista de 24 catedráticos, dos de ellos eran presbíteros católicos (José Ignacio Alcorta Echeverría y José Todoli Duque) y el grupo de catedráticos restantes, si bien no pertenecían directamente la Obra, eran católicos, acenepistas o simpatizantes del Opus Dei (José María Sánchez de Muníaín, Leopoldo Eulogio Palacios, Miguel Cruz Hernández, José María Valverde Pacheco o Xavier Zubiri, ya en excedencia).
Arbor del trabajo que Hans Juretschke venía realizando en el Consejo desde el mes de octubre de 1945. El "Boletín de Información Cultural", que había venido dirigiendo y que constituía un valioso conjunto de informaciones y noticias […] se convirtió […] en las que todos hemos llamado siempre "páginas azules" de Arbor” (Pérez Embid 1952: 307). Según Onésimo Díaz, Juretschke que más tarde sería nombrado catedrático de historia de literatura alemana en Madrid, pasaría a ser el responsable de los presupuestos, la distribución y la propaganda de la revista.

Presentados los actores principales del nódulo Arbor, tres de ellos, Balbín Lucas, Baquero Goyanes y Moreno Baéz se encontraban, desde el espacio académico y universitario, íntimamente ligados con los estudios lingüísticos y literarios de carácter hispánico. Además de ellos, también el propio Juretschke mantuvo una fecunda obra crítica sobre temas hispánicos, si bien mantenía una cátedra en historia de la literatura alemana.²²

Hemos visto que Rafael de Balbín se encontraba desde bien temprano adscrito a las labores propagandísticas del CSIC, posición que alternaba con su cargo de catedrático en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo. Allí conocería, todavía estudiante, a un joven Baquero Goyanes que licenciado en 1944 en Filología Románica comenzaba a dar clases prácticas de gramática histórica del español, a la par que publicaba pequeños relatos de ficción y artículos críticos en revistas como la Estafeta.

---

²² En 1940, con prólogo de Antonio Tovar, aparece en Editora Nacional el texto España ante Francia y en 1948 un trabajo sobre la generación del 98 y su influencia en el extranjero. Tres años más tarde publicaría en el CSIC la Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista y en el centenario de Menéndez Pelayo, también en Editora Nacional, presentaría el volumen Menéndez Pelayo y el romanticismo (1956). En 1962, en Rialp, editorial del Opus Dei, publicaría Los afrancesados en la Guerra de la Independencia: Su génesis, desarrollo y consecuencias históricas. Junto a Iris Zavala firmaría La época del Romanticismo: (1808-1874) dentro de la Historia de España dirigida por José María Jover Zamora.
literaria, El Español o Fantasía. Baquero preparaba su tesis doctoral en Oviedo dirigida por el propio Balbín acerca del cuento español en el siglo XIX. Este trabajo que posteriormente sería galardonado con uno de los premios Menéndez Pelayo por el CSIC, fue presentado en la Universidad Central de Madrid en noviembre de 1948 ante un tribunal formado por Francisco Maldonado de Guevara, Joaquín de Entrambasaguas, Santiago Montero Díaz, Fernando Lázaro Carreter y Rafael de Balbín.

Baquero, que había colaborado ese mismo año por primera vez con la revista Arbor pasaría a ser en palabras de Pérez Embid una de aquellas plumas que con cierta asiduidad participarían en la redacción de la revista:

Empezó a ser preocupación fundamental de todos los números abrir camino a la aparición en la vida intelectual española de valores nuevos, de hombre jóvenes […]: Miguel Siguán, José María Jover, Federico Sopeña, Mariano Baquero Goyanes, Carlos Castro Cubells, Miguel Cruz Hernández, Gonzalo Fernández de la Mora y Mon, José María García Escudero, José María Valverde, Ismael Sánchez Bella y Alfonso Candau (Pérez Embid 1952: 308).

La presentación en sociedad de Baquero Goyanes, no sólo como colaborador de la revista sino como miembro activo del nódulo Arbor llegaría en 1951, a raíz del ciclo de conferencias organizadas por este grupo en el Ateneo de Madrid.

El año 1951 centra para Arbor una nueva actividad fundamental. Por iniciativa de la revista, el Ateneo de Madrid -bajo la presidencia brillante de Pedro Rocamora- organizó dos cursos de lecciones sobre “Balance de la cultura moderna” y “Actualización de la tradición española”, en los cuales los hombres de

23 Estas tres publicaciones estaban controladas por el falangista Juan Aparicio López, delegado nacional de prensa entre los años 1941 y 1945 y fiel colaborador de Ramiro Ledesma Ramos.
24 Baquero pronunciaría en el Ateneo la novena conferencia del ciclo “Balance de la cultura moderna” sobre problemas de la novela contemporánea. Una breve reseña de la misma se puede encontrar en el diario ABC, edición de Madrid, 20 de enero de 1951, p. 23.
*Arbor* encontraron la primera oportunidad amplia para dar a conocer de manera sistemática, y en círculo más extenso que el de la revista misma, el núcleo de ideas que da fisonomía a la colección de sus números (Pérez Embid 1952: 315).

En palabras de Onésimo Díaz, el ciclo de conferencias habría sido gestionado, en verano de 1950, directamente por Calvo Serer, Pérez Embid y el opusdeísta Pedro Rocamora, por entonces director del Ateneo de Madrid. En el fondo, se trataba, por un lado, de revitalizar el Ateneo en tanto que institución y plataforma desde la que aumentar el grado de repercusión social e intelectual de este grupo de agentes del CSIC. Por otro lado, este ciclo de conferencias presentaba a un nuevo colectivo de profesores universitarios que se ocupaban de escribir sobre el pasado a través de fuentes alternativas a las que utilizaban, por ejemplo, falangistas como Antonio Tovar o Américo Castro. En carta a Carrero Blanco, Calvo Serer escribe sobre la importancia de revitalizar el Ateneo:

> Azaña, Prieto, Unamuno, etc., etc., prepararon en el Ateneo la conciencia pública que acabó con la Monarquía, y nos proporcionó los años de la República. Y en el siglo pasado -lo sabes perfectamente- Cánovas, los liberales, los progresistas, orientaron -sin que nadie pudiera evitarlo- al pueblo español. ¿No te parece que merecería la pena que nosotros hiciéramos desde esa misma tribuna el mayor esfuerzo constructivo de nuestra historia contemporánea? Hoy mismo, en Madrid, no sería posible encontrar otra de mayor eficacia. Estamos en condiciones de hacerlo, ¿por qué renunciar a ello (citado en Díaz Hernández 288)?

En este afán por reconstruir un nuevo pasado, una nueva “tradición”, para la historia reciente de España, redactores como Calvo Serer, Pérez Embid o el propio

---

25 Pedro Rocamora, además de director del Ateneo de Madrid fue director de Propaganda durante el primer franquismo. De él y de Tomás Cerro Corrochano, directo general de Prensa, conservamos el intercambio epistolar con el que en 1946 censuraban la figura de Camilo José Cela y su novela *La familia de Pascual Duarte*. Más adelante profundizaremos en las cartas y tomas de posición a este respecto.
Baquero acudirían con frecuencia a la obra de Ramiro de Maeztu y Menéndez Pelayo, base ideológica e intelectual de gran parte de los miembros de este grupo y en la que incidiremos más profusamente en el siguiente apartado. En los trabajos del escritor vasco y el erudito santanderino se estigmatizaban, a menudo, el secularismo ilustrado, el liberalismo decimonónico y la abulia noventayochista, a la par que se resaltaba la insitución de la monarquía, el catolicismo y los años de la Contrarreforma. Es en este contexto, en la búsqueda de una redefinición del pasado español es donde comprendemos la presencia y la obra de Enrique Moreno Báez, a través, sobre todo, de sus escritos sobre el Barroco y el contrarreformismo español.

El trabajo del profesor andaluz acerca del Guzmán y la Contrarreforma aparecería en 1948 en Madrid publicado por el CSIC, si bien los contactos de Moreno con el nódulo Arbor y el CSIC se remontarían a 1946 cuando en Londres recibía la visita de Rafael Calvo Serer que se encontraba en búsqueda de hispanistas extranjeros para participar en la redacción y promoción de la revista. A partir de ese momento y en plena preparación de Lección y sentido del Guzmán de Alfarache Moreno participará en 1947, de la mano de Rafael de Balbín, en un ciclo de conferencias acerca del Guzmán en el salon de actos del Patronato Menéndez Pelayo y dos años más tarde, en 1949 conseguirá la cátedra de Historia de la Lengua y de la Literatura Española y de Literatura Universal en la Universidad de Oviedo, donde, curiosamente Balbín Lucas ostentaba otra cátedra desde 1943.26

26 Aunque en este apartado hemos utilizado la categoría “catolicismo” con sumo cuidado tratando de mostrar que dentro de la misma conviven diferentes sectores como ACNP, algunos agentes falangistas y los opusdeístas del grupo Arbor, es necesario, por un lado, tener en cuenta, que “el Opus no constituía tampoco un bloque monolítico sino que estaba estructurado, a su vez, como un campo de competencia entre una corriente más mística y otra más entregada al activismo político” (Vázquez García 76). Es imprescindible, además, desmontar el mito de que el catolicismo, en tanto que elemento de valor ideológico, fue siempre y exclusivamente parte del ideario político y moral de los sectores más
2. (Re)imaginar la “tradición”: monarquía, menendezpelayismo y catolicismo. La matriz ideológica en el ideario político-moral de los acenepistas, opusdeístas y monárquicos.

Una vez expuesto el peligro de utilizar el concepto de “intelectual católico” como un categoría homogénea, sin tener en cuenta la convivencia dentro de la misma de diferentes agentes respondiendo a diferentes estrategias y corriendo el riesgo de reificarla al asumir que no funciona tanto como un espacio de relaciones y tensiones sino como un todo armónico, se antoja necesario, en esta misma línea crítica, comenzar este apartado con una nueva aclaración.

Categorías e índices temáticos como la “ideología franquista”, la “educación durante el franquismo” o el “pensamiento nacional-católico” son formas teóricas, herramientas intelectuales desde las que hoy intentamos cubrir un espacio sincrónico y diacrónico de la historia de España. El uso de tales expresiones, implica el riesgo de obviar las contradicciones y las tomas de posición desiguales que emanan de cada uno de los agentes que incluimos en tales categorías, ajenas, muchas veces a aquellos que las conforman, pues en la mayoría de los casos resultan constructos discursivos elaborados desde el presente de la investigación.

conservadores anexos al franquismo. A partir del Concordato de 1953 la aparición de revistas como El Ciervo, ligada a ACNP, los movimientos de evangelización obrera a través de las Juventudes Obreras Católicas (JOC) y de las Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC), así como la llegada paulatina del personalismo cristiano y la publicación de los ensayos de Aranguren, Catolicismo y Protestantismo como Forma de Existencia (1952) y Catolicismo Día tras Día (1955) implicaron la aparición de un catolicismo heterodoxo, progresista en ciertos casos, que funcionaba como discurso alternativo frente al criterio dominante y ortodoxo que podían encarnar los teóricos menendezpelayistas y opusdeístas.
Asumido este problema, la cita de Rafael Valls nos advierte, en el ámbito de la investigación, de los peligros epistemológicos que conlleva la reificación de expresiones como la susodicha “ideología franquista:”

La convivencia dentro del círculo interno de poder del franquismo de fuerzas o tendencias políticas e ideológicas diversas (falcangistas de distintas orientaciones, monárquicos alfonsoinos, tradicionalistas y católicos provenientes básicamente de la extinta CEDA) hace que, a pesar de sus muchos puntos de coincidencia o similitud, aparezca también una soterrada pugna por lograr un mayor protagonismo y, por tanto, de satisfacción de sus intereses políticos, económicos e ideológicos como grupo específico (Valls 230).

Para solucionar este obstáculo el propio Valls propone “realizar estudios concretos que vayan aclarando parcelas del franquismo para, posteriormente, poder obtener una comprensión más adecuada de esta época de la historia de España” (Valls 231). Evidentemente la desconstrucción del todo “ideología franquista” en las partes que lo conforman, sus grupos específicos, elimina en cierta medida los peligros de caer en una generalización desmedida que no tenga en cuenta los matices ni los casos concretos que la constituyen. Ahora bien, esta reducción del todo a sus partes, no hace otra cosa que reproducir el problema teórico que en un principio tratamos de solventar. Los “tradicionalistas”, los “monárquicos”, los “opusdeístas”, los miembros del “grupo Arbor” y “ Acción española”, así como los “preservadores del menendezpelayismo”, son categorías, grupos específicos -diría Valls- que, de nuevo, corren el riesgo de ser reificadas y utilizadas como espacios armónicos y coherentes sin tener en cuenta las tensiones y contradicciones internas sobre las que son construidas.
Es cierto que la utilización de tales taxonomías, “grupos”, nos facilita en ciertos contextos el trabajo a los investigadores, en tanto que muchas veces las utilizamos sin pensar demasiado en ellas por ser categorías socialmente compartidas de entendimiento, al menos para la crítica especialista, pero no es menos cierto que este procedimiento corre el riesgo de aprehender, con los problemas epistemológicos que ello conlleva la diferenciación del espacio “intelectual” del franquismo en términos de “grupos intelectuales”, muchas veces preconstruidos, como haría la noción realista de clase, o incluso de antagonismos entre esos grupos, en vez de aprehenderlos en términos de relaciones.

Dicho esto, es necesario hablar en este apartado no tanto del del grupo *Arbor*, de Acción Española o de ACNP sino de los sujetos, de los agentes que escriben o pertenecen a tales revistas, a tales asociaciones. De otro modo resultaría difícil comprender, tal y como expresábamos con antelación que sus intereses de grupo dejan de ser reglas de conducta cuando.

En 1956 la crisis del SEU, los enfrentamientos entre estudiantes del PCE y de las Juventudes Universitarias Masculinas y Femeninas de Acción Católica (JUMAC/JUFAC) con los falangistas, así como la prohibición del Congreso de Escritores Jóvenes acentuaba una crisis de tal magnitud en el espacio universitario español que acarrearía la dimisión de Pedro Lain Entralgo, rector de la Universidad Central y la destitución de sus camaradas Joaquín Ruiz Giménez y Raimundo Fernández Cuesta de sus cargos respectivos.\(^\text{27}\) Entre tanto, miembros de *Acción Española* como Ramiro de Maeztu o Pedro Sainz Rodríguez,

\(^{27}\) Joaquín Ruiz Giménez que en 1943 había ganado las oposiciones a catedrático de Filosofía del Derecho, se encontraba al cargo del ministerio de Educación desde el 18 de julio de 1951, siendo destituido en 1956, el mismo año que Raimundo Fernández Cuesta perdía su puesto en la Secretaría General del Movimiento.
acenepistas como Ángel Herrera y opusdeístas como Rafael Calvo Serer y Pérez Embid participaban en un volumen que Editora Nacional publicaba en Madrid bajo el título de *Estudios sobre Menéndez Pelayo*. El trabajo de casi seiscientas páginas venía a exponer y a dejar patente la matriz ideológica y la base común sobre la que estos agentes entendían el rol del intelectual católico dentro del espacio político y educativo de la España franquista, un rol que entre sus cometidos tenía el de reformular y “volver -en palabras de Ángel Herrera- a la tradición”, lugar en la memoria desde el que “formar hombres nuevos, capaces de comprender, de sentir y de modernizar el pensamiento nacional español” (Herrera Oria 414).

“Recuperar” la tradición era un ejercicio imprescindible, en palabras de Calvo Serer, para solucionar el problema de España y para ello había que basarse indiscutiblemente en la concepción que del país tenía Marcelino Menéndez Pelayo. Un Menéndez Pelayo que para el catedrático de Historia del Opus Dei representaba:

[…] ese gran arquitecto que ahonda en el pasado, no con afán de rebuscar "naderías muertas", sino para hallar los materiales con que luego edifica la construcción ideológica en la que se salva la tradición y nos permite hoy haber recobrado la conciencia nacional (Calvo Serer 1956: 418).

Así pues, en la misma línea que escribía Ángel Herrera, la cuestión principal no sería otra que la de “recuperar”, a través de diferentes manifestaciones y tomas de posición, ese nuevo pasado histórico, esa nueva tradición, preservada hasta entonces por don Marcelino y a partir de la cual “en momento de vacilación,” como el que supuestamente padecía la España contemporánea, encontrar cimientos firmes con los que construir un modelo para el Estado nacional. “Él -refiriéndose Calvo Serer a Menéndez
Pelayo- hizo la primera parte, rescatar la tradición, y nosotros tenemos que continuar. Por eso decimos que él nos dio la España sin problema, para que a nosotros nos sea posible enfrentarnos con los problemas de España” (Calvo Serer: 1956 419).

El papel adjudicado a la tradición como base sólida desde la cual constituir una España moderna no es otra cosa que la consigna menendezpelayista expresada en su día por el propio historiador santanderino en el Brindis del Retiro, cuando éste insiste “en la glorificación del Siglo de Oro y la España Antigua”, como eje, como matriz desde el que planificar un proyecto de futuro, desde el que construir e “informar a la España Moderna” (citado en Pérez Embid 1956: 397). Un concepto de tradición y de servicio al mismo “que alejado del conservadurismo sólo sería tal si, al mismo tiempo sirve al presente, con todas sus preocupaciones actuales” (Menéndez Pelayo 1884: 49).

La necesidad de acudir el pasado en tanto que base sobre la que cimentar el presente es recogida también por un monárquico como Pedro Sainz Rodríguez en su particular homenaje al filólogo santanderino:

Velía Menéndez Pelayo la reconstitución del pasado como una labor previa sobre la cual había de fundarse el resurgimiento de nuestra patria. Un pueblo para salvarse tiene que tener la voluntad firmísima de redimirse, y esto no se podrá jamás lograr sin una exacta conciencia de sí mismo, y esta conciencia sólo la logran los pueblos por el conocimiento de su pasado, por el respeto a la tradición (Sainz Rodríguez 1956: 315).
Acordada la necesidad de recuperar y rearmar una nueva definición de “pasado histórico” a partir de los trabajos de Menéndez Pelayo, o mejor dicho, a partir de la interpretación que los Palacio Atard, Calvo Serer, Herrera y compañía darán a los mismos, la pregunta radica entonces en saber cuál sería el paradigma o los paradigmas desde los cuales estos agentes “recuperarían” y “reformularían” eso nuevo concepto de “tradición”. Realidad que ellos darían en denominar menendezpelayista y a la que, lo veremos más adelante, los trabajos literarios y lingüísticos de Moreno Báez, Baquero Goyanes y Balbín Lucas nunca fueron ajenos:

a) La Contrarreforma, el Barroco, la Paz de Westfalia y la nueva escuela de Historia Moderna: En este “nuevo” concepto de tradición los siglos XVI y XVII, la Contrarreforma y el Siglo de Oro, ocupan un lugar especial en tanto que representación de un período de la historia de España donde, en palabras de Don Marcelino “se proclama la unidad católica” (citado en Pérez Embid 1956: 397). Una época, la del siglo XVI, donde “la nota fundamental y característica es el fervor religioso, fervor que se sobrepone al sentimiento del honor y al sentimiento monárquico” haciendo de la “España del siglo XVI un pueblo católico, un pueblo de teólogos” (Menéndez Pelayo 1884: 58). Fervor que lleva Calvo Serer a recuperar las palabras del maestro santanderino cuando éste se refiere a Calderón como el “poeta español y católico por excelencia”, poeta que “ha traído al arte, sentimientos e ideas que aceptamos como nuestros, como propios […] el poeta de todas las intolerancias e intransigencias católicas, el poeta teólogo, el poeta inquisitorial al que nosotros aplaudimos, festejamos y bendecimos […]” (Calvo Serer 1956: 428).

La recuperación de los años de la Contrarreforma, el Concilio de Trento y la figura de Calderón, serán parte de los resortes ideológicos de esa matriz sobre la cual
reedificar la Historia y el presente de la España de postguerra. Una España “defensora y misionera de la verdadera civilización […], la Cristiandad”, objetivo universal para el cual habría sido interrumpida por los “desastres” de la Ilustración y del liberalismo del siglo XIX. En este contexto, la propia disciplina de la Historia, en tanto que especialidad académica y científica, pero también en tanto que órgano de propaganda y educación sería pieza clave, revalorizada por distintos miembros del grupo Arbor como medio desde el que recobrar y presentar, dentro del universo escolar y universitario, los hitos de la Historia de España. Manuales de educación y tomas de posición en prensa que además tendrían como objetivo, el de argumentar y legitimar teóricamente, desde un pasado imaginado, los proyectos civiles, políticos y morales que para el presente planteaban este grupo de agentes.

Los historiadores Vicente Palacio Atard y José María Jover Zamora serán los elegidos por Pérez Embid y Calvo Serer para representar esa “nueva escuela española de la Historia Moderna” (Pérez Embid 1955: 47). Escuela presentada por el propio Embid en el periódico Arriba, en dos artículos publicados con los siguientes títulos: “Una base intelectual para la España de mañana” (1949) y “La resurrección de los vencidos” (1949). En ambos escritos, quien más tarde sería director general de Propaganda y presidente del Ateneo de Madrid, reseña los últimos trabajos publicados por Jover Zamora y Palacio Atard, centrados, no de manera casual, en la España del siglo XVII y en los tratados de paz de Osnabrück y Münster. Sendos volúmenes presentan, de acuerdo con la interpretación de Pérez Embid “el momento crítico en que se manifiesta con claridad la

decadencia de España” (1955: 44) que no es otro, según ellos, que la paz de Westfalia de 1648:

España llega a Westfalia […] en plena extenuación, y, también los españoles más conscientes terminan entonces por darse cuenta de que habíamos sostenido una postura imposible. Era mejor, más acertado, más justo cambiar. Pasarse intelectualmente al partido de los vencedores para utilizar en nuestro propio beneficio las mismas armas eficaces que ellos utilizaban en el suyo (Pérez Embid 1955: 43).

En este contexto el trabajo de Jover Zamora se centra en 1635, trece años antes de Westfalia, en un “grupo de de españoles más despiertos -naturalmente, un grupo de intelectuales- [apuntaría Embid] que se dieron cuenta de lo que iba a ocurrir […] de que a España le fallaban sus resortes y de que íbamos camino de la derrota” (Pérez Embid 1955: 35):

España – con un afán supremo de servicio a la verdad trascendente, y con legítima ambición nacional, aunque la debilidad de los hombres hubiera metido también por medio desafueros y errores- había pretendido imponer una organización cristiana de Europa. Y ellos -los polemistas de 1635-, aun con fallos y deficiencias personales, están a tono en conjunto con su papel de sostenedores teóricos del ideal al que España estaba sirviendo (Pérez Embid 1955: 36).

Los trabajos de Atard y Zamora funcionan entonces como argumentos legitimadores, tal y como anunciábamos más arriba, de las tomas de posición de una amplia mayoría del grupo Arbor, “enseñando a todos, con sobrado fundamento, las razones históricas en virtud de las cuales la nueva oportunidad de la concepción española del hombre y del mundo resultaría ser una actualización de la trayectoria fundamental de
la Historia de España” (Pérez Embid 1955: 37). En definitiva, se trata de crear en la mente del estudiante y del español letrado la ilusión acrítica de un determinado relato sobre la Historia de España. Un metarrelato interrumpido por la Ilustración y el liberalismo, que ahora, en los años 50 del siglo XX, podría, de nuevo, ser continuado a través de un grupo de intelectuales afines al catolicismo, a la monarquía y al tradicionalismo menendezpelayista:

Hoy, cuando los españoles estamos a punto de superar todo el complejo de inferioridad que tiene en Westfalia sus raíces primeras, nos resulta del mayor interés conocer con detalle esa actitud espiritual que los españoles de 1635 iniciaron el paréntesis histórico que nosotros -los españoles que ahora somos jóvenes- vamos a cerrar (Pérez Embid 1955: 36).

b) *El catolicismo, la monarquía y el rol de la universidad*: La recuperación y reformulación de los siglos XVI y XVII se realiza desde un prisma básicamente religioso que sitúa al catolicismo como uno de los puntales más sólidos y efectivo desde los que dotar de sentido a este “nuevo” concepto de tradición. Ahora bien, el catolicismo no es sólo el fundamento supremo de la conciencia española, tal y como diría Embid en sus *Ambiciones Españolas*, representa además el conjunto de valores y normas desde las que es necesario edificar las nuevas instituciones españolas del saber y de la ciencia (CSIC, Ateneo, Universidad), amén de ser el elemento clave en la reconciliación con la monarquía, principio de configuración para Menéndez Pelayo de una única política nacional.

Así pues, por un lado, a raíz del discurso pronunciado por Don Marcelino en el primer Congreso Nacional Español (1889) donde anunciaba “el principio de una nueva era para el catolicismo español y para la ciencia española, inseparable de ese catolicismo”
(Menéndez Pelayo 1962: 102), autores como Herrera, el propio Embid, Palacio Atard o José Corts Grau\(^{29}\) coinciden en ver la institución universitaria no tanto como espacio escolar de un saber más o menos erudito sino, sobre todo, como institución que al trascender lo meramente académico está destinada a formar, dentro su cuerpo estudiantil, una conciencia nacional, única, española y unitaria.

En expresión feliz, quien tiene plenísima autoridad para ordenarlo [Menéndez Pelayo] advirtió un día que la Universidad debe garantizar la unidad espiritual de la patria. ¡La unidad espiritual! De algún modo se nos confió a los universitarios la fe y la esperanza de nuestros hermanos, y pesa sobre nosotros el mandato paulino de aprender sin ficción y enseñar sin reservas, de no dejar por nada del mundo que se extinga el espíritu... (Corts Grau 486).

El universitario cumple entonces -afirma Embid- “su humilde servicio al bien común, siendo escudo de las sanas y normales creencias de todo el pueblo, acicate de su adelanto técnico y moral, y fundamento creador de un futuro colectivo en el que puedan florecer la ciencia, el progreso y la libertad” (Pérez Embid 1955: 26). El “catolicismo”, que completa esa triada menendezpelayista respecto al universo académico, al promover una Universidad “católica, española y libre” servirá también como matriz ideológica

---

desde la que recuperar la institución de la monarquía para la sociedad española de postguerra.

Ya hemos visto a través de Eugenio Vegas, López Ibor, Sainz Rodríguez y el propio Calvo Serer el papel clave de la institución monárquica dentro de los proyectos políticos de *Acción Española* y los hombres de *Arbor*. La base ideológica que legitima la reconciliación entre monarquía y catolicismo se encuentra una vez más inscrita en los trabajos de Menéndez Pelayo, esta vez a través de la interpretación que hace de los textos de Josep Maria Quadrado y Jaume Balmes piezas claves, por otro lado, en la formación discursiva del ideario de *Acción Española* y que con matices recuperaban propagandistas y opusdeístas de ACNP y *Arbor*.

La figura de Balmes es recogida tanto por Ángel Herrera como por Pérez Embid al recuperar la doctrina política de Menéndez Pelayo, quien aboga por la “la unión de los sinceros católicos y de los sinceros monárquicos”. Reconciliación que Balmes y Quadrado habrían intentado en los años cuarenta del siglo XIX y que el filólogo santanderino recoge en 1893 en el prólogo a las *Obras* del católico menorquín:

> La generosa fórmula que en ambos se defendía no era otra cosa que la reconciliación sincera de todos los españoles católicos y monárquicos, y como medio de lograrla y principio de una política nacional, la fusión dinástica que ahuyentara para el espectro de la guerra civil, haciendo entrar en la legalidad constitucional al partido carlista (Menéndez Pelayo 1894: 91).

**c) La Ilustración, el liberalismo y la desespañolización de España:** Hemos estado viendo hasta ahora los esfuerzos de una serie de intelectuales por articular un nuevo concepto de tradición, de pasado histórico centrado básicamente en la relectura e interpretación de la obra de Menéndez Pelayo, Jaume Balmes y Ramiro de Maeztu. Un
intento por formular e instaurar un imaginario colectivo que bajo tal categoría, la de “tradición”, sentara las nuevas pautas sociales, morales y políticas de la España postbélica. Ahora bien, si Jorge Vigón, Pedro Sainz Rodríguez, Ángel Herrera o Pérez Embid insisten en recuperar la tradición española es porque tal tradición ha sido, según ellos, interrumpida en algún momento de ese supuesto lineal que sería el metarrelato/s imaginado sobre la Historia de España. Por ello, la necesidad de releer y reinstaurar la figura de Menéndez Pelayo, preservador y guardián de la “verdadera” tradición, de una concepción de España que como la de “los hombres del 18 de julio no está zurcida con retazos de todas las procedencias, sino verdaderamente entera, coherente, vertebrada y firme” (Pérez Embid 1955: 11). Sobre la importancia de rescatar el pensamiento del historiador y político cántabro, dice Calvo Serer en 1956:

Devolvamos a los jóvenes españoles la verdadera figura del pensador montañés, dibujándosela con el entusiasmo y patriotismo que le reconoce Tovar, y, sobre todo, advirtiéndoles que en él encontrarán claramente expresada la grandeza de una historia interrumpida, que a gritos no está pidiendo y exigiendo su continuación (Calvo Serer 1956: 435).

La Historia de España y España misma, en tanto que depositaria de un “destino universal”, habría sido interrumpida y consecuentemente “recuperada”, en diferentes

---

30 Jorge Vigón fue un militar español, miembro de Acción Española, nombrado en 1952 gobernador militar de Ferrol y en 1957 ministro de Obras Públicas por el propio Francisco Franco. En diciembre de 1950 había sido galardonado con el Premio Nacional de Literatura por su obra El espíritu militar español y en 1949 con el Premio Nacional de Periodismo. Según Palacio Atard, mientras la Universidad española, allá por los años 30, estaba controlada por los krausistas y sus herederos la obra de don Marcelino estaba relegada al olvido y sólo se podía tener acceso a ella a través de la Antología de Jorge Vigón, accesible exclusivamente fuera de las aulas universitarias (Atard 15). Rodríguez Puértolas en su segundo volumen de la Historia de la literatura fascista española, lo asocia directamente al círculo del Opus Dei, junto a otros escritores también de la Obra que publican sus trabajos en la década de los 50: Antonio Millán Puelles, Ontología de la existencia histórica (1951); Ángel López Amo, El poder político y la libertad (1952) o Santiago Galindo Herrero, Los partidos monárquicos bajo la Segunda República (1956).
ocasiones a lo largo de su pasado histórico: primeramente reconquistada de la influencia islámica del medievo gracias a los godos del norte, a los Reyes Católicos y a la recuperación en 1492 del Reino de Granada. Reconquistada de nuevo del reformismo calvinista y luterano a través de la Contrarreforma del siglo XVI y en búsqueda, una vez más, de ser reconquistada del ateísmo del siglo XVIII, de los intelectuales liberales del siglo XIX que habrían desespañolizado y descristianizado el Estado y de todo un período desorientador que culminaría, en el siglo XX, con la llegada a España de la Segunda República.31

Tal interpretación de la Historia se encuentra una vez más legitimada en la interpretación que Calvo Serer y otros miembros del grupo Arbor realizan de los escritos de Menéndez Pelayo. Trabajos levantados con “titánico esfuerzo en contra del liberalismo español” y bajo el único afán, además, de “restablecer la conciencia nacional perdida en el siglo XVIII” (Calvo Serer 1956: 420). Ahora bien, asumido “que nuestra historia se interrumpió violentamente en el siglo XVIII” (Calvo Serer 1956: 432) y que junto al liberalismo decimonónico encuentra su prolongación en la República española de 1931, el siglo XX conllevaría, además, para estos intelectuales una pérdida añadida, una interrupción más sobre la ya asumida: aquella que deliberadamente soterró y ocultó en el

31 Este metarrelato, este esquema ideológico subyacente a la Historia de España, funcionaría como discurso dominante en los cursos de enseñanza secundaria durante el primer franquismo, siempre de acuerdo con los análisis y el trabajo de Rafael Valls Montés citado en la bibliografía. Las fuentes que cita Valls como base intelectual a partir de las que se nutriría esta interpretación de la Historia serían las siguientes: José Antonio Primo de Rivera, Obras completas, Madrid, 1942; José Monge y Bernal, Acción popular (estudios de biología política), Madrid, 1936; Ramiro de Maeztu, Defensa de la Hispanidad, Madrid, 1934; Jorge Vigón, Historia de España seleccionada en la obra del maestro Marcelino Menéndez Pelayo, Madrid, 1933. Evidentemente, y así lo hace ver Rafael Valls, aunque el esquema interpretativo parte para todos fundamental de los trabajos de Menéndez Pelayo y el reaccionarismo católico, incluso para José Antonio, existen matices en cada una de las obras a la hora de aprehender y valorar el papel de la Ilustación francesa, el liberalismo político del siglo XIX o el rol de la monarquía y el carlismo.
olvido al principal preservador de la “verdadera” tradición, don Marcelino Menéndez Pelayo.

Frente al ateísmo ilustrado y al régimen liberal, los enemigos del período republicano tendrían ahora nombre y apellidos y no serían otros que los krausistas, la ILE, Ortega y Gasset y en palabras de Palacio Atard todos aquellos europeizantes que no supieron “advertir -por obtusos y fanáticos- el europeísmo, también radical de Menéndez Pelayo” (Palacio Atard 16). Este grupo de agentes, de acuerdo con Pérez Embid, Calvo Serer, Corts Grau y el propio Atard serían los artífices de la indiferencia, de la conspiración llevada a cabo durante el siglo XX contra la figura y la obra del erudito santanderino y por ende contra el sistema de valores de aquella tradición española que luchaban por restaurar.

Todos los que hemos estudiado en la Universidad española especialmente antes de 1936 tenemos sobre este punto experiencia personal y recordamos hasta qué punto libros, explicaciones y todo, permanecía al margen de la labor del más grande y profundo de los historiadores españoles, el cual en cursos enteros no era citado siquiera, a no ser para señalar con pedantería alguna equivocación de matiz (Pérez Embid 1955: 15).

¿Qué quiere decir esto? A mí modo de ver, esto dice dos cosas. Nos descubre, en primer lugar, una auténtica conjura del silencio, cuyo objetivo era relegar al olvido la obra del maestro. […] Los de la conspiración eran en primer lugar, claro está, sus implacables enemigos los krausistas, que por entonces pretendían el monopolio intelectual del país y que, de hecho, ejercitaban una formidable presión en los cotarros madrileños de la cultura. (Palacio Atard 16).

La conjura del silencio, en vida de Menéndez Pelayo había sido una intencionada maniobra de los frentes intelectuales que, a derecha e izquierda, se alzaban contra él. […] Y la más señalada de esa petulante indiferencia que los institucionistas le han guardado hasta nuestros días es la de Ortega y Gasset.
“Esquinamiento de Ortega que -a lo largo de su dictadura en la vida española, hasta 1931- le ha llevado a oscurecer en todo ese tiempo la obra cultural de don Marcelino” (Palacio Atard 19).

Los puntos “a, b y c” presentados en este apartado conforman *grosso modo* la matriz ideológica no sólo de los miembros más prominentes del grupo *Arbor*, sino también de los acenepistas y los miembros de *Acción Española* que, atendiendo a sus respectivos matices, compartirían un proyecto común: la restauración de una tradición y de una concepción de España interrumpida antaño por la modernidad ilustrada, liberal y republicana, donde los Balmes, Menéndez Pelayo y Ramiro de Maeztu funcionarían, amén de otros nombres, como ideólogos principales de este proyecto “renovador”.

d) *La figura y el rol político-social del intelectual orgánico, monárquico y católico:* 

Es necesario, además, comprender que tal proyecto está atravesado por la naturaleza orgánica de los intelectuales que lo articulan. Aprehender las figuras de Calvo Serer, Pérez Embid, Sainz Rodríguez o Corts Grau exclusivamente, en tanto que docentes y catedráticos en Filosofía y Letras, es obviar su labor en los campos de la política, de la prensa y de la propaganda española de la posguerra y asumir a su vez, la existencia autónoma de un espacio universitario público y autosuficiente ajeno al espacio político, si se me permite la expresión, configurado durante el régimen franquista. Así pues, aprehender sus trabajos, investigaciones y sus tomas de posición en el seno de la universidad española como manifestaciones ajenas a labor que desarrollan paralelamente desde sus cargos políticos, en tanto que directores de prensa, confidentes de la monarquía,

---

32 Resulta complejo servirse en un espacio totalitario como el primer franquismo del concepto de “espacio político”, al menos en el sentido que lo utiliza Juan Pecourt, en su libro *Los intelectuales y la transición política* (2008). Si asumimos que “la creación del espacio político requiere de instituciones independientes frente al Estado […] que serán las encargadas de poner en circulación discursos distintos, muchas veces contrapuestos, a los que se ofrecen desde las instituciones oficiales” (45), tal categoría, la de “espacio político” queda en entredicho durante los primeros años del franquismo.
o como redactores de manuales de secundaria sería, de nuevo, aceptar acríticamente la autonomía del espacio universitario que como hemos tratado de plantear aquí se encontraba atravesado por los intereses morales y políticos de los agentes que lo conformaban.

Hemos presentado hasta ahora la reinterpretación que monárquicos, opusdeístas y acenepistas elaboraron de los textos y los trabajos de Menéndez Pelayo y la configuración a través de los mismos de un “nuevo” concepto de tradición basado, entre otros aspectos, en la reconciliación entre católicos y monárquicos. Sin embargo, no hemos reparado en demasia en como estos autores, presentaban no la obra sino la propia figura del intelectual santanderino. Para Pérez Embid y Calvo Serer, adalides del grupo Arbor, Menéndez Pelayo no es tanto el filólogo, ni el historiador, tampoco el docente, sino el hombre de acción orgánico que utiliza la fuerza de trabajo académica e intelectual para configurar un nuevo modelo español, político y social. Un modelo que trasciende, aunque haga uso del mismo, del andamiaje universitario, de las aulas, la investigación o el debate académico.

Los trabajos acumulados en el volumen de Editora Nacional no sólo insisten en el modo de pensar del erudito santanderino, en su interpretación de la literatura o en su conocimiento de la Historia de España sino que insisten en el Menéndez Pelayo político, teórico de la patria, prohombre de Unión Católica y diputado conservador de Palma de Mallorca. Insisten en aquel hombre “ incansable trabajador, hombre resuelto y decidido que en determinados momentos propicios” sentía “el estímulo de intervenir personalmente en la empresa de organizar o empujar el presente nacional” (Pérez Embid 1956: 379). En palabras de José Corts Grau:
Estamos, por de pronto, ante la ejemplaridad de una actitud inicial: la del intelectual que, hipersensible a las vicisitudes históricas y a los reveses de su patria, en un momento de cerrazón de pesimismo nacionales, lejos de recluirse en la bibliomanía erudita o de lanzarse al ensayo efectista […] yérguese en medio de la contradicción y de la lucha […] y profetiza sobre la *ossa arida* de aquella España rendida a su propia pesadumbre, hasta resucitar uno a uno y sin vanas retóricas toda una teoría de muertos gloriosos, y con ellos un legado de valores que, de puro inmarcesibles, parecían ya legendarios (Corts Grau 475).

Esta presentación de la figura de Menéndez Pelayo, no como catedrático, ni como filólogo, no como mero erudito, ni como exégeta, es la que asumen y en la que se autoproyectan los hombres de *Arbor* cuando se autolegitan a través de su discurso como los nuevos intelectuales orgánicos no sólo herederos del tradicionalismo histórico del pensador santanderino sino también y sobre todo, de su rol, de su papel como prohombre que trasciende las fronteras simbólicas de los campos para restaurar en cada uno de ellos la única y verdadera concepción de España.

Se delinea así el armonioso edificio de una vida de hombre completo. No sólo un sabio. No hay sabios puros en la existencia real de los pueblos. No hay tampoco quienes sean sólo políticos, o sólo activistas, o sólo tecnócratas. Todos somos -con más o menos equilibrada armonía – hombres.

Hombres con ideas y pasiones, con quiebras y excelencias. Con hombres se forman los pueblos. Somos los hombres quienes formamos y forjamos el presente y el porvenir del pueblo a que pertenecemos. Un sistema de hombres con ideas -hombres que sean a la vez ejemplares, recios y generosos- es siempre la mejor garantía de cualquier pueblo. Ellos acertarán a crear o a reconquistar las instituciones que el pueblo necesita, según la ley de su estirpe colectiva y las exigencias de la coyuntura histórica. Porque -como dijo Maeztu- “para un puñado de hombres suficientemente buenos y duros, cualquier país es de cera” (Pérez Embid 1955: 34).
D. BLOQUE 2. INTUICIONISMO, IRRACIONALISMO E INTENCIÓN: FRONTERAS DIFUSAS ENTRE TEOLOGÍA, PSICOLOGÍA Y CRÍTICA LITERARIA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA POSFRANQUISTA.

En este segundo capítulo se analiza el efecto que ciertas corrientes de pensamiento intuitivo tuvieron en parte de la crítica literaria dentro de la universidad franquista. En un primer momento, introduciremos los debates y las tensiones existentes entre las tradiciones metafísicas y positivistas a comienzos del siglo XX. Recluidos en esta lucha presentaremos las escuelas de pensamiento neoescolásticas, modernistas y espiritualistas, destacando, más allá de sus diferencias, su lucha común por derrocar una cosmovisión positivista del mundo.

A continuación y a través de dos ensayos literarios firmados en España, Nosotros y nuestros clásicos de Enrique Moreno Báez y la Poética becqueriana de Rafael de Balbín Lucas se analizará la influencia que conceptos propios de la teología neoescolástica y modernista tuvieron en el acercamiento de ambos críticos a los textos literarios. En este apartado, interpretaremos además la revisión que la crítica católica hizo del rol pedagógico-social del estudioso de la Literatura, así como evidenciaremos el proceso de revalorización y singularización que se hizo de la literatura católica y de la mística española.

En segunda instancia se introducirá una corriente de pensamiento que posteriormente se daría en llamar “irracional”, la procedente de la filosofía y de los trabajos del francés Henri Bergson y que en un principio sería comprendida en contraposición al racionalismo escolástico.
Asumida la “intuición” como un procedimiento de acceso al otro y a las obras de arte, tanto para neoescolásticos como Jacques Maritain, como para subjetivistas de la talla de Henri Bergson, se analizará el impacto que el proceder intuitivo tuvo en el análisis de los textos literarios a través de la crítica Estilística. Por medio de los trabajos de Amado Alonso y Dámaso Alonso sobre San Juan de la Cruz, Lope de Vega y Francisco de Quevedo, analizaremos el papel que la “intuición”, la “sympathia” y los afectos tuvieron y tienen para un análisis significativo de los objetos literarios.

En un tercer momento se ahondará en el rol que la Psicología, los fenómenos de la psique y los actos de la conciencia, jugaron y juegan en parte de la crítica literaria, no sólo en la Estilítica de antaño, sino también en los discursos interpretativos y en los procederes hermenéuticos más actuales.

Presentadas críticamente las corrientes neoescolásticas, irracionalistas y subjetivistas que desde la metafísica influyeron en la crítica literaria española de ayer y de hoy acabaremos este capítulo con una pequeña conclusión en forma de addenda. Este epílogo presentará un trabajo interdisciplinar que, desde la Psicología, la Filosofía de la mente y la Teoría de la Literatura planteará los efectos epistemológicos y pedagógicos que un saber literario de matriz intuitiva podría tener en la promoción de herramientas “evaluadoras”, críticas y reflexivas para nuestro estudiantado.

1. La batalla contra el positivismo: Neoescolasticismo, Modernismo y Espiritualismo en la Europa del siglo XX. Las nuevas bases metafísicas para una crítica literaria “tradicional”.
En 1968, Moreno Báez, reservaría uno de los capítulos de Nosotros y nuestros clásicos para presentar brevemente a los tres grandes críticos de la literatura española: Marcelino Menéndez Pelayo, maestro de la crítica histórica; Ramón Menéndez Pidal, introducitor de la crítica filológica y Dámaso Alonso, receptor de la Estilística en España.

A pesar de ello, sería Jacques Maritain, filósofo neoescolástico francés; Max Dvorak, historiador del arte de origen checo y T.S. Eliot, ensayista y poeta inglés, las tres fuentes principales con las que Moreno Báez iba a trabajar en su ensayo acerca de la tradición literaria española. Un trabajo en el que conceptos como el de “arte” y “belleza”, extensamente presentados en el capítulo III, se basarían fuertemente en el pensamiento tomista que Maritain articulaba en su Arte y Escolástica (1935).

La filosofía católica de Jacques Maritain y la adscripción explícita de Moreno33 a ella se explica a partir de las revueltas y de los envites que a caballo de los siglos XIX y XX se desataron en Europa frente al paradigma científico dominante, el positivismo. Revueltas básicamente encabezadas por corrientes modernistas, espíritualistas y católicas que comulgaban, más allá de sus diferencias, con universalizar sus visiones particulares del quehacer científico, siempre, en los tres casos, lejanas a la conceptografía materialista y positivista.

En 1879 Gioacchino Pecci, elegido Papa con el nombre de Leo XIII, presentaría en Roma una encíclica bajo el título de Aeterni Patris. Este texto animaba a la teología y a la filosofía católica a revisitar las enseñanzas de Tomás Aquino y a erigir a este

33 Moreno se presentará a sí mismo como un crítico escolástico seguidor de los designios de Maritain en el capítulo III de Nosotros y nuestros clásicos. Intentaremos más adelante explicar los motivos de esta toma de posición y la convivencia, si cabe, de ésta con otras corrientes y metodologías, entre ellas la Estilística, que a priori podrían parecer antagónicas. En palabras de Moreno, “El aquilamiento del valor estético es misión de la crítica, que ha de basarse en principios firmes y que se deriven de la filosofía que el crítico profese. Como en nuestro caso ésta es la escolástica empezaremos por exponer el concepto del arte y de belleza que sus maestros tiene, de cuyos principios esperamos resultados fecundos y, aunque parezca paradoja, nuevos” (21).
pensador en la matriz ideológica del “nuevo” pensamiento escolástico. La lucha por derrocar al positivismo y al materialismo como criterios dominantes de la cosmovisión contemporánea se completaría, además, con la fundación de dos institutos que propagarían en Europa este nuevo escolasticismo. Por un lado, el Instituto Superior de Filosofía de Lovaina (Bélgica, 1891), dirigido por el cardenal Desiré Mercier34 y por otro lado, la Escuela de Filosofía en la Universidad Católica de América, inaugurada en 1895 y dirigida por Edward Pace. A estos dos institutos se les uniría, además, el Instituto Católico de París que iba a trabajar en la recuperación de la filosofía tomista desde 1866.

La aparición y recuperación del pensamiento tomista, así como la revitalización de la filosofía escolástica respondería en ese momento a dos motivos principales. En palabras del filósofo contemporáneo Robert Kugelmann:

[…] Neoescholasticism was an effort to integrate the new sciences with the perennial philosophy, on the other hand it attempted to protect the teachings of the Church, formulated in Thomistic terms, from the corrosive effects of science, especially as it was being applied to things theological (Kugelmann 38).

---

34 Désiré Mercier nació en 1851 en Braine l’Allued (Bélgica). En 1868 entró en el seminario de Malinas, donde cursó dos años de filosofía y tres de teología y en 1873 fue enviado a la Universidad de Lovaina donde obtuvo el grado de licenciado en teología. El 31 de julio de 1882 los obispos belgas, según el deseo del Papa León XIII, llamaron a Mercier para organizar en Lovaina un curso superior de filosofía según Santo Tomás. En palabras de George Van Riet “para Mercier como para León XIII, el estado de la filosofía a finales del siglo XIX en un resultado de la Revolución Francesa. Ésta, al prolongar el protestantismo y el filosofismo, consagró de hecho la pretensión de una independencia personal absoluta; es en nombre de la libertad como el individuo y la sociedad quieren sacudirse el yugo de toda autoridad, en particular de la Iglesia” (Van Riet 193). En este contexto, Mercier intentó, a través de la figura de Santo Tomás, promulgar una filosofía en la cual se unieran la razón y la fe cristiana. En palabras del propio cardenal: “S. Tomás no quería mutilar el alma cristiana. Es la misma alma la que cree en la palabra revelada y la que tiene sed de comprender la verdad, sustraer la inteligencia a los rayos vivificantes del cristianismo es condenarla al debilitamiento y a la esterilidad; obligarla a creer sin permitirle desplegar, al servicio de sus creencias, toda su energía innata es impedirle respirar el gran aire que circula sobre aquellas altas cimas, en las que las claridades de la razón parecen formar un solo haz con los esplendores que emanan de la hoguera misma de la ciencia de Dios. El Doctor de Aquino fue siempre cristiano y filósofo a la vez” (citado en Van Riet 194).
Es importante, sin embargo, aclarar que este revival de la filosofía tomista no iba a surgir solamente en tanto que rechazo exclusivo de las corrientes positivistas de finales del XIX, sino también como defensa ante una escuela de pensamiento que algunos habían calificado de “modernista”. Una corriente de pensamiento que, si bien por un lado competía con el neoscolasticismo dominante, por otro lado se apoyaba en el neoscolasticismo para luchar contra todos aquellos paradigmas materialistas y positivistas de finales de siglo.

Uno de los grandes propagadores de este modernismo sería George Tyrrell, protestante irlandés convertido al catolicismo en 1879 y miembro de la Orden de los Jesuítas desde 1891. En palabras del propio Tyrrell: “By a Modernist, I mean a churchman, of any sort, who believes in the possibility of a synthesis between the essential truths of his religion and the essential truth of modernity” (Tyrell 1910: 5). Una de las principales premisas de la teología modernista, totalmente contraria al neoscolasticismo, era la de resaltar la importancia de la experiencia personal y subjetiva en tanto que medio de acceso a lo divino:

[…] it is no longer from without, but from within, that God reveals Himself as a mysterious, transcendent force, counteracting and interfering with the natural order of events, overcoming the forces of egoism and individualism, and through the action of spiritual personalities, interfering with the course of history as shaped by natural, self-centered men (Tyrrell 1910: 259-260).

---

35 El modernismo buscaba un giro de la teología y la vida intelectual hacia lo nuevo. Se trataba de reconciliar la fe antigua con la época moderna y de interpretar la fe responsablemente frente a los problemas del presente. Aún así, ‘modernismo’ no era un concepto con el que se describían a sí mismos los teólogos en cuestión. La noción de grupo como tal aparece tras la redacción de la encíclica *Pascendi Dominici Gregis* (1907) por la curia católica. Según George Tyrrell, “Pío X llevó a que se tomara conciencia concreta de lo que antes sólo había sido un deseo muy impreciso de interpretar el catolicismo de una manera más inteligente y basada en una formación más profunda. En su esfuerzo por condenarlo, le dio un nombre, hizo de él un partido y le ganó...muchos adeptos y simpatías” (citado en Böhm 303).
Para Kugelmann:

This notion of religiosity moving from outer to inner forms was a common understanding of many in psychology in the twentieth century, including notably James and Jung […] Tyrrell formulated a dynamic psychology, one that stressed the priority of the non-rational aspects of mental life over the rational and, indeed, of the “subconscious” over the conscious (Kugelmann 45).

A raíz de esta definición de la experiencia religiosa entraban en conflicto dos paradigmas supuestamente antagónicos, dos modos diferentes de aprehender la práctica religiosa, dos maneras desiguales de aprehender el concepto de “persona” y el de “individuo”, en tanto que sujeto de conocimiento y objeto de estudio.

A partir de entonces, los viejos discursos escolásticos construidos bajo términos como “alma”, “mente”, “hábito” o “virtud” comenzaban a ser desplazados por aquellos que desde una disciplina naciente, la Psicología, se estructuraban alrededor de la “consciencia”, la “personalidad” o los “sentimientos afectivos”. Las nuevas doctrinas resultaban manifiestamente subjetivas, y los procesos psicológicos comenzaban a reemplazar como principal tema de investigación a los estudios positivos y analíticos sobre el mundo exterior. En palabras de Stuart Hughes:

It was no longer what actually existed that seemed most important […] And what they felt on the unconscious level had become rather more interesting than what they had consciously rationalized. […] Since it had apparently been proved impossible to arrive at any sure knowledge of human behavior -if one must rely on flashes of subjective intuition […]- then the mind had indeed been freed from the bonds of positivist method: it was at liberty to speculate, to imagine, to create (Hughes 66).
Este nuevo paradigma "modernista" construido, sobre todo, bajo unos conceptos simbólicamente marcados de "experiencia" y de "subjetividad" no tardaría en ser condenado por una nueva encíclica papal escrita por Pío X, la Pascendi Dominici Gregis (1907). La encíclica, que presentaría a los modernistas como una "síntesis de todas las herejías," (citado en Robles Muñoz 14) se oponía a la apropiación que éstos habían hecho del pensamiento kantiano, desde el cual ratificaban y argumentaban la imposibilidad de aprehender a Dios desde un paradigma meramente racional. Es decir, mientras los modernistas reclamaban un paradigma gnoseológico basado en la experiencia individual, el neoescolasticismo comprendía la mente humana desde un programa estrictamente intelectual, ajeno a cualquier subjetivismo empírico. Por ello, el discurso neoescolástico dominante apuntalaba a cada momento que era la fe y no un difuso proceso en el área subconsciente de la mente el medio desde el que se accedía a lo divino. Las palabras de Pío X no dejaban lugar a dudas; frente a lo sentimental y subjetivo se ubicaba lo intelectual, frente a la fuente de inspiración interior, la exterior: “[…] faith is not a blind sentiment of religion welling up from the depths of the subconscious under the impulse of the heart and the motion of the will trained to morality; but faith is a genuine assent of the intellect to truth recieved by hearing from an external source” (Pío X citado en Porter-Szücs: 99).

Pío X achacaría a las corrientes modernistas, entre otras cosas, su inmanentismo vital, su simbolismo y su evolucionismo: su inmanentismo porque los modernistas estaban convencidos que el conocimiento de Dios a través de la razón había que sustituirlo por las experiencias individuales acerca de Dios; su simbolismo, por que éstos consideraban las verdaderas religiones y los dogmas como meros símbolos y
proyecciones del sentimiento religioso; y su evolucionismo porque postulaban la mutabilidad de los dogmas paralelamente a la del cambiante sentimiento religioso.

Frente a la teología modernista, los neoescolásticos no atribuirían ninguna importancia a la experiencia interna del hombre, la consideraban con la máxima prudencia por la naturaleza inconstante de sus sentimientos y por el temor a su matriz subjetivista. Por ello, el concepto de fe neoscolástica resultaría básicamente intelectualista, ignorando cualquier posible vertiente afectiva y subjetiva.36

El centro geográfico más relevante de la crisis causada por el modernismo sería, sin duda, Francia. La filosofía de la acción de Maurice Blondel, el intuicionismo de Henri Bergson37 y el perceptivismo de Édouard Le Roy encontraban su acomodo en el simbolismo de Schleiermacher y en el evolucionismo de Herbert Spencer que tanto había criticado Pío X en su encíclica. Bajo la matriz de inmanentismo modernista la intuición, el sentimiento y la experiencia religiosa acabarían por convertirse en medios de conocimiento superiores al intelecto. La intuición, frente a este último, no representaría más una mera percepción pasiva del sujeto cognoscente sino que destacaría por su creatividad y por su acción.

36 En definitiva, el modernismo se defendía contra el intelectualismo escolástico que hablaba de Dios en formas especulativas. Frente a ello Tyrrell definía la revelación como una experiencia de realidades dadas de forma sobrenatural, como una experiencia interna del hombre. En sus propias palabras: “[God] He is to be found, and seen, and heard; near and not far; within and not without; in the very heart of this creation, in the centre of man’s spirit; in the life of each; still more in the life of all” (Tyrrell 1907: 366).

37 Uno de los grandes conflictos entre el pensamiento de Bergson y el pensamiento católico radicaba en cómo el filósofo francés se centraba en el 'devenir' en detrimento del 'ser', propio de la ontología de raigambre católica. Más allá de esto, el pensamiento modernista de Bergson encontraría amplias afinidades con la teología católica. Bergson denunciaría, como había hecho la escolástica, la nulidad en el espacio de la metafísica de las corrientes materialistas y del cientifismo. Frente al positivismo abogaría por una filosofía del espíritu que por su carácter metafísico acabaría redundando en beneficio de los colectivos católicos.
La percepción intuitiva de Schleiermacher sería muy relevante para la elaboración de un paradigma, el intuitivo modernista, que tendría una influencia sin igual en parte de la crítica literaria del siglo XX.

Su esencia [la religión] no es pensamiento ni acción, sino intuición y sentimiento [...] La praxis es arte, la especulación es ciencia, la religión es sentido y gusto por lo Infinito [...]. Todo debe partir de la intuición, y quien no ansía intuir lo Infinito, no posee ninguna piedra de toque, y ciertamente tampoco necesita ninguna, para saber si ha pensado algo apropiado de este punto (Schleiermacher 35-37).

A partir de entonces, y a raíz de las figuras de Bergson, Blondel y Le Roy surgiría en 1934, también en Francia, una nueva colección de obras filosóficas bajo el título Philosophie de l’Esprit. Eran los inicios de la institucionalización en el campo filosófico francés de las corrientes de pensamiento espiritualista. Para los dos fundadores de esta colección, Louis Lavelle (1883-1951) y René Le Senne (1882-1954), la filosofía no podía recluirse en la teoría del conocimiento ni reducirse a ser una historia de la filosofía pasada: la filosofía sería esencialmente metafísica o no sería, además, en tanto que metafísica, eminentemente cristiana.

Si lo propio de la metafísica es sondear y profesar la relación del hombre y del Absoluto, si ha de reconocer que, en virtud de esta relación misma, el Absoluto debe ser, en cierto modo y en cierta medida, asimilable a nuestros espíritus; si en fin ha de concluir que esto sólo es posible a condición de que el Absoluto sea un Acto espiritual y personal, la metafísica no puede cumplir con su destino más que siendo cristiana. (Louis Lavelle citado en Devaux 427).

Entre sus colaboradores, Lavelle y Le Senne, buscaron reflexiones lo más profundas posibles sobre las experiencia humana, incluyendo especialmente la
experiencia religiosa. Para ellos “toda filosofía cuyo nombre no se vea usurpado es un esfuerzo hacia el Absoluto y es ya una participación en la fuerza intelectual y espiritual que sólo de él puede proceder”. Como el bergsonismo y la teología modernista, los espiritualistas compartirían la voluntad de sacar a la filosofía de los carriles del materialismo de finales del XIX y, como muchos de ellos, acabarían viendo en el cristianismo y en la metafísica las salidas de ese materialismo. Por ello, el propio Lavelle, a través de su escrito “La relación del espíritu y el mundo” (1949) vería “la verdad de esta relación en el cristianismo tradicional, que define la ciudad de Dios como el reino del espíritu, es decir del Espíritu Santo, pero adonde nadie accede sin haber atravesado el mundo, como lo muestra el ejemplo de Dios mismo en el misterio de la Encarnación” (citado en Devaux 427).

El modernismo, el neoescolasticismo y el espiritualismo francés acabarían por enriquecer el cuerpo conceptográfico que, más tarde, desde las disciplinas de la Psicología y la Filosofía, impactaría, en el análisis y exégesis de los textos literarios durante gran parte del siglo XX.

2. La crítica teológica en la Literatura Española: El caso de Gustavo Adolfo Bécquer.

Tras esta breve contextualización, las tomas de posición de Enrique Moreno Báez podrían comprenderse ahora en mayor medida si las interpretamos, no sólo desde las tensiones existentes dentro del grupo Arbor y la política contemporánea, sino también a la
luz de los debates epistemológicos entre neoescolásticos, modernistas y espiritualistas, brevemente presentados aquí.

Para Moreno Báez, y la elección de su lenguaje no es baladí, el arte “es un hábito o virtud del entendimiento, adquirido con el concurso de Dios y el esfuerzo continuado” (1968: 21) y “su acción consiste en imprimir una forma sobre la materia. Forma que antes de plasmar está en la mente del artista […] y que supone la regulación de la materia por la inteligencia” (1968: 22). Esta reflexión apenas se distinguiría de la que Maritain había propuesto con anterioridad en su Arte y Escolástica. Para el pensador francés, “El arte es ante todo de orden intelectual y su acción consiste en imprimir una idea en una materia; reside por tanto en la inteligencia del artífex y tiene en ella su sujeto de inhesión” (1945: 15).

La categoría “belleza”, en su acepción tomista, se convertiría para esta teoría estética, de origen escolástico, en una categoría clave, junto a los conceptos de “materia”, “forma” e “inteligencia”. Tanto para Santo Tomás, como para Maritain y Moreno Báez, la belleza sería un rasgo inherente a cada obra de arte y aunque el lugar de la misma era el mundo inteligible, “en cierta manera cae también bajo el alcance de los sentidos” (Maritain 1945: 31). Sólo a través de ellos, “en razón de que nuestra inteligencia no es intuitiva como la del ángel; […]” (Maritain 1945: 32) el hombre poseería la intuición

38 “Intuición” será una palabra clave y recurrente a lo largo de este capítulo. Es interesante, no obstante, resaltar la inclusión de la misma dentro del aparato terminológico neoescolástico, caracterizado básicamente por sustentarse sobre un “intelectualismo” teológico. Éstos afirmarían, aunque veremos hasta qué punto responde a su discurso, la superioridad de la inteligencia sobre la voluntad. Frente a ello, ese voluntarismo schopenhauariano que tanto tuvo que ver en la formación de aquellas doctrinas que hoy denominamos irracionalistas, entre ellas el bergsonismo y el nietzscheanismo. No significaría un excluir necesariamente del ser a la voluntad, sino que expresaría la primacia conceptual de la inteligencia sobre la voluntad. En lo tocante a la “intuición”, comprenderemos como acto de la “intuición” una visión directa y completa, sin elementos mediadores que se interpongan en la comprensión de una verdad o la aprehensión de una realidad, lo cual, en consecuencia, hace que se oponga al pensamiento deductivo o discursivo. El ejercicio de intuición más comentado en este capítulo, será el bergsonista, por su influencia en la Estilística literaria, sin olvidar el trabajo de Edmund Husserl. Para Henri Begson, la verdadera realidad se hallaría
necesaria para la percepción de lo bello. El concepto de belleza escolástico se caracterizaría, entonces, por su integridad y su perfección, por su proporción y consonancia, y, sobre todo, por su claridad. Una cualidad, en la que repararían conjuntamente Jacques Maritain y Moreno Báez:

Un cierto resplandor es, en efecto, según todos los antiguos el carácter esencial de la belleza [...] la belleza es el resplandor de la forma sobre las partes proporcionadas de la materia (Maritain 1945: 33).

Tal claridad o resplandor, que es una cualidad esencial para la belleza, es lo mismo que San Agustín había llamado splendor ordinis y Santo Tomás splendor formae, ya que la forma es precisamente la causa de la perfección de todo lo que es y lo que constituye en su propia esencia, dejando en lo creado impresa la huella del entendimiento que lo creó. La inteligencia goza de lo bello porque en lo bello se reconoce (Moreno Báez 1968: 23).

Esa luz, cualidad primera de la belleza, encerraría para los neoescolásticos un “misterio ontológico”, un rayo de inteligibilidad y de verdad, “una irradiación de la claridad primera” (Maritain 1945: 113).

cada vez que penetrábamos, desde la introspección, en la interioridad de la vida, en el curso de los acontecimientos, en la “duración”. En el caso de Husserl y su fenomenología trascendental, el sujeto cognoscente procuraría establecer las condiciones únicas de un legítimo conocer, aquellas que le permitiesen una auténtica aprehensión intuitiva de las esencias. Para ello, mediante la épokhe, o puesta en paréntesis del mundo objetivo, el sujeto cognoscente se captaría puramente como yo, con su propia vida pura de conciencia, generando las condiciones de posibilidad de una conciencia pura. Condición imprescindible para que se le presente al sujeto el mundo entero en su completa (Husserl 2006: 29). Desde ese momento, en una especie de grado gnoseológico cero, la fenomenología se referiría exclusivamente “a las vivencias aprehensibles y analizables en la intuición, con pura universalidad de esencia, y no a las vivencias apercibidas empíricamente, como hechos reales [...]” (Husserl 1998: 75). Para un estudio crítico acerca de este tipo de conocimiento de raíz trascendental, y en muchos casos solipsistas, véase Michel Foucault y su capítulo sobre “El hombre y sus dobles” (295-334) en su obra Las palabras y las cosas. Para un acercamiento a la filosofía científica husserliana como única filosofía que se movería en las esferas de la intuición directa véase Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica (1986), Meditaciones cartesianas (2006) y La filosofía como ciencia rigurosa (2009).
Este discurso, básicamente especulativo, ayudaría, sin embargo, a generar desde el púlpito de la neoescolástica una clasificación jerárquica del espacio social. La posibilidad de resolver el misterio ontológico de la obra de arte, sobre todo a través de la percepción de su belleza, se comprendería como una capacidad ecasamente distribuida entre los exégetas del mundo artístico. Esto, haría de aquel que la poseyera, casi siempre el propio artista, un agente exclusivo que acabaría sobresaliendo en su contexto social. Por ello, para los neoescolásticos el artista resultaría, en la mayoría de las ocasiones, un hombre de genio. Por un lado, “[…] un hombre que ve más profundamente que los demás y que descubre en lo real resplandores espirituales que los otros no saben discernir” (Maritain 1945: 78), “un individuo que trata de descubrir zonas por las que nadie se ha adentrado con anterioridad” (Moreno 1968: 170). Por otro lado, un sujeto en potencial contacto con la divinidad:

[...] el artista reconocerá a sus hermanos, y volverá a hallar su verdadera vocación; pues en cierta manera él no es de este mundo, ya que está desde el momento en que trabaja para la belleza, en el camino que conduce a Dios las almas rectas, y que les manifiesta las cosas invisibles por las visibles (Maritain 1945: 49).

[...] la poesía nos revela siempre un aspecto de la realidad, pues la intuición poética la ilumina al mismo tiempo que al alma en que brota; que todos los poetas se esfuerzan por penetrar en lo más hondo de la realidad por lo que consciente o inconscientemente se acercan a Dios (Moreno Báez 1968: 170).

39 La capacidad de aprehensión, tanto de la belleza artística como del estilo propio de un autor literario, llevarían también, como veremos más adelante, a la clasificación jerárquica de diferentes tipos de lectores de acuerdo con Dámaso Alonso.

40 Sobre la construcción romántica de la figura del escritor como genio artístico véanse los libros de Paul Benichou citados en la bibliografía.

41 De acuerdo con el texto de Moreno, el resplandor del ser entraría por los ojos o por los oídos deleitándonos e iluminándonos, removiendo el deseo y despertando el amor, poniendo al que pudiera percibir esa luz fuera de sí. Ese enajenamiento que se produciría ante la belleza, ante ese splendor formae, sería en palabras del catedrático andaluz el mismo enajenamiento que en forma eminentemente
Si para los neoescolásticos el artista se definía como una excepción social y privilegiada en tanto que trabajaba para la belleza pura y la divinidad, ¿cuáles serían los escritores y escritoras que esta crítica católica habría de elegir como paradigmas de esta definición?

En el primer capítulo de esta tesis habíamos visto como los siglos XVI y XVII, momentos históricos de la Reforma y la Contrarreforma, habían sido elegidos por parte de un sector de la historiografía académica con el fin de alabar su catolicismo, su fe y su plenitud moral. No será casualidad entonces que dentro de este Renacimiento y Barroco español la poesía mística ocupase una posición de privilegio como el gran género literario y artístico por antonomasia. De este modo, los místicos se prestarían mejor que ningún otro autor para representar esa definición neoescolástica del artista, poseedor de una visión genial y profunda, alejada de la miopía visual del resto de los mortales. Un género y unos autores perfectos para enseñar y desde los que explicar el edificio conceptográfico de la estética neoescolástica. Junto a ellos, un poeta del siglo XIX, Gustavo Adolfo Bécquer y su cercanía a lo absoluto, sería otro de los temas y objetos de estudio más aplaudidos por esta crítica.

El propio Moreno Báez, en 1968, calificaría al autor de las Rimas (1871) como el primer poeta español que conscientemente había visto en la expresión poética una manera única de aproximarse a Dios, de explorar el misterio de lo absoluto:42 “[…] Bécquer es

42 Más de diez años antes de publicar Nossotros y nuestros clásicos, Moreno ya había propuesto esta lectura de la obra becqueriana. En su Antología de la poesía lírica española (1952), bajo una concepción neoescolástica de la actividad poética en tanto que “misterio” y percepción del “ser” escribía: “A
uno de los poetas españoles más preocupados por lograr ese contacto con lo absoluto sin el que no puede haber poesía y que ha visto más lúcida mente que ésta supone un esfuerzo para penetrar [...] el misterio del mundo” (Moreno Báez 1968: 176).

Quizás sea en este contexto en el que haya que entender la obra de otro católico perteneciente al grupo Arbor, Rafael de Balbín Lucas, quien entre 1942 y 1967 iba a frecuentar con relativa asiduidad el estudio de los temas becquerianos. Ese proyecto culminaría en 1969, cuando Balbín Lucas publicaba el compendio de gran parte de estas investigaciones bajo el título de Poética becqueriana.

El texto intentaba presentar al autor del Libro de los gorriones (1868) como paradigma de una tradición española repleta de escritores católicos. Con este propósito, Balbín dedicaba un capítulo de su obra a la relación entre Bécquer y Calderón, poeta con un capital simbólico sin igual dentro de la crítica católica, sobre todo, desde que Menéndez Pelayo aludiera a él en su discurso del “Brindis del Retiro”. En consonancia con esta perspectiva, la lectura de Balbín análisis de obras como La Historia de los Templos de España (1857), las Leyendas (1858-1864) o poemas como “A todos los Santos” (1868), siempre serían interpretados y aprendidos en consonancia con los intereses intelectuales que Arbor había capitalizado desde finales de la Guerra Civil: la

ediados del XIX el romanticismo se va adelgazando y, sin renunciar a ninguna de sus conquistas, los poetas se esfuerzan por expresar sentimientos y sensaciones más complejos y delicados, lo que les obliga a bucear en todos los rincones de la propia alma y a trabajar el verso, que se tornasola al recoger los más finos matices. Esta tendencia [...] está entre nosotros presentada por Bécquer, que, fuera de San Juan de la Cruz, es el poeta español más en contacto con lo absoluto y que más se acerca a esa región donde se hermana la poesía y el misterio y donde brota de las entrañas mismas del ser esa chispa que engendra el poema” (Moreno 1952: 49).
estigmatización cultural del siglo XVIII español y la exaltación del catolicismo como matriz ideológica de la historia de España.\textsuperscript{43}

Si analizamos estas ideas becquerianas no es difícil hallar la clara orientación sistemática que las ordena en tres puntos: Afirmación de un glorioso pasado español, desconocido por el siglo XIX, pero poblado de generaciones gigantes […] Afirmación de que la vida histórica de España sufre una radical y triste desviación en el siglo XVIII al enturbiarse por la duda la creencia religiosa (Balbín 202).

Este simbolismo católico que se inscribiría en la figura poética de Bécquer se iba a acrecentar, además, cuando Balbín Lucas lo sitúa como precedente histórico de la labor restauradora de Menéndez Pelayo. Un símbolo a su vez, del que la gran mayoría del grupo Arbor se había apoderado con el fin de legitimar su posición ideológica entre el crisol de proyectos culturales de la inmediata posguerra. En relación a la \textit{La Historia de los Templos de España}, afirma Balbín:

[…] todavía queda para Béquer el generoso mérito de haber intentado en 1857, por el camino de las bellas artes, una empresa de restauración hispánica semejante a la que cincuenta años después llevó al ilustre término Menéndez y Pelayo, por el camino de las letras y la filosofía (Balbín 212).

La \textit{Poética becqueriana} de Balbín comenzaría con un apartado teórico donde presenta el proceso creativo del artista andaluz, sin variar en demasía el discurso presentado, también, por Jacques Maritain. La plenitud de lo poético aparece en Bécquer en el momento en que a éste se le da la plena integridad del ser en que se funda su poesía.

\textsuperscript{43} Desde estos intereses, marcadamente católicos, comprendería Rafael Benítez Claros, también miembro del Opus Dei y contemporáneo de Rafael Balbín, la historia de la Literatura Española. Véase, como ejemplo, su \textit{Visión de la literatura española} (1963) citada en la bibliografía.
De este modo, el artista comienza su actividad creadora cuando toma contacto “no con una parte empobrecida del ser, sino con su plenitud vital y dinámica” (Balbín 22). La posibilidad de contactar con el ser o de percibir el resplandor, la luz que emanaba de la belleza tomista, es lo que haría sobrehumano, para los neoescolásticos, al agente capaz de acceder a tal percepción.

Si bien no existe alusión directa a la razón, al intelecto o al entendimiento, conceptos claves en el discurso escolástico del arte, el proceso creativo en Bécquer sería también interpretado un proceso de acercamiento a Dios y a lo absoluto. La creación poética becqueriana, originada en el amor, -según Balbín Lucas- enunciaría la virtualidad poética de Dios, designándole como foco de hermosura y polo de ese amor. La aspiración a ese contacto con lo divino de la poesía becqueriana la cerraría Balbín al presentar la figura del propio poeta y otorgarle a él y al misterio del acto poético la distinción y el cariz sobrehumano que también le había otorgado Moreno:

A la creación poética concurre la personalidad humana íntegra, y esa concurrencia, da al conocimiento poético el permanente vigor y la vitalidad serena propios de la poesía y enteramente inaccesibles al conocimiento analítico del investigador científico, a la formulación pragmática del técnico y al planteamiento interesado del político y del comerciante (Balbín 18).

La concepción de la poesía-amor, le ayudó a superar el narcisismo egocéntrico, y el materialismo erótico o económico de muchas plumas; y dejó a Bécquer frente a Dios, a los hombres y a las cosas, con el ánimo del contemplador enamorado, que toma contacto espiritual -pero enteramente real- con la vida y la plenitud de los seres […] (Balbín 42).
3. Didactismo, literatura y proyecto nacional. La posición simbólica del creador y el crítico literario.

Enrique Moreno Báez, tal y como hemos visto, no sólo iba a compartir con Maritain su teoría neoescolástica sobre la actividad poética. Además de ello, compartirían una visión jerárquica de las producciones artísticas finales, es decir, de las obras de arte en tanto que actos concluidos. Una jerarquía basada en la capacidad educativa y “formativa” que sobre el espacio social debía tener el objeto artístico.

Para argumentar teóricamente esta visión moral de la obra de arte es importante comprender que para Moreno y para Maritain el artista no debía proponerse como único fin de su actividad artística la imitación perfectamente considerada, ya que implicaría relegar el acto artístico a lo que era puramente material en la obra de arte: “una imitación servil totalmente extraña al arte” (Maritain 1945: 74). Lo que se requería -insistiría el filósofo francés- no era que la representación fuese exactamente conforme a una realidad dada, sino que a través de los elementos materiales de la belleza de la obra se transparentara bien -insistiendo en la metáfora escolástica del resplandor tomista y agustiniano-, la claridad de una forma y de alguna verdad.44

Aclarado esto, eran esas obras, aquellas que detentaban “alguna verdad” (Maritain 1945: 75), las que merecerían una mayor valoración como objetos artísticos. Una jerarquía que “sólo podría hacerse desde el punto de vista humano de su valor civilizador, o de su grado de espiritualidad” (Maritain 1945: 100). Un valor didáctico que tanto para

44 En este sentido comprendemos que tanto para Maritain, como para Moreno o Balbín Lucas, no se admitía en la obra de arte ningún elemento material que no fuera estrictamente requerido como soporte o vehículo de esa luz. Por ello, parece evidente que el género naturalista, su “exceso” retórico y su afán de verosimilitud e imitación positivista no ocuparía un lugar de privilegio dentro de esta pirámide metafórica del arte literario.
Moreno como para el pensador francés se encontraría latente, más que en ningún otro objeto artístico, en la obra literaria, y sobre todo en aquella escrita, tal y como anunciábamos, por los fieles y los místicos católicos.

[…] la obra literaria tiene más capacidad que las musicales y que las plásticas para encerrar valores humanos, filosóficos y hasta teológicos, que el crítico ha de analizar para precavernos contra las obras que nos alejan de nuestro fin último y poner de relieve el mérito de aquéllas que, a más de ser hermosas, contribuyen […] a despertar sentimientos nobles o a ponernos en camino de salvación. […] hay entre las obras bellas una jerarquía basada en las calidades del contenido. Comparemos la primera égloga de Garcilaso con el Cántico espiritual de San Juan de la Cruz. ¿Quién duda que la superioridad del segundo no nace de la musicalidad de los versos ni del valor de las imágenes, sino del tema (Moreno Báez 1968: 27)?

Manteniendo la metáfora del conjunto de obras literarias en tanto que sistema jerárquico, escribe Maritain:

Descenderíamos así, de la belleza de las Escrituras reveladas y de la Liturgia, a la de los escritos de los místicos, y luego al arte propiamente dicho: plenitud espiritual del arte medieval, equilibrio racional del arte helénico y clásico. […] Con el naturalismo éste desaparece casi por completo. Como convenía para que pudiese reaparecer enseguida limpio y afinado, con valores nuevos (Maritain 1945: 101).

Como consecuencia de este discurso parecería evidente que el “autor” y el “místico” iban a ser los elegidos para resolver el misterio ontológico de la poesía.

Ahora bien, junto al rol extraordinario que se le otorgaba al místico y al artista, el crítico sería obsequiado también con una posición de privilegio dada por su capacidad para acercar a los lectores aquellas obras que contribuían “al mejor conocimiento de
nosotros mismos, a despertar sentimientos nobles o a ponernos en camino de salvación” (Moreno 1968: 27). Es decir, el crítico asumiría la función de distinguir, dentro de la obra literaria, los valores estéticos, entendidos como meramente formales, del contenido y significado de la obra, que no sería otra cosa que “un reflejo remoto e indirecto del ser de Dios” (Moreno 1968: 28). Una vez hecho esto, marcada la distinción entre contenido y estética, el crítico neoescolástico difundiría el significado de la obra como parte integral de un proyecto social, moral y educativo de carácter nacional-católico, pues sólo en el catolicismo, diría Maritain, “es posible conciliar […] los derechos de la moralidad y las reivindicaciones de la intelectualidad, el arte o la ciencia” (1945: 128).

De este modo, en un mismo acto de producción e interpretación se revalorizaban las figuras del artista, del crítico y del texto literario, otorgándoselos a todos ellos un rol imprescindible en la creación, difusión y crítica del objeto artístico.

Con el fin de legitimar esta función pedagógica y el papel educativo de la crítica y del texto literario, Moreno echaría mano de la obra del poeta inglés T.S. Eliot con el que compartiría preocupaciones éticas y literarias de clara raigambre católica.45 En relación al rol de la crítica literaria para la educación moral de los lectores, Eliot iba a dejar bien clara su posición en los comienzos de su “Religion and Literature” (1935), extracto citado por Moreno en Nosotros y nuestros clásicos:

[...] Literary criticism should be completed by criticism from a definite ethical and theological standpoint. In so far as in any age there is a common agreement on ethical and theological matters, so far can literary criticism be substantive. In ages like our own, in which there is no such common agreement, it is the more

45 Enrique Moreno Báez relevaría en 1933 a Dámaso Alonso como “lecturer” en español en la Universidad de Oxford. Al acabar la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial se trasladaría a Cambridge y de allí al King’s College de Londres. Es probable que fuera esta estancia prolongada en Inglaterra la que le hiciera entrar en contacto con la obra de T. S. Eliot.
necessary for Christian readers to scrutinize their reading, especially of works of imagination, with explicit and theological standards (citado en Foster 1963: 150).

En definitiva, se trataba de tomar un posición firme ante la que era, en palabras del propio Eliot, una época de ruinoso secularismo. Un momento histórico para Europa que en su afán desmedido de industrialización y desarrollo había olvidado que ninguna cultura podría progresar si no era en constante ligazón con una tradición y una religión manifiestamente cristianas.

What I do wish to affirm is that the whole of modern literature is corrupted by what I call Secularism, that it is simply unaware of, simply cannot understand the meaning of, the primacy of the supernatural over the natural life: of something which I assume to be our primary concern (citado en Foster 1963: 155).

For a long enough time we have believed in nothing but the values arising in a mechanized, commercialized, urbanized way of life: it would be as well for us to face the permanent conditions upon which God allows us to live upon this planet. [...] We need to know how to see the world as the Christian Fathers saw it, and the purpose of reascending to origins is that we should be able to to return with the greater spiritual knowledge, to our own situation. We need to recover the sense of religious fear, so that it may overcome by religious hope (Eliot: 152-153).

Presentada la influencia del neoescolasticismo en la crítica literaria de Moreno Báez y más tangencialmente en los trabajos de Balbín Lucas,46 enumeraremos a modo de

---

46 Balbín Lucas representa a ese crítico literario en el que confluyen la teología escolástica junto a la teología modernista y en el que junto a conceptos como Dios y alma, aparece una terminología espiritualista de corte subjetivo, donde lo afectivo y lo personal cobran relevancia. La influencia de la psicología, si bien de una psicología de raigambre escolástica como la de Joseph Fröbres, es patente en Balbín a la hora de analizar el estilo becqueriano como manifestación de la afectividad poética. En su crítica literaria como en su obra creativa el principal adversario de Balbín Lucas resultaba ser el materialismo y el positivismo, combatiéndolo bien a través de una teodicea católica, bien a través de la teología modernista. En definitiva, se trataba, desde las corrientes de pensamiento de base metafísica, de repudiar cualquier tipo de acercamiento positivo y analítico para la comprensión e interpretación del acto literario: “A la creación poética concurre la personalidad humana íntegra, y esa confluencia, da al conocimiento poético el permanente vigor y la vitalidad serena propios de la poesía y enteramente
conclusión las características más relevantes que éstos recogieron de la nueva teología escolástica, del pensamiento de Jacques Maritain y del cristianismo de T.S. Eliot: a) por un lado, desde 1878, a raíz de la encíclica Aeterni Patris el neoescolasticismo aparecía como un pensamiento contrario a las corrientes materialistas y positivistas de la época, pero también opuesta al conocimiento de lo absoluto desde cualquier paradigma que no fuera estrictamente racional; b) el arte, para las corrientes neoescolásticas, era una virtud del entendimiento donde la inteligencia regulaba la materia para darle forma, lo que no omití que la intuición tuviera un papel primordial en tanto que modo de percepción de lo bello; c) los místicos y aquellos artistas dedicados al arte religioso, en su vertiente más teológica o espiritual, representaríann al hombre de genio dentro de la sociedad, ellos tendrían la capacidad exclusiva de captar esa luz y ese resplandor que emanaba de la belleza del ser; d) para Maritain, Moreno y Eliot, el objeto artístico era parte crucial de un proyecto civilizador y moral que trascendía al aspecto formal final de la obra de arte; sería la obra literaria, en tanto que alejada del secularismo, la que encerraría mejor que ningún otro artefacto los valores humanos, filosóficos y teológicos cristianos; e) bajo estas premisas el crítico de arte se convertiría en una figura de gran relevancia para el público lector, por un lado, sería el agente autolegitimado para distinguir, en la obra literaria, los valores formales del contenido y significado de la obra, “reflejo remoto e indirecto de la obra” (Moreno 1968: 28), por otro lado, sería aquel individuo que pondría en contacto los hombre de genio, los artistas y sus obras, con el público lego de su comunidad de lectores.

4. Psicología e intuicionismo en la crítica literaria de comienzos de siglo.

inaccesibles al conocimiento analítico del investigador científico, a la formulación pragmática del técnico y al planteamiento interesado del político y del comerciante” (Balbín 18).
En la segunda mitad del siglo XX los procesos psicológicos y subjetivos comenzarían a sucederse como tema de investigación frente a aquellos trabajos que hasta entonces se habían centrado, sobre todo, en estudiar el mundo exterior. Bajo este paradigma científico, la Psicología, en tanto que disciplina encargada de analizar los actos de la psique, así como las conductas del ser humano, representaría el principal espacio de discusión para este nuevo objeto de estudio y en su interior se disputarían las máximas tensiones entre espiritualistas, modernistas y neoescolásticos. La Psicología sería el espacio crucial en las luchas por el estudio del “alma” que hasta entonces había estado monopolizado por los discursos y las tensiones inherentes al espacio religioso. La pérdida de poder en los envites en torno al “alma” resultaría una de las principales razones por la que los católicos no iban a dejar los inicios de esta nueva disciplina, la Psicología, en manos de corrientes, sobre todo, materialistas o espiritualistas.47 Los esfuerzos del cardenal Mercier por adaptar las enseñanzas neoescolásticas a las nuevas tensiones y hallazgos que tenían lugar en otras esferas del conocimiento darán buena prueba del esfuerzo que los católicos habían hecho por mantener una matriz religiosa dentro de las disciplinas emergentes de la Psicología.48 En palabras del propio Mercier:

47 Para el pensamiento neoescolástico el alma era un sustancia racional creada únicamente por el poder de un único dios. Frente a esta definición, el pensamiento cartesiano del que beberían algunas corrientes modernistas, representaba para los neoescolásticos un concepto de alma en exceso subjetivo: “Reviewing Descartes’s Meditations, Mercier showed that Descartes reached his conclusion that the soul is an immaterial thinking substance whose attribute is thought by means of introspection, or of “all the facts perceived by the inner sense of consciousness”. That is why, Mercier observed, modern psychology sees introspection of consciousness as its essential method. This psychology, he wrote, “is spiritualistic in excess” (Kugelmann 57).
48 También en España, el Padre Juan Zaragüeta, discípulo de Mercier en Lovaina, introduciría críticamente la obra de un “espiritualista” como Henri Bergson entre el público español. Véase La intuición en la obra de Henri Bergson citado en la bibliografía y una extensión de esta idea en la nota 57.
Psychology today is undergoing a transformation from which we would be guilty to remain aloof. In Germany, Leipzig, Berlin, Paris, England, and the United States, laboratories have been constructed in which hundreds of young workers are dedicated to analyzing the contents of consciousness with a patience that one cannot fail to admire […] Here is a young, contemporary science that is in itself neither spiritualist nor materialist. If we do not take part in this, the psychology of the future will come to be without us and, as we have reason enough to fear, against us (Kugelmann 74).

A pesar de ello, los debates explícitos sobre el alma no durarían mucho alrededor de los círculos de una Psicología que trataba de asemejarse en su base y en su proceder a las ciencias naturales. Frente a estas escuelas psicofísicas, las de Fechner y Wundt, sería el vitalismo de Henri Bergson, la psicología de Franz Brentano y la filosofía de su heredero, Edmund Husserl, los que más férreameente se opondrían a las corrientes científicas de corte materialista y positivista, centrándose en viejas cuestiones metafísicas que mayoritariamente habían heredado de la teología modernista y del empirismo inglés. De estas tres escuelas y de su modo de aprehender el quehacer del ser humano bebería gran parte de la crítica literaria europea del siglo XX:

After Neoscholasticism, the soul was quietly dropped from a psychological discourse. Moreover, with the collapse of Neoscholasticism in the wake of philosophical and theological critiques of mid-century, many Catholic psychologists turned to phenomenology and existentialism and humanism for their conceptual orientation. Their Neoscholastic predecessors, but not the questions the Neoscholastic had raised, were forgotten (Kugelmann 118).

En sus diferentes vertientes, el pensamiento de Henri Bergson iba a formar parte de ese grupo de pensadores que centrarían sus principales temas de investigación en los procesos psicológicos y mentales del ser humano. A través de sus escritos sobre la
intuición, los actos volitivos y el impulso vital, Bergson, heredero de Saussure y de su teoría del signo, iba a ser un pensador de referencia para la crítica literaria y Estilística de Karl Vossler y Amado Alonso.

El pensamiento de Bergson apareció, al igual que lo había hecho el nuevo escolasticismo, en contraposición a las corrientes materialistas y positivistas de finales del siglo XIX, irrumpiendo contra aquellos intentos que explicarían la vida humana desde las ciencias naturales. Bergson, que no se oponía al conocimiento intelectual per se, sí le negaba a éste la posibilidad de aprehender y comprender las cuestiones espirituales, los estados de consciencia y los temas en relación con todo lo divino y lo trascendental.

Desde la metafísica, Bergson se preguntaría acerca del existir del ser humano. Esta búsqueda por el sentido preciso de la palabra “existir”, por la ontología del ser humano le llevaría a la conclusión de que ésta sólo “existía” y se realizaba en el cambio, el cambio constante y sin cesar.

Lo que nos interesa para nuestro proyecto no es tanto la conclusión como el proceso a través del que Bergson llegaría a esta conclusión, el medio desde el que buscaba el sentido preciso de ese “existir”, de ese cambio. Para ello acudiría a un ejercicio de introspección, a una auscultación interior del ser humano, que relataba a través de un vocabulario eminentemente subjetivista:

Sensaciones, sentimientos, voliciones, representaciones, tales son las modificaciones entre las que se reparte mi existencia y que la colorean alternativamente. Cambio, pues, sin cesar. […] no hay afecto, representación ni voluntión que no se modifique en todo momento; si un estado del alma cesase de variar, su duración cesaría de transcurrir (Bergson 1977: 8-9).
La captación de esta realidad móvil, *duración*, en tanto que existencia, se llevaría a cabo para Bergson a través de la intuición. A través de esta intuición, una suerte de experiencia prediscursiva, el sujeto observador tendría acceso también a la *duración*, al *esse* del objeto observado, una relación *sympathica* donde ambos acabarían por encontrarse, por identificarse.

The intellectual operation by which we grasp ourselves in becoming, and through which we make contact with the essence of things by transporting ourselves within them, bergson calls *intuition*. Intuition does not reason, dos not discourse, does not compose nor does it divide (Maritain 1955: 69).

Through intuition, which Bergson calls “intellectual sympathy”, we enter the rhythm of the inner life of other creatures, emphatically participate in their experience and identity with their aspirations (Burkle 409).

---

49También Maritain utilizaba el concepto de intuición para referirse a un acto de conocimiento. Sin embargo, para Maritain, la intuición venía a completar por un lado, la percepción primaria que del objeto tenían los sentidos y más tarde, la abstracción que el intelecto hacía de la esencia del objeto (*esse*) como una realidad cognoscible y clasificable. En el caso de Bergson, la intuición se alía *empáticamente* con el objeto a través de una suerte de emoción y el observador se instalaba en la movilidad de la duración (ritmo) del objeto captado, en un proceso que resultaba básicamente antintslectual. Siendo el cambio y la *duración* esencia de la existencia humana y la intuición, percepción de tal esencia, el problema de la inteligencia es que se encontraba limitada al conocimiento estático, inmóvil y por lo tanto alejada de cualquier posibilidad de conocimiento superior, trascendente. En palabras de Bergson: “Limitémonos a decir que lo estable y lo inmutable son el objetivo a que nuestra inteligencia se refiere en virtud de su disposición natural. *Nuestra inteligencia no se representa claramente más que la inmovilidad*” (Bergson 1977: 126).

50Entendemos *sympathia* como una categoría dentro del ámbito naciente de la Psicología del siglo XIX. La *sympathia* es en este contexto el medio por el cual se creaba un vínculo sustancial que ligaba entre sí todo lo que existía, en este caso a las personas entre ellas mismas o a las personas con las cosas. El concepto de empatía que muchas veces se usa inequívocamente como simpatía, se utilizó de manera prominente durante el auge en el siglo XIX de la psicología Gestalt y de las teorías del arte alemanas. Hay que tener en cuenta, sobre todo, los trabajos de Robert Vischer y Theodor Lipps acerca del concepto de “*Einfühlung*”. Una categoría que se aplicaría al goce estético para expresar el sentimiento que se produce al experimentar una forma estética como si fuera parte del propio espectador. Este concepto jugó un rol muy importante a la hora de elucidar el vínculo emocional del ser humano con la obra de arte. También en este contexto, Husserl y Max Scheler, fueron dos grandes teóricos de esta acepción de la empatía y de la simpatía, derivando en el caso de Scheler hacia cuestiones de ética y moralidad.
Desde este intuicionismo prediscursivo es desde donde Bergson anhelará un mayor espiritualismo para los saberes de su tiempo, reclamando, en consecuencia, una vuelta más sincera a la metafísica.

Desde la metafísica y el espíritu se podría tener acceso a la realidad móvil, a la “durée réelle”, inaccesible, como hemos visto, al conocimiento intelectual y analítico. Mientras el conocimiento científico se ocupaba de lo fenoménico a través de la inteligencia, el conocimiento filosófico, a través de la intuición, se encargaba de dar luz sobre las modificaciones constantes de esa vida interior, de esa duración. En palabras del propio Bergson: “Nuestro espíritu […] puede instalarse en la realidad móvil, adoptar la dirección siempre cambiante, captarla, en fin intuitivamente” (Bergson 1977: 46).

La intuición y la sympathy quedaban entonces definidas y enfrentadas frente al conocimiento crítico y analítico:

It follows that an absolute can only be given in an intuition, while all the rest has to do with analysis. We call intuition here the sympathy by which one is trasported into the interior of an object in order to coincide with what there is the unique and consequently inexpressible in it. Analysis, on the contrary, is the operation which reduces the object to elements already known, that is, common to that object and to others. […] In its eternally unsatisfied desire to embrace the object around which it is condemned to turn, analysis multiplies endlessly the points of view in order to complete the ever incomplete representation […]. It is analysis ad infinitum. But intuition, if its possible, is a simple act (Bergson 2007: 136).

Al edificar el discurso filosófico sobre la matriz prediscursiva de la experiencia intuitiva, Bergson se alejaba del positivismo científico para acercarse a unos modos de percepción y conocimiento basados en la experiencia prelingüística: “[…] un empirismo verdadero es aquel que se propone estrechar tanto como sea posible el original mismo,
profundizar la vida, y por una especie de auscultación espiritual, sentir palpitar el alma; y este empirismo verdadero es la verdadera metafísica” (Bergson 1977: 134). Bajo esta premisa, no resultaría difícil comprender porque la religión y la experiencia mística se convirtieron en modelos de acción y praxis para el pensador francés y por qué años más tarde la crítica literaria de corte intuitivo, seguiría prestando tanta atención a la poesía mística en la historiografía española.

Los místicos y los hombres de genio serían aquellos que bajo el imperio de la inteligencia conseguirían relanzar y activar para el resto de la sociedad el conocimiento y la comunicación intuitiva.

En su trabajo Les deux sources (1932), Bergson, para sobresaltar la importancia de místicos y poetas, plantearía el desarrollo del fenómeno de la vida a través de las capacidades evolutivas que posee una sociedad. Para ello construiría un metarrelato donde, bajo una disyuntiva moral, instinto e inteligencia acabarían por enfrentarse el uno con el otro. Para el pensador francés, en el ser humano al igual que en el resto de animales vertebrados el impulso vital tendía a expandir en el ser humano la inteligencia y no el desarrollo del instinto. Esta problemática donde la inteligencia humana tendía a una constante proyección y difusión en detrimento del instinto sólo se veía mitigada por dos géneros de hombres excepcionales: a) los hombres de genio, creadores e intuitivos y b) los hombres de fe, que aprehendían y se aprehendían en el mundo a través de la experiencia mística de la realidad.

Para Bergson, sólo bajo la guía y batuta de estos hombres y de su ethos se darían los cambios evolutivos más provechosos en la sociedad y el género humano:
Pero de igual forma que ha habido hombres de genio para hacer retroceder los límites de la inteligencia, y que con ello se ha concedido a los individuos de tarde mucho más de cuanto hubiera sido posible conceder de una sola vez a la especie, así también surgieron almas privilegiadas que se sentían emparentadas con todas las almas y que en lugar de permanecer en los límites del grupo y de limitarse a la solidaridad establecida por la naturaleza, sen han inclinado hacia la humanidad en general en un impulso de amor. [...] Hoy día, cuando con el pensamiento resucitamos a estos grandes hombres de bien, cuando los oímos hablar y cuando los contemplamos obrar, sentimos que nos comunican su ardor y que nos arrastran en su movimiento (Bergson 1977: 145).

Bajo esta premisa el místico, el santo y los modelos espirituales se convertían de nuevo en referencia para un tipo de pensamiento filosófico de raigambre metafísica, en este caso el bergsonismo. Estos agentes representarían mejor que nadie la práctica de ese conocimiento intuitivo, de ese enaltecimiento de la experiencia prediscursiva frente a aquellos hombres de ciencia que serían representantes del conocimiento intelectual. En consecuencia, la religión, sustentada bajo el criterio de la fe y la introspección, alejada de la reflexión y el análisis crítico, se convertirá también en una práctica capital.

La verdad es que la inteligencia aconsejará en primer lugar el egoísmo. Y hacia este lado se precipitará el ser inteligente si nada le detiene. Pero la naturaleza vigila. Rápidamente, ante la barrera abierta surgió un guardián que prohibió la entrada y rechazó al infractor. Aquí será un dios protector de la ciudad, que defenderá, amenazará, reprimirá. [...] Considerada desde este primer punto de vista, la religión es por tanto una reacción defensiva de la naturaleza contra el poder disolvente de la inteligencia (Bergson 1977: 95).

La afinidad del bergsonismo con la mística y la praxis religiosa ha sido uno de los puntos más relevantes de esta filosofía pero también uno de los más controvertidos. Comprender el pensamiento de Henri Bergson en contraposición con el neoescolasticismo que se expandía con fuerza desde la Universidad de Lovaina a finales del siglo XIX nos
podría llevar a pensar el bergsonismo como un modelo de conocimiento alejado por completo del saber religioso.

Sin embargo, hemos visto que para Bergson, la religión y la mística representarían instituciones imprescindibles para desarrollar la vida dentro de una sociedad naciente, y que sus modos de conocimiento, introspectivo e intuitivo, resultarían los modelos epistemológicos más certeros desde los que aprehender el mundo y conocerse dentro de él.\(^5\) Desde el punto de vista gnoseológico, introspección e intuición\(^5\), modelos de conocimiento de la filosofía y de la metafísica en Bergson se encontrarían íntimamente ligados a la praxis religiosa. Ésta, como la filosofía del pensador francés, haría uso de ambos medios como los más certeros para acceder a todas aquellas verdades, en muchos casos trascendenciales, que escapaban a la consciencia:

There is a special bond between religion and intuition because the core activities of spiritual intuition -prayer, worship and meditation- are, like intuition, movements, of the interior life, occurring at depths which escape the full scrutiny of consciousness (Burkle 410).

---

51 Es esta parte del pensamiento de Bergson la que suscitó mayor eco dentro del pensamiento católico español. En el ciclo de conferencias que en 1916 preparó Manuel García Morente, catedrático de Ética de la Universidad de Madrid, leemos lo siguiente: “Junto a la moral vulgar común del 'hombre honrado', que cumple de manera automática casi sus deberes, está la moral sublime del individuo superior, la moral absoluta, que se ejemplifica en personalidades 'heroicas'. Junto a la religión estática, que la función fabulatriz construye en el hombre, rodeándole de un mundo de espíritus, de dioses, de demonios, está la religión dinámica, el misticismo, la submersión del hombre superior en las fuentes creadoras de toda vida, en la pura divinidad. […] En esta moral absoluta y en esta religión dinámica del 'misticismo' encuentra Bergson la fuerza propulsora del progreso humano” (García Morente: 1916).

52 “El método filosófico, tal como yo me lo represento, comprende dos momentos e implica dos acciones sucesivas del espíritu. El segundo momento, el acto final, es el que yo llamo intuición, un esfuerzo muy difícil y muy penoso, por medio del cual se rompe con las ideas preconcebidas y con los hábitos intelectuales hechos, para colocarse simpáticamente en el interior de la realidad. Mas antes de que sobrevenga esta intuición, que es la operación propiamente filosófica, es necesario un estudio científico de los contornos del problema” (Bergson en García Morente: 17).
Las conexiones entre la *praxis* religiosa, el misticismo y el interés en lo espiritual y los fenómenos psíquicos acabaron por identificar el pragmatismo angloamericano con el bergsonismo, presentándose ambas como dos de las corrientes antiintelectuales más importantes de comienzos de siglo. Junto a ellas habría de formar un triunvirato el “modernismo católico” que a menudo sería asociado con el pragmatismo de William James y con la filosofía bergsonista.

El acercamiento de Bergson a la *praxis* y conceptografía católica supuso una atracción para todas aquellos seglares de la fe que en Francia se encontraban contenidos bajo las modas positivistas de comienzos de siglo. Stuart Hughes lo describe así, a través del pensamiento de Charles Péguy:

As a convert to Catholicism, Péguy correctly saw that Bergson’s line of reasoning, which professed to meet modern science on its own ground, offered the best possible avenue for winning back to religious belief a generation that had been suckled on positivism -that beneath all the surface divergences there was a profound “parallel between... the teaching of the Church... and the theories... of memory and habit that are one of the irreversible conquests of Bergsonian thought” (Hughes 119).

En palabras del propio Hughes:
Bergson had already set his course toward that suave advocacy of “higher” spiritual and moral values, that coquetting with the idea of personal immortality, which at the end of his life was to bring him into whole hearted sympathy if not actual communion with the Roman Catholic Church. […] Basically what Bergson did was to codify in quasi-scientific terminology certain truths about human experience that the great religious mystics had always known (Hughes 120-121).

A modo de recapitulación, el pensamiento bergsonista a) nace, tal y como lo hacía el nuevo escolasticismo, como contraposición al positivismo y el materialismo de fin de siglo, completando el conocimiento intelectual y llegando a todos aquellos espacios del saber que éste sería incapaz de aprehender; b) frente a la filosofía antigua que, en palabras de Bergson, se instalaba en lo inmutable desde la inteligencia, el bergsonismo se instalaba en el devenir desde la intuición: “la verdad es que se cambia sin cesar, y que el estado mismo es ya cambio” (Bergson 1977: 8); c) sensaciones, sentimientos, deseos y voliciones descritos desde el subjetivismo y la psicología volk54 darían prueba del constante cambio entre el que se reparte mi existencia; d) la duración, durée réelle, en tanto que tiempo interno de la consciencia donde los estados de la mente se suceden constantemente sólo podría ser aprehendida intuitivamente, sin ningún tipo de mediación intelectual o lingüística; e) la intuición, medio de comprensión de la realidad y de

54 Por psicología volk entendemos el campo precientífico, popularmente aceptado y compartido que los agentes no académicos y especializados utilizan como marco conceptual para comprender, predecir y explicar el comportamiento de los humanos y de ciertos animales. Este marco incluye conceptos acríticamente compartidos como 'creer', 'desear', 'dolor', 'odiar', 'memoria', intención y demás. De algún modo, la psicología volk enmarca nuestra comprensión primaria sobre aquello que hemos dado en denominar la naturaleza afectiva, intencional y cognitiva de las personas. Desde los años cincuenta del siglo XX, sin embargo, el uso de este marco conceptual dentro del espacio académico ha sido ampliamente criticado desde la Psicología y la Filosofía, caracterizado como un modelo ancestrale e irreflexivo de conocimiento, imposible de integrar dentro de los avances de las ciencias biológicas, químicas, fisiológicas o neurocomputacionales. Paradójicamente, el uso de este tipo de vocabulario volk ha cobrado un auge en los estudios de Historia que se practican sobre la 'memoria' y sigue vigente en la crítica literaria a través de las recientes revisiones sobre la subjetividad, las emociones y el acto literario. Para una introducción a los problemas epistemológicos que presenta la psicología volk, pueden verse los trabajos de Paul y Patricia Churchland citados en la bibliografía.
aprehensión de la verdad provocó la lectura del bergsonismo como una metafísica aintiintelectual, similar en su praxis a la meditación, la oración y la introspección religiosa, creando analogías para sus exégetas con el pragmatismo angloamericano, el catolicismo moderno y el espiritualismo; f) para el bergsonismo, los místicos, los hombres de genio y los artistas representaban una clase privilegiada en tanto que estandartes de la creatividad, la vitalidad y la libertad, dispuestos a hacer retroceder los límites de la inteligencia en la sociedad y capaces de acceder a la esencia del universo en tanto que duración: “El universo dura. Cuanto más profundicemos en la naturaleza del tiempo, tanto más comprenderemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo” (Bergson 1977: 13).

4.1 Los fenómenos psíquicos y su intencionalidad. En busca de la “consciencia” del autor literario.

Presentados el neoescolasticismo de Maritain y el subjetivismo de Bergson como corrientes de las que bebe parte de la crítica española del siglo XX, nos quedaríamos cojos si no presentáramos un instrumento clave del que hicieron uso académicos como Amado Alonso para su interpretación de los textos literarios: el concepto de intención. Esta categoría, propia de las corrientes psicológicas que se alejaron de la psico-física de Fechner a la hora de buscar una insitucionalización de la Psicología, se comprende perfectamente en el marco histórico de las luchas intelectuales que venimos presentando.

En pleno giro intelectual hacia el estudio de los procesos psicológicos, Franz Brentano atribuiría una novedad a la naturaleza de los estados mentales, su
intencionalidad.55 Es decir, para el filósofo de Marienburgo las ideas siempre serían ideas de algo y los sentimientos sentimientos respecto a algo. Brentano denominaría a ese algo: el objeto intencional. En palabras de Alasdair MacIntyre:

Las creencias, emociones deseos, no son simplemente acontecimientos internos que ocurren o no ocurren. Tienen objetos y forman parte de una secuencia inteligible en la que las conexiones no son las de la conjunción constante, sino las de reglas y conceptos, razones y propósitos. “¿Qué lo llevo a creerlo?”, “¿Por qué está enojado con él?” y “¿Para qué quiere?” no requieren respuestas causales (O’Connor 196).

Comprender la Psicología como la investigación de los estados mentales, del “juzgar”, del “creer” o del “desear”, le llevaría a Franz Brentano a entender ésta como una disciplina fundada sobre ella misma, sobre la percepción interna, lejos del efecto y de la la influencia que los procesos físicos pudieran tener en el individuo:

En la psicología su fuente esencial es la percepción interna de nuestros propios fenómenos psíquicos. En qué consiste una representación, un juicio, qué sea un placer o un dolor, un deseo o una aversión... nosotros no lo sabríamos

55 La recepción de la psicología de Franz Brentano refleja una realidad muy similar a la recepción que tenía Bergson en España. Más allá de los enfrentamientos entre modernistas, espiritualistas y escolásticos, la figura de Brentano era adoptada por unos y otros, comulgaba con todos ellos en el rechazo unilateral al positivismo y a las corrientes materialistas. En 1923, la editorial Revista de Occidente, dirigida por José Ortega y Gasset publicaba la Psicología desde un punto de vista empírico, la obra magna de Franz Brentano y más tarde, en 1927, publicaba por primera vez en castellano otro de sus textos más relevantes, Sobre el origen del conocimiento moral. Las menciones de Brentano en el periódico El Sol donde Ortega colaboraba junto a Nicolás Urgoiti también son relevantes en la década de los años 30. No hay que olvidar que mucho antes de lo aquí mencionado, en 1915, Ortega ya se había hecho eco de la psicología intencional de Brentano en su charla en el Centro de Estudios Históricos dpara atacar con dureza la psicofísica de Wilhelm Wundt. A finales del siglo XIX, bajo la influencia del espiritualismo francés de Victor Cousin, Tomás García Luna anticipaba ya la doctrina de Brentano sobre la existencia de un doble objeto en el acto de conciencia (lo que es conocido y el acto mismo del sujeto que conoce) y preparaba el espacio para albergar una psicología que pudiera luchar contra el materialismo que llegaba a la Península a través de Pierre Jean Cabanis y Francois Broussais. En los años 40 y 50, la lectura y la difusión de la obra de Brentano se enmarcó en el contexto escolástico que embargaba las cátedras de Filosofía en España. El gran difusor del filósofo de Marienburgo era entonces Miguel Ángel Cruz, catedrático de la Universidad de Salamanca, reconocido católico y ferviente seguidor de la redefinición que de la Escolástica había hecho Xavier Zubiri.
nunca, si la percepción interna de nuestros propios fenómenos no nos lo enseñase (citado en Satué 33).

Brentano le daba una primacía total a los contenidos de la conciencia, en ellos se suponía claridad, certeza y evidencia. Según el maestro de Husserl, podíamos dudar de nuestros juicios sobre el mundo externo, pero no podíamos tener ninguna duda cuando estuviéramos juzgando nuestros propios “yoes” internos.

Este acercamiento a la Psicología influiría, junto al intuicionismo bergsonista, en un tipo de crítica literaria que todavía presente, se iba a centrar en dilucidar las “voluntades”, los “deseos” y los “juicios” de un autor. Una crítica literaria mucho más cercana a la Psicología y a la praxis metafísica que, desde el intuicionismo, la empatía y el afecto, aspiraría a comulgar con los contenidos de conciencia y el ethos del escritor.

La búsqueda del significado de lo mentado en el texto a través de la comunión sympathica con el autor comenzaría a introducirse en la crítica literaria a través de la figura de Friedrich Schleiermacher y su intento por reconstruir el proceso mental del escritor desde lo él denominaría la “intuición inmediata”.

Siguiendo a Schleiermacher, la Hermenéutica sería “el arte de comprender correctamente el discurso del otro, sobre todo el escrito” (Schleiermacher en Santiago Guervós, 1977: 168). Para comprender al otro había que entrar en diálogo con él, lo mismo que para interpretar un texto había que dialogar con él. Para el teólogo alemán, la hermenéutica no se trataba sólo de comprender el sentido del texto sino de captar también cómo se había producido el mismo, cómo se había construido. Así pues, se trataba de re-experienciar,\(^{56}\) de re-producir (nachbilden) el proceso mental constructivo que había

\(^{56}\) La forma “re-experienciar” no está aquí escogida al azar. En palabras de John Connolly: “Schleiermacher, in the spirit of Romanticism, lays strong emphasis on the individual creative talent, the
seguido el escritor en su composición. Luis Enrique de Santiago nos explica los dos métodos, comparativo y adivinatorio, que el filósofo alemán utilizaba para reconstruir la actividad compositiva del autor, y que a nosotros nos interesan por el paradigma subjetivista e intuicionista en el que se enmarca el segundo, el método adivinatorio:

Distingue Schleiermacher lo que él llama “dos métodos”, o modos de proceder que hacen posible la reconstrucción: el comparativo (comparative) y adivinatorio (divinatorisch), y “dos formas de interpretación”, la gramatical y la técnica (psicológica), con la peculiaridad de que cada uno de los métodos y cada forma de interpretación se condicionan mutuamente y se complementan estableciéndose una “polaridad” entre ellos. Ninguno existe sin el otro y ninguno de ellos tiene una preeminencia absoluta sobre el otro.

El método histórico o comparativo significa llegar a comprender algo utilizando una serie de conocimientos singulares, que son comparados y nos conducen a la comprensión detallada del todo. Es, por tanto, mediato, pues “mediación es la comparación con la totalidad.” El método adivinatorio se define como “intuición inmediata”, es aquél que busca comprender inmediatamente lo individual, en cuanto que uno se transforma inmediatamente en el otro, (unmittelbare Anschaung), una especie de luz que ilumina el sentido, y se caracteriza por su captación inmediata, sólo posible entre espíritus afines a partir de un “sentimiento” (Gefühl) vivo. Cuando no se entiende con medios gramaticales o técnicos lo que quería decir el autor, hay que tratar de “adivinar” lo que ha querido decir. Detrás de lo escrito o de la palabra, siempre hay algo pensado, que es lo que se manifiesta en las palabras (Grondin, 1999: 114). Es un modo de proceder “subjetivo”, en el que se da una comunidad entre lo que se tiene y lo que todavía se oculta. Esto implica que no hay reglas universales, puesto que no hay una relación de carácter universal entre el pensamiento del autor y la expresión. Por eso, al ser esa relación única, es necesaria la adivinación y ésta se puede aplicar tanto a lo gramatical como a lo psicológico (Santiago Guervós 157).

---

element of genius author. Hence he believes that the text is the product of the author’s personal idiosyncrasy and thus only an interpreter who is intimately in harmony with the author can hope to understand the work completely. This conception of hermeneutics, with its stress on empathic understanding and the need for a kindred relationship of author and interpreter, plainly moves interpretation toward the general vicinity of the fine arts rather than the traditional sciences: reproduction of the original production” (Connolly 11). A través de esa supuesta comunión empática la reconstrucción del significado del texto se daría, por una suerte de intuición en la que el intérprete “se transforma en el otro para captar su subjetividad” (Schleiermacher en Santiago Guervós: 162).
Hasta aquí hemos tratado de describir dos modelos de pensamiento y un concepto crítico que habrían de tener una influencia capital en la crítica literaria española durante gran parte del siglo XX. Dicho esto, podríamos pensar el neoscolasticismo de Maritain frente al subjetivismo de Henri Bergson, señalar las contraposiciones entre el racionalismo de unos y el intuicionismo de otros, pero para esta tesis nos importan más sus similitudes que sus diferencias. Nos interesan ambas corrientes, modernistas y neoescolásticos, pero también las espiritualistas e intuicionistas, en tanto que, cada una, desde su tribuna y bajo su propio aparato conceptual, representaron siempre alternativas metafísicas al positivismo europeo de finales del siglo XIX. Es decir, nos interesan estos paradigmas más allá de sus diferencias por compartir y defender un tipo de conocimiento inmediato, no analítico y de matriz claramente metafísica.57

4.2 Lenguaje como energeia. El Espiritualismo en la crítica literaria: la Estilística.

A partir de los trabajos de Franz Bopp (1856) y Wilhelm von Humboldt (1997) en el siglo XIX podríamos prefigurar dos líneas bien diferenciadas en lo que a la concepción

57 Podríamos pensar que la crítica neoscolástica española fue siempre reticente a adoptar el intuicionismo y la filosofía de Henri Bergson, no obstante, más allá de las diferencias, escolásticos e intuicionistas encontraron un lazo de unión en su oposición a los paradigmas positivistas y materialistas. Católicos y presbíteros como el Cardenal Mercier, el Padre Juan Zaragüeta o el profesor Manuel García Morente fueron grandes valedores del pensamiento bergsonista en Europa y en España. El propio Zaragüeta, ya como catedrático de la Universidad de Madrid, escribiría en 1941 un volumen titulado La intuición en la filosofía de Henri Bergson. En este ensayo, si bien se resaltaba la figura del filósofo francés, el pensamiento escolástico de Zaragüeta trataba de rescatar la importancia de la 'inteligencia', denigrada por Bergson, para conjugar, en la medida de lo posible, el pensamiento bergsonista con la tradición ortodoxa más clásica: “Pero al exaltar de ese modo la virtud de la llamada 'intuición' ¿no se habrá postergado excesivamentela de la inteligencia, disminuido su alcance cognoscitivo e incluso su función vital […]?” (Zaragüeta 6). Sobre la finalidad del texto escrito acerca de Bergson por el propio Zaragüeta éste concluye: “Tal como queda puede servir a todo lector de iniciación y a los más curiosos de instrumento para una más completa asimilación de la filosofía de Bergson lograda en sus propias fuentes, y quien sabe si de posible utilización e incorporación de sus puntos de vista, en cuanto tenga de acertado, a los de la filosofía clásica, no quizás tan distanciados de aquéllos como pudiera alguno suponer” (Zaragüeta 8).
del “lenguaje” se refiere. Por un lado, partiendo de los trabajos de Bopp sobre el sánscrito, tendríamos una definición del lenguaje en tanto que evolución, historia, un producto en constante crecimiento; por otro lado, de acuerdo con Humboldt, una concepción del lenguaje como plasmación del espíritu, inscrito tanto en la figura de un individuo como en la de su pueblo. En palabras de este último:

Languages must be considered not as dead products but as an act of production […] Language in its reality is something continually changing and passing away. Even its preservation in writing is incomplete, a kind of mummification: it is always necessary to render the leaving speech sensible. Language is not a work, *ergon*, but an activity, *energeia* […] It is an eternally repeated effort of the spirit in order to make articulated tones capable of expressing thought (Humboldt citado en Croce 327).

Esta concepción del lenguaje, como energía viva y esfuerzo espiritual, sería la matriz conceptual desde la que la Estilística iba a aprehender la poesía y los textos literarios. La definición de Humboldt encontraría fácil acomodo en las corrientes espiritualistas y psicológicas que mencionábamos con anterioridad y compartiría con Karl Vossler, Raimundo Lida y Amado Alonso una concepción de la palabra y del signo como creación espiritual: “[…] y la palabra, aunque símbolo endurecido por la inteligencia para su misión comunicativa, deja rezumar generosamente ese subjetivo momento espiritual” (Alonso y Lida en Vossler 1942: 9).

La conexión entre espíritu y lenguaje la introduciría Vossler a partir de una análisis crítico del libro *Le langage et la vie* (1926) del lingüista ginebrino Charles Bally, quien a su vez bebería directamente de las fuentes teóricas de Ferdinand de Saussure, Antoine Meillet y Henri Bergson.
Para Bally, el lenguaje no era algo racional, ni lógico, ni consciente, y por ende no podía ser domneñado ni por el entendimiento ni por la voluntad, “el lenguaje es una función vital del espíritu humano” (Bally en Vossler 1940: 120). Dicho esto, si lo esencial del lenguaje era ser función de la vida, “que nunca es mera razón, sino sentimiento, emoción, acción […] éste no podrá tener progreso propio; a lo más, acompañará al progreso de la vida” (Vossler 1940: 117). Sentencia que imposibilitaba cualquier tipo de acercamiento histórico al estudio del lenguaje.

Vossler ina a redefinir esta concepción del lenguaje, otorgándole una historia y una evolución propia, afirmando la posibilidad de un progreso dentro del mismo lenguaje. En consecuencia, el lenguaje tendría que ser algo más que una mera función: “tiene que ser actividad consciente y autónoma o ejercicio y actuación del espíritu” (Vossler 1940: 122). Es entonces cuando, para otorgarle ese dinamismo al lenguaje, Vossler haría uso de las diferencias entre enérgeia y ergon introducidas por Humboldt:

Porque el lenguaje como función es un abstractum, un concepto vaciado que nunca podrá concebir el progreso ni la vida, […]. Para resucitar este cadáver y hacerlo capaz de progreso, hay que infundirle la vida, hay que pensar esa función como acción y no como suceso, como enérgeia y no como ergon; no como acción y energía ciegas, sino como actividad consciente y perspicaz (Vossler 1940: 124).

Una vez que hemos presentado brevemente la definición del concepto “lenguaje” en su acepción más vitalista, transversal a gran parte de la crítica Estilística del siglo XX, nos dispomos ahora a presentar los aspectos principales de la Estilística española de acuerdo con los trabajos de Dámaso y Amado Alonso.
A la hora de adentrarnos en este tema es necesario prefigurar, tal y como propone José Portolés, las condiciones históricas e intelectuales que posibilitaron el desarrollo de esta escuela estilística en el panorama académico español. Como señala el autor de *Medio siglo de filología española* (1896-1956), el primer tercio del siglo XX supondría, para la crítica española, una traslación en su paradigma crítico, del *Volkgeist* al *Zeitgeist*. Es decir, frente a la preocupación esencial por descubrir el carácter propio y nacional del arte español —*Volksgesit—, una nueva ola de académicos, entre los que destacarían Américo Castro y José Fernández Montesinos, se centraba ahora en aprender el arte de un autor en relación con su pensamiento y la sociedad que le rodeaba —*Zeitgeist—.

Este nuevo paradigma, antierudito y antipositivista, habría desembarcado en Europa de la mano de Gustave Lanson —con el que había estudiado Castro en la Sorbona—, los trabajos de Wilhelm Dilthey y la filosofía de José Ortega y Gasset (Portolés 95), ejemplificado perfectamente en la *Meditaciones del Quijote* (1914) de este último y en *El pensamiento de Cervantes* (1925) de Américo Castro. Será éste, muchas veces remitido a un segundo plano en detrimento del magisterio de Menéndez Pidal, quien acabará influyendo en los más aventajados alumnos de la Sección de Filología del Centro de Estudios Históricos (CEH), entre ellos, José Fernández Montesinos, Dámaso y Amado Alonso.

58 “Es en 1925 —en palabras de José Portolés— con el artículo sobre Juan Manuel de Lara y su *Filosofía Vulgar* y, sobre todo, con *El pensamiento de Cervantes* cuando Castro se muestra como un consumado historiador del pensamiento renacentista español. Ya no persigue el desarrollo de una *idea* independiente de los autores que la piensan —como sucediera con el concepto de “honor” en aquel primer artículo—, sino que relaciona las diversas ideas que vertebran el pensamiento de un autor con el espíritu de la época. […] En sus publicaciones anteriores a la Guerra Civil predominan estos mismos intereses. Si en 1925 proclama el estudio del pensamiento filosófico del Renacimiento como único medio para la comprensión de Cervantes, dos años después presenta *El Buscón* como testimonio del espíritu de la Contrarreforma (Portolés 97).
4.3 La Estilística literaria en Dámaso y Amado Alonso.

Por Estilística entenderemos aquel modelo teórico que quiere llegar al conocimiento íntimo de una obra literaria, o de su autor, a través del estudio de su estilo. La base de este tipo de lectura, parte de la premisa spitzeriana, de que a toda particularidad idiomática en el estilo de un autor le corresponde siempre una particularidad psíquica. Premisa compartida a la vez por Karl Vossler que dividirá, de acuerdo con lo expuesto, las categorías utilizadas por los hablantes en dos tipos: las gramaticales por un lado y la psicológicas por otro -siendo las primeras la formalización de lo significado en las segundas-.

Para el crítico alemán el “hecho literario” tendría su origen en el desajuste entre ambas categorías. Es decir, la forma gramatical sólo sería responsable, en un principio, del uso idiomático de la comunidad lingüística del hablante pero éste tendría la posibilidad de tomar por pauta otra gramática individual, elaborada por él mismo, resultado de su situación anímica y/o de su mentar.\(^59\) Este desajuste, entre la categorías gramaticales de su comunidad y las categorías psicológicas propias del agente, nos conducirían, en su originalidad, a los valores “artísticos” y “literarios”, en consecuencia a la elaboración por parte del sujeto del artefacto literario.

La idea, como ya hemos anunciado, se encontraría también en Leo Spitzer:

\(^59\) En Vossler debemos entender lo “mentado” por “lo psíquicamente mentado”, el conjunto de experiencias psíquicas presentes en el acto de la palabra. En referencia a Humboldt y a su definición del lenguaje como energía viva, introduce Vossler su idea de lo “mentado”: “No es necesario insistir en el hecho de que esa fuerza viva tiene sus direcciones y sus límites y que es, por esencia, algo espiritual. Hay en todo hablante un esfuerzo psíquico, un mentar algo; y todo oyente o lector que reconoce lo que el parlante mienta, comprende su lengua. […] En el mentar está el valor espiritual del habla” (Vossler 1942: 23).
La investigación estilística, tal como la vengo cultivando desde hace años, como realización práctica de las ideas de Vossler, se basa en el postulado de que a una excitación *psíquica* que se aparta de los hábitos normales de nuestra mente corresponde también *en el lenguaje* un desvío del uso normal. […] toda expresión idiomática de sello personal es reflejo de un estado psíquico también peculiar (Spitzer 1942: 92).

En la misma línea teórica y en carta dirigida a Alfonso Reyes, Amado Alonso hablaría de dos aspectos principales existentes en la palabra, por un lado, la significación, lo que sería la referencia intencional al objeto, el acto lógico, y por otro lado, la expresión, que indicaría o sugeriría el momento de gozo, de explosión de júbilo o de deseo asociado a tal significación, es decir, el indicador del contenido psíquico patente en la palabra. De acuerdo con Amado Alonso y en relación con lo dicho, la Estilística se acabaría por ocuparse: a) del estudio de los contenidos psíquicos, b) del estudio del sistema expresivo de una obra o de un autor y c) de la operatoria de las fuerzas psíquicas que forman la composición de la obra. La definición de otro Alonso, en este caso Dámaso no iba a diferir mucho de las citadas hasta ahora aquí:

De este modo, la investigación estilística, se ve indirectamente llevada al momento auroral en que un mundo vago de pensamientos, emociones, reminiscencias, que estaba en el alma del poeta, cuajó o plasmó en una criatura nítida, exacta: el poema (Dámaso Alonso 1990: 341).

En consonancia con sus tomas de posición, los dos críticos españoles comprenderían la poesía y lo poético como la expresión viva, más o menos espontánea, de un sentimiento -experiencia subjetiva por lo tanto-, donde el criterio racional no tendría

---

60 La carta a Alfonso Reyes se recoge en Amado Alonso (1960) entre las páginas 74-83.
cabida ni para su comprensión ni para su elaboración. En palabras de Amado Alonso: “Lo poético de una poesía consiste en un modo coherente de sentimiento y en un modo valioso de intuición” (1960: 11), de acuerdo con Dámaso: “Reservo el nombre de obra literaria para aquellas producciones que nacieron de la intuición” (Dámaso Alonso 1990: 170). Ante tal definición de acto poético, la aprehensión del mismo, sólo conseguiría ejercerse bajo otro ejercicio de intuición, el del crítico-lector, alejado, como hemos dicho, del criterio racional: “la selección del método para el estudio estilístico no se puede hacer por normas de un criterio racional. […] la tarea estilística sólo comienza tras una intuición” (Dámaso Alonso 1990: 11).

Estas descripciones del acto poético, marcadas por las corrientes metafísicas mencionadas con antelación, se amalgamarían con una cuerpo conceptual “espiritualista” que retrataba la matriz doctrinal en la que se estructuraban tales definiciones. Marcado por la filosofía bergsonista, y asumiendo en el intelecto y el lenguaje “instrumentos falaces del conocer” (Amado Alonso 1960: 55), Amado encumbra un tipo de lenguaje que frente a aquél de la vida práctica “se iluminía por dentro”, donde las expresiones “son pura transparencia, todo luz”. Un lenguaje donde “lo que ahora se manifiesta es el propio contenido vital, el sentimiento que rezuma de tan compacta presión” (Amado Alonso 1960: 56). Así pues, en un discurso teórico que contraponía el lenguaje convulso de la vida práctica al lenguaje puro del vivir intenso, la poesía mística se convertiría, de nuevo, en el mejor representante para ilustrar ese modelo de vida.

La poesía mística respondía en toda su plenitud a la definición que Amado Alonso comprendía del lenguaje artístico. Éste nacía, para el profesor navarro, no sólo de una intuición, de un sentimiento, sino del más noble e intenso, el que provocaba la vida
mística, aquel que aspirando a la comunicación divina proyectaba el acto poético como un acercamiento hacia lo absoluto.

Otra cosa es cuando habla el alma solitaria. […] Alma solitaria es la que, desamparada y libre de toda ayuda y servicio social, atiende a su intimidad: la que habla a su Dios con el leguaje directo de su sentimiento […]. Y cuando el alma solitaria habla, en la oración viva, en el lenguaje mágico del amor, en la creación poética, salen las palabras redondas de plenitud (Amado Alonso 1960: 56).

De nuevo, una vez más, el origen del lenguaje artístico se definía como la expresión de un sentir. Un sentir que, heredero parcialmente de los relatos neoescolásticos y espiritualistas, que respondería a un imperativo de belleza, a un acto de amor.61

De la triple manifestación del alma solitaria, la poética es la que ahora más nos importa, ya que ha dado nacimiento al lenguaje artístico. La creación poética lleva en sí un imperativo de belleza […]. Todo el material es noble. Es más: ¿cómo separar la forma exterior de la interior, cómo considerar nada como puro material, puesto que las palabras […] no valen ciertamente por su realidad física, sino como objetivación del alma y del espíritu, como alma y espíritu objetivados (Amado Alonso 1960: 57)?

61 El amor como origen del acto creativo o artístico, que veíamos ya en Moreno Baéz, se encuentra también en los espiritualistas franceses del siglo XIX, sobre todo en la figura de Louis Lavelle. En palabras de Paul Olivier “la creación es la circulación del amor, que desciende de Dios a las criaturas para remontarse desde las criaturas hasta Dios. Ciertamente, hay que decir sí al amor; pero en el amor que nos impulsa hacia Dios y hacia los otros […]. El amor que enlaza entre sólo la consecuencia de este movimiento de amor que está en el origen de la creación” (Olivier 442). Si la obra de arte simboliza para Lavelle nuestras relaciones con lo absoluto no es casualidad que la estética del pensador francés se convierta por sí misma en una filosofía de la religión. De nuevo, según Olivier: “La intuición del acto de ser es para Lavelle un acto de amor. […] Arte y religión remiten el uno a la otra. Lo mismo que el arte no desprecia lo inmediato, sensible y carnal, tampoco la religión autoriza una huida fuera del mundo. La belleza supera, purificándola, la seducción del lo sensible. En su brillo lo meramente aparente es sacado de su insignificancia y convertido en un lugar puro de presencia del ser mismo. […] el acto de amor que penetra en el corazón del ser, transfigura todas las cosas, aun las más humildes y faltas de apariencia” (Olivier 442). También la tradición alemana más católica, visible en la figura de Max Scheler, teorizó sobre el “amor” en relación con el conocimiento y el acceso hacia lo absoluto. Para un estudio introductorio véase Amor y conocimiento (1955) del propio Max Scheler.
Bajo un paradigma teórico en el que la poesía se aprehendía como la objetivación de un sentimiento, bien del alma, bien del espíritu, Amado Alonso se adentraría en la figura de San Juan de la Cruz y su poema *Cántico* con el fin básico de argumentar esta percepción poética. Para el crítico navarro, el poeta místico representaba el gran referente donde “el amor, la religión y la poesía se unifican en el mismo misterio” y su poema *Cántico*, “ansia religiosa de perfección, ansia poética de forma, ansia amorosa de entrega y conjunción. Necesidad de lo cabal. Amor” (Amado Alonso 1960: 57).

No es casualidad que la figura de San Juan de la Cruz y las referencias a la mística y a Dios en relación con el acto poético y el amor, aparecieran también a lo largo del trabajo de Dámaso Alonso cuando éste intentaba definir la naturaleza ahistórica e intuitiva de la obra literaria. En la misma línea que Bergson o Amado Alonso, Dámaso advertía constantemente de la dificultad de aprehender el acto artístico desde un criterio racional, e insistía en que “la única manera de entrar al recinto será un afortunado salto, una intuición.” Esta intuición, sería para Dámaso, lo mismo que “un acto de amor, o que supone el amor” (Dámaso Alonso 11), un salto comparable al que la mística realiza en busca de la divinidad: “en ese alto vuelo de esa divina caza que San Juan de la Cruz nos describía: “Tras de un amoroso lance/y no de esperanza falto/volé tan alto, tan alto/que le di a la caza alcance” (Dámaso Alonso 1990: 11).

Una vez desvinculada la obra de arte de los criterios racionales de lectura y asociada con las experiencias de naturaleza intuitiva, ésta no iba a ser comprendida desde otra naturaleza que no fuera, principalmente, la sujeta a criterios ahistóricos y metafísicos, casi teológicos:
[... ] la obra literaria (como la artística) es, por naturaleza una permanencia cristalina, no hay en ella devenir. La obra de arte es eterna (si entendemos por eternidad el ciclo de nuestra cultura). [...] no tienen historia, son inmutables, seres perfectos en sí mismos y, en este sentido, en cierto modo participan de las cualidades de Dios (claro que dentro de la limitación de las coordenadas humanas). Su verdadero conocimiento no es, no puede ser, un conocimiento histórico (Dámaso Alonso 1990: 171).

Una vez confirmada la naturaleza intuitiva de la obra de arte, la Estilística aparecería entonces, en sus múltiples variedades, como medio de conocimiento de la obra literaria y del autor de la misma.

Llegados a este punto, presentadas las definiciones, eminentemente espiritualistas del concepto de “lenguaje” y la definición intuitiva de la obra de arte, vamos a centrarnos ahora en los marcos y pasos propuestos por Amado y Dámaso Alonso para aprehender el texto literario y, sobre todo, en las posibles paradojas epistemológicas que podrían presentar tales metodologías.

Siguiendo la obra de Karl Vossler y las teorías lingüísticas y afectivas de Ferdinand de Saussure y Charles Bally, Amado entendería la palabra hablada en una doble naturaleza: como “significación” y como “expresión”. La “significación” haría referencia al acto lógico, mientras la “expresión” sería la encargada de expresar o sugerir una emoción. Un modo de comprender la naturaleza de la palabra hablada que quedaría explicado, a través del sintagma “ya sale el sol,” en la carta a Alfonso Reyes:

62 Es importante señalar, en este punto, la relevancia de los trabajos de Charles Bally y los diferentes estudios que recuerdan su importante papel en la publicación del Curso de la Lingüística General de Ferdinand de Saussure. Hay que recordar que Saussure publicó muy poco en vida y sobre todo no publicó nada de sus trabajos sobre lingüística general. El famoso Curso publicado en 1916 sería redactado por Charles Bally y Albert Séchehaye a partir de las notas tomadas por los estudiantes de Saussure, sin que ellos mismos, hay que tenerlo en cuenta, asistieran a los cursos. Este proceso de redacción y publicación plantea la pregunta, para la historiografía actual, sobre el grado de autoría de Charles Bally en el Curso de la Lingüística General, ya no tanto como mero transcriptor, sino como, al menos, coautor del mismo. Para un estudio sobre la publicación de la obra saussureana véase el libro de Dora Riestra citado en la bibliografía.
La significación de la palabra sol es su referirse al objeto sol, al sol; la significación de la frase ya sale el sol es la referencia intencional al hecho de salir ya el sol. […] Pero además de significar una realidad, esa frase en boca humana da a entender o sugiere otras cosas, y ante todo, la viva y compleja realidad psíquica de donde sale. […] Por ejemplo, “ya sale el sol” puede indicar o sugerir o expresar la satisfacción de una impaciencia, o la explosión de un momento de gozo (Amado Alonso 1960: 75).

A partir de la estilística del habla, Alonso entendería que “las palabras y las frases tienen un contenido psíquico indicado y no significado, en el que podemos distinguir lo afectivo, lo activo, lo fantástico y lo valorativo” (Alonso 1960: 80-81). Atendiendo a esta concepción psicológica de los sintagmas la estilística de la lengua se ocuparía, entonces, de dilucidar los contenidos en esas palabras y en esas frases, muy en la línea de lo citado previamente por Karl Vossler y Leo Spitzer.

Desde el punto de vista literario el estudioso de la Estilística “tratará de sentir la operatoria de las fuerzas psíquicas que forman la composición de la obra”. Para ello, asumiendo que el contenido psíquico de las formas de expresión residía en la conciencia de cada autor, el mejor lector, no sería otro que el “que se ponga justamente en la encrucijada de intenciones de cada poeta” (Amado Alonso 1960: 48), aquel que a través del mito de un saber prelógico y prediscursivo llevaría a su espíritu a comulgar con el espíritu del autor literario.

La búsqueda de esta “empatía” con la figura del autor la ilustraría Amado en su lectura de la obra de Lope de Vega:

Tenemos los lectores que escaparnos un instante de nuestra propia actitud vital apoética o antipoética, activa, utilitaria, práctica, cognoscitiva, moral,
sentimental, para sintonizar el alma con otra alma incomparablemente más tensa que la nuestra […] (Amado Alonso 1960: 133).

De un modo muy similar a lo explicado aquí, Dámaso Alonso, siguiendo la teoría del signo de Saussure y la clasificación de los sintagmas de Amado Alonso, estructuraría el contenido del poema en una sucesión temporal de a) sonidos a los que llamaría “significantes” y b) una sucesión de estados del espíritu a los que denominaría “significados”.

El significante, en palabras de Dámaso, sería “una modificación del mundo físico, medible y registrable con absoluta exactitud (sonidos con duración, intensidad, altura, timbre)”, mientras que el significado representaría “una alteración de nuestra vida espiritual, ni medible, ni registrable.” (Dámaso Alonso 1981: 404). Para el profesor madrileño, el objeto de la Estilística debería centrarse, entonces, en la investigación de las relaciones mutuas entre ambos, significante y significado, lo que implicaría la paradoja gnoseológica de aunar, como objeto de estudio, dos espacios de naturaleza contraria: lo físico (significante), por un lado, con lo espiritual (significado), por otro.

En relación con este objetivo, habría dos maneras de acercarse al poema, bien desde el exterior, desde el análisis del habla, del significante al significado, o bien desde el interior, intentando ver cómo el significado se plasmaba en el significante. La primera opción resultaría, en palabras de Dámaso, la más sencilla, pues en ella partíamos siempre de un material “formal” previamente ordenado. En el segundo caso, más...
complejo, se trataría de dilucidar cómo “afectividad”, “pensamiento” y “voluntad creadoras” se objetivaban en una obra literaria concreta. Una tarea polémica desde un punto de vista epistemológico-metodológico que implicaría la aceptación de la paradoja señalada, posteriormente, por Enrique Moreno Báez: “hasta qué punto es correcto un estudio científico que toma como punto de partida una intuición no comprobada” (Moreno Báez 1968: 78).

También hemos explicado que la causa de esa preferencia por la forma exterior no es otra sino el hecho de que el significante se nos presenta concreto y material -medible y registrable por tanto-, mientras que el significado o forma interior (verdadero objetivo, aún imposible de la Estilística) no es cognoscible directamente sino por apoderamiento intuitivo. Y ahí reside el problema (Dámaso Alonso 346).

Asumida las relaciones causales entre significante y significado y por ende entre forma y espíritu, resultaba evidente que el análisis estilístico teorizado por Dámaso no obviaba la base psicológica y metafísica en la que se movía, entendiendo el poema, una vez más, como la objetivación del mundo psíquico del poeta. Por ello, no sería de extrañar que Dámaso insistiera en la comunión espiritual entre el propio lector y el autor del texto literario como la mejor manera de llegar al “origen” de esa objetivación:

[…] al tomar como nuestro punto de mira éste, tan prodigioso, en que cada uno de los elementos del significante se convierten en una reacción y a la postre en un nudo de reacciones en nuestra alma; lo que hacemos es polarizar la atención literaria hacia un punto que en el alma del lector, es como proyección de un instante correspondiente en el alma del creador. […] De este modo la investigación estilística se ve indirectamente llevada al momento auroral en que un mundo vago, de pensamientos, emociones, reminiscencias, que estaba en el alma
del poeta, cuajó o plasmó en una criatura nitida, exacta: el poema (Dámaso Alonso 1990: 341).

Hasta ahora hemos visto como la literatura, y en mayor medida la lírica, fueron apareciendo en la obra de Amado y Dámaso Alonso como representación y cristalización, no tanto del pensamiento, como de la actitud sentimental del autor. De este modo, en un espacio en el que pensamiento y el sentimiento acabarían por convertirse en ocupación capital de la crítica literaria, no es de extrañar que Amado Alonso reclamara como herramienta para la Estilística un conocimiento especializado en los valores extralógicos el lenguaje. Un tipo de saber que planteara como imprescindible el estudio de los valores afectivos del lenguaje.

Este acarcamiento a la obra literaria acabaría por generar un cuerpo conceptual en la crítica Estilística donde lo “intencional”, lo “afectivo” y lo “intuitivo” se convertirían en las herramientas epistemológicas básicas para leer tales obras: Spitzer, pionero, habría situado ya el propio sentimiento del crítico como el instrumento más acertado para acceder a la vida afectiva del autor, mientras que Dámaso Alonso y Amado Alonso insistirían, respectivamente, en la intuición pura como vía de acceso al objeto literario así como el ejercicio de la sympathy bergsonista o la empathy hermenéutica ante las disposiciones intencionales del autor.

¿Qué sentido puede tener un poema si no estamos suponiendo que ese poema ha brotado del espíritu de un poeta? Todo poema es una construcción intencional, y, por lo tanto lo comprendemos y gozamos instalándonos nosotros, los lectores, en la intención que lo construye (Amado Alonso 1960: 89).
Comprendí entonces que la selección de “método” para el estudio estilístico no se puede hacer por normas de un criterio racional. […] La única manera de entrar al recinto es un afortunado salto, una intuición (Dámaso Alonso 1990: 11).

El lenguaje de un poeta es, para todo parlante u oyente ingenuo, una creación que actúa también sobre sus sentimientos. A la ciencia le está reservada, pues, la tarea de estudiar ese producto lingüístico como objeto excitante de la afectividad y ha de hacerlo con el instrumento más adecuado de que podemos disponer para el examen de la vida afectiva: nuestro propio sentimiento (Spitzer 1942: 148).

El crítico literario parecía transformarse entonces en un psicólogo. Un psicólogo para el que, supuestamente, el alma, el deseo y el espíritu, se convertían junto al método intuitivo y su propia sensibilidad en las herramientas de acceso a los actos de conciencia del autor.64 No es casualidad que Vossler hablara a menudo del “gramático psicólogo”, refiriéndose al estudioso literario, o que Croce acabase por concluir que cierto léxico literario, en tanto que utilizado para la comprensión y construcción de la vida espiritual del hombre, no era otra cosa que vocabulario propio de las disciplinas psicológicas (Croce 89). El mismo Dámaso Alonso, incluso, acabaría por afirmar: “el investigador literario deberá doblarse de psicólogo: habrá que clasificar y estudiar todos los elementos nutricios...

---

64 La estética kantiana, precedida por las tesis de Alexander Baumgarten, había redefinido el contenido de la obra de arte, aprehendiéndola ya no como “ideas de la razón” –conceptos- sino como “ideas estéticas” –intuiciones, representaciones de la imaginación-. Esta percepción del objeto artístico había provocado –en palabras de Wahnon Bensusan- un cambio en los modos de acercarse al mismo, “un nuevo ars interpretendi capaz de ‘hacer comprensibles’ (Kant dixit) esas ‘ideas’ o ‘representaciones’ específicamente estéticas” (Wahnon Bensusan 2008: 27). Esta concepción de la obra de arte se mantendría también en los trabajos de Wilhelm Dilthey para quien, al igual que sus predecesores, el análisis de la misma era, en el fondo, el análisis de una facultad, la de la imaginación, una facultad del espíritu o de la mente humana. Para adentrarse en los procesos y mecanismo de tales facultades, “no existía otra disciplina que la psicología […]. Tal como él [Dilthey] lo veía, si la poesía presentaba, dentro de su histórica variabilidad, algunas ‘condiciones constantes’, algunas ‘reglas universalmente válidas’ […] esto sólo podía deberse a que ésas eran también las condiciones y reglas naturales (hoy diríamos antropológicas) de la imaginación” (Wahnon Bensusan 2008: 66). Para acceder a éstas, de acuerdo con Dilthey, no habría por tanto más camino que el “estudio psicológico de la creación poética” (Dilthey en Whanon Bensusan 2008: 66).
del espíritu del poeta, toda circunstancia que haya podido determinar en él una reacción, todas las actitudes por él adoptadas” (Dámaso Alonso 1990: 348).

Es importante señalar que la psicología de la que aquí están hablando, y a la que nos estamos refiriendo, resultaba una disciplina alejada de la psico-física de Wundt o Fechner. Se trataba, sobre todo, de una psicología alejada del positivismo y del naturalismo, que suponía, implícitamente, una toma de posición frente a las corrientes más materialistas de las ciencias humanas.65 No faltarían ejemplos de este antipositivismo en los trabajos de Dámaso y Amado Alonso, muchas veces expresados en su afán de criticar o resaltar la insuficiencia de estos paradigmas para el análisis literario de las obras literarias:66

El daño en nuestra literatura española es incalculable. En España ha habido bastantes eruditos, pero apenas ha existido la crítica. Hay, además, una tendencia

65 Este acepción de la disciplina psicológica, en tanto que destinada al estudio exclusivo de los fenómenos psíquicos sería la construida y estudiada por Franz Brentano, maestro primero de Edmund Husserl. Para esta Psicología las investigaciones fisiológicas y psicofísica se convertirían solo en medios auxiliares, siendo la memoria el valor principal que permitiría considerar el pasado amínico, introspectivamente, de cada sujeto. Aunque Husserl siempre denostó la Psicología en tanto que resultaba una ciencia inductiva basada en experiencias subtivas, muchos de sus exégetas han calificado a su fenomenología como un tipo de psicología descriptiva en busca de elementos esenciales. Para Husserl, y de aquí debería cierta crítica literaria, la Psicología era una ciencia de la conciencia centrada, por lo tanto, en los contenidos de esa conciencia. Una ciencia basada en la comprensión inmediata, intuitiva, de los sucesos psíquicos desde los que buscaría su naturaleza esencial siempre bajo la creencia de que una antropología trascendente y universal era algo posible.

66 Spitzer advierte que la concepción del estilo como fenómeno autónomo correría el riesgo de reificarlo y aprehenderlo mecánicamente, como mera actividad retórica: “La explicación autónoma del estilo sólo tenía una justificación, digámosla así pedagógica […]. El aferrarse consecuentemente a ella podría conducir a una concepción mecanicista del lenguaje como la de los retóricos del Renacimiento, que comprendían la obra de arte como cosa elaborada (productos), no como ser nacido (orgánico) […]. Por lo que atañe a mí mismo, procuro con todas mis fuerzas influir en que desaparezca la concepción de la estilística como rama autónoma de la lingüística, después de haberla sostenido también yo durante años. La estilística, desgajada por algún tiempo de la teoría literaria debe tornar a ella” (Spitzer 1942: 145). Contra la reducción de la Estilística a un simple análisis retórico advierte también Amado Alonso al analizar el verso “Oh cristalina fuente!” de San Juan de la Cuz: “Quien no sepa ver en esta invocación a la fuente más que una figura retórica, mejor hará en ganar su tiempo en otras cosas. Está aquí salvado, mantenido y como prolongado, el movimiento emocional que se lanza desde un yo hacia un tú con figuración dramática en todo el encendido poema. […] En el lenguaje de la creación poética nada es adorno ni añadido; todo es expresión del sentir” (Amado Alonso 1960: 59).
nacional hacia el énfasis retórico. La erudición ha atiborrado las historias de la literatura de figuras de tercer o cuarto orden, que allí se arrojan sin que nadie se cuide de presentarlas en su verdadera perspectiva: en un remoto fondo de la escena [...]. Las verdaderas obras literarias no pueden ser objeto de la historia (Dámaso Alonso 1990: 170-171).

El estudio tradicional de las obras literarias ha sido de carácter filológico, dando aquí a Filología su viejo sentido, tal cual lo precisó Wolf: el estudio de todo cuanto es necesario conocer para la recta interpretación de un texto literario: las costumbres de su tiempo, las ideas, la mitología [...]. Lo único que la crítica tradicional deja a un lado son los valores específicamente poéticos […], el estudioso del estilo trata de sentir la operatoria de las fuerzas psíquicas que forman la composición de la obra, y ahonda en el placer estético que mana de la contemplación y experimentación de la estructura poética (Amado Alonso 1960: 83).

Para acabar con este apartado ilustraremos lo visto a través de dos casos prácticos, dos estudios que, desde la Estilística, elaborarían Dámaso y Amado Alonso para acercarse a la poesía de Francisco de Quevedo y Lope de Vega.

En un marco teórico que entendía por poesía la acción en la “que el espíritu va logrando […] la forma del informe vivir meramente psíquico” (Amado Alonso 1960: 13), las experiencias vitales y el ánimo del poeta se convertirían en el principal punto de partida para aprehender el significado de su propia poesía. La división entre la vida del autor y su obra, que tantas veces salpicaría los manuales y libros de la historia literaria, respondería a este modo de acercarse y comprender la obra de arte, como expresión objetivada de los pensamientos, deseos y creencias de su autor. En el caso de Lope de Vega, ¿cuántas veces el estudiante de literatura ha memorizado el nombre de sus esposas, amantes y amoríos con la esperanza de comprender más fielmente el texto literario?

---

67 En el bloque 3 de esta tesis se presentará más directamente la tensión entre un acercamiento más “comprensivo” a las obra literarias y uno mucho más “historicista” y erudito, contextualizado en varias ocasiones de acuerdo, también, con tensiones y conflictos de carácter ideológico y político.
Lope documentaba en sus poesías toda su vida sentimental, de modo que su obra poética aparece como una corriente paralela a la de su vida […].

Pues si alguno de estos sobretonos, que acordados y fundidos sintéticamente nos dan el timbre emocional propio del poema, son referencias a la vida real del poeta, ¿cómo podríamos gozar tal poesía, cómo podríamos convivir ese sonoro temblor, cómo podría nuestra alma sintonizar y recibir el mensaje musical que nos hace el poeta, si es sorda a algunas de sus más intencionales vibraciones? En esta estructura de sentimiento y de intuición, las referencias autobiográficas entran en muchos poemas de Lope como formantes, como elementos estructurales de la creación […] y si se nos escapan, mal podremos gozar la estructura poética en lo que realmente es (Amado Alonso 1960: 105).

En la misma línea, para un estudio verdaderamente interno del significado -de lo que Dámaso denominaría el contenido espiritual- el crítico madrileño insitiría en la importancia de conocer los estados que habían llevado al significado a materializarse en la forma de su significante. La vida y las experiencias personales del autor se antojaban, de nuevo, en herramientas imprescindibles para aprehender el contenido espiritual oculto tras cada una de las expresiones del poema:

Para esa persecución hay que partir de datos a veces muy alejados: entran aquí los que poseamos acerca de la personalidad del creador, de su educación científica, de su educación literaria, de su vivir, de sus reacciones psicológicas frente al ambiente, etc. Pero, entiéndase bien, un estudio de la vida de determinado autor, o de su pensamiento, o de su educación literaria, sólo será estilístico cuando se proponga como objeto el determinar cómo han ido a fraguar esos elementos en el significado de la obra (Dámaso Alonso 1990: 347).
4.4. Vida, deseo y voluntad en la experiencia literaria.

El concepto de vida, tan utilizado en estos párrafos y que hoy apenas se considera un objeto de estudio más allá de la biología y la medicina, debe ser entendido aquí en relación a la tradición teórica que lo precede. Para la Estilística de Dámaso y Amado Alonso la “vida” se aprehendía, bajo este paradigma, como una categoría prácticamente literaria, cargada de un contenido filosófico e histórico que posicionaba ideológicamente, frente al materialismo y al racionalismo, a aquellos que la articulaban.

La resonancia de este concepto en las escuelas estilísticas y en la crítica española podría comprenderse desde dos tradiciones diferentes:

En el caso de la tradición alemana nos remontaríamos al Romanticismo y a un concepto de vida enfrentado directamente con el racionalismo de la Ilustración y el materialismo mecanicista. Una categoría propia de una línea filosófica personificada, en los escritos de Schopenhauer y heredada en la figura de Nietzsche, donde el intelecto y el entendimiento se subordinan, sobre todo, al concepto de “vida”: “Antes bien, el intelecto, como procedente de la voluntad, sólo existe para el servicio de ésta, y su tendencia es, por consiguiente, exclusivamente práctica” (Schopenhauer citado en Schnädelbach 179). Esta línea de pensamiento acabaría por derivar en posiciones irracionalistas y en el vitalismo filosófico con el que muchos críticos habrían definido las filosofías de Bergson y del propio Nietzsche.

En el caso francés, que aquí hemos personificado en la obra de Henri Bergson, su impetu vital o élan vital, vendría a desmontar las teorías naturalistas y mecanicistas que veían al ser humano como un “automata” con un alto grado de complejidad. El élan vital
se articularía como aquel concepto metafísico que vendría a completar a la biología, una suerte de conciencia o espíritu que penetraría en la materia inerte otorgándole la vida y pasando a través de las células de generación en generación.68

En resumen, podríamos decir que en el caso alemán la razón se encontraba, básicamente, subyugada al ejercicio de la voluntad mientras que, para el caso francés, la naturaleza aparecía subordinada siempre al concepto del “espíritu”. En ambas tradiciones, sin embargo, las filosofías de la vida abogaban por una teoría del conocimiento vertebradas en torno a las experiencias de lo vivo. Unas teorías donde el punto de partida se centraba en la experiencia de la vida como proceso vital, como deseo, como sentimiento y representación del ser humano, donde el concepto tradicional de interpretación del mundo, Weltanschauung se susituía por el de interpretación de la vida o Lebensanschauung.69

Después de este breve excurs, necesario para comprender históricamente el marco en el que apprehender el concepto de “vida” en tanto que categoría epistemológica, quizás resulte más sencillo comprender el paradigma teórico desde el que Dámaso y Amado Alonso se acercan a la obra de Quevedo y Lope de Vega. Un modo de lectura propagado también por José Fernández Montesinos, que entre 1920 y 1932, en su estancia

---

68 Como señalábamos en la introducción, a las ideas de “voluntad” nietzscheana e “ímpetu” bergsonista, los principales teorizadores del affective turn contemporáneo añadirían la categoría de “conatus” spinozista, vertebrando este nuevo paradigma sobre un cuerpo conceptual básicamente subjetivo, antiintellectual y deshistorizado.

69 De acuerdo con José Fernández Montesinos, el historicismo y la erudición positiva comenzarían a perder su valor como criterio crítico dominante a lo largo del primer tercio del siglo XX. El profesor granadino afirmaba en sus Ensayos y estudios de literatura española: “Recuerdo que hubo un tiempo cuando yo andaba en Alemania en que declararse uno Literaturhistoriker era condenarse a ser tenido por un asno. Era preciso ser Literaturwissenschaft para ser tomado en serio.” (Fernández Montesinos en Portolés 123).
en Hamburgo entraría en contacto con las teorías vitalista y “comprensivas” de Wilhelm Dilthey.\footnote{Wilhelm Dilthey sería uno de los pioneros en utilizar el concepto de Erlebnis, categoría que después Ortega traduciría por “vivencia” para ilustrar su filosofía de la vida. Par el pensador alemán “el punto de partida de la creación poética es siempre la experiencia de la vida, como vivencia personal o como comprensión de la de otros seres, presentes o pasados y de los acontecimientos en que estos seres cooperan. Cada uno de los infinitos estados de vida por que pasa el poeta puede calificarse como “vivencia” en un sentido psicológico, pero sólo aquellos momentos de su existencia que le revelan un rasgo de la vida guardan una relación profunda con su poesía.” (Dilthey 140-141).}

En relación a la obra de Lope de Vega y a un paradigma vitalista como órgano de lectura afirmaría Montesinos en 1925:

> Si la pasión de Lope fue sincera, no debemos olvidarnos de que vivía intensamente la literatura y que ninguno de sus amores está libre de un gesto literario. Tenemos el testimonio de La Dorotea. Agrupemos sus versos según el orden que siguen los afectos en el ánimo de sus criaturas dramáticas y quizá no nos alejaremos mucho de la cronología real (Fernández Montesinos en Portolés 124).

Ambos poetas, Lope de Vega y Francisco de Quevedo, serían interpretados desde sus respectivas experiencias de vida, desde sus diferentes estados emocionales, desgarradores y afectivos. Los trabajos de Amado y Dámaso Alonso, sobre todo el firmado por este último, no sólo nos hablarían de la poesía o del teatro de cada uno estos autores, sino que les servirían para posicionarse a favor de las filosofías vitalistas e irracionalistas de comienzos de siglo. Estos discursos, por su matriz metafísica e intuitiva, se prestarán con mayor facilidad para generar una serie de metanarrativas románticas
sobre la figura del genio poético, del político iluminado o del artista adelantado a su tiempo.

En el caso de la obra de Quevedo, las lecturas de Dámaso, reflejan bien a las claras este afán por interpretar en términos de experiencia e impulso vital la persona y la obra del poeta barroco.

En relación al poema de Quevedo, “A la muerte del rey de Francia,” escribe Dámaso:

Esa apasionada vitalidad que hace que el corazón y el admirativo entusiasmo se le vayan ante la gallardía, ante el ímpetu juvenil del héroe, amigo o enemigo, ajeno o propio, mal se avenía con tradiciones regladas. […] Todavía construye con esos materiales que le habían llegado, pero su arriscada originalidad creadora, una genialidad de alimaña natural suelta y agreste […] hace que desgarre esa cúpula en que respira, que le oprime: lo que entra por los desgarrones se llama la vida (Dámaso Alonso 1990: 469).

A la hora de destacar el vitalismo de Quevedo y Lope, expresaría:

La voz de Quevedo es una vitalidad en choque con la convencionalidad igualatoria del arte de su siglo. Hemos señalado ya en este mismo libro qué fuerza de atracción tiene para nosotros, hombres del siglo XX, el vitalismo de Lope. […] En Lope se trata de un vario y casi constante trasiego de experiencia vital a su experiencia poética […]. En Quevedo, no; su vitalidad es eruptiva. Es una carga de afectividad que de repente se acumula y rompe un mundo tradicional de valores estéticos […] (Dámaso Alonso 1990: 479).

Este tipo de análisis, gestado bajo un cuerpo conceptual básicamente emotivo-afectivo, ayudaría a deshistorizar la obra de arte, despojando al texto literario de las condiciones de materialidad que habían hecho posible su consagración en el campo
literario. Bajo este paradigma, la figura del crítico articularía, desde una supuesta empatía con el autor, la ilusión de un antropología universal para concluir que, más allá de la historia y de las condiciones de materialidad, los seres humanos tenían la capacidad para igualarse y encontrarse en una experiencia de comunión subjetiva:71

Quevedo es un atormentado: es un héroe -es decir, un hombre- moderno. Como tú y como yo, lector: con esta misma angustia que nosotros sentimos. […] La preocupación por su vida, esa consideración de su vida, que nunca le abandona, y la representación de este vivir como un anhelo (“sombra que sucesivo anhela el viento”), como una angustia continuada arrancan a Quevedo de todo psicologismo petrarquista […] y no le sitúan al lado del corazón […], nos le colocan junto al angustiado, el agónico: hombre del siglo XX sí, angustiado y desnortado, como nosotros, como cualquiera de nosotros (Dámaso Alonso 1981: 575).

Para finalizar este apartado plantearemos otra de las paradojas teóricas que se formularían como consecuencia de los postulados teóricos de Dámaso Alonso y parte de la Estilística. Un debate siempre recurrente que se redefiniría de nuevo en España, en los años 70, con la recuperación del intuicionismo bergsonista y el nietzscheanismo por parte de la universidad española.

A pesar de la variabilidad de discursos dentro de la Estilística, todos coinciden, básicamente, en que el sentimiento propio de cada individuo, o en detrimento su capacidad intuitiva, se convertirían en el instrumento más adecuado para estudiar el texto literario como producto lingüístico. En unos discursos de matriz supuestamente antiintelectual, el acercamiento al sentido del texto literario como un ejercicio intuitivo

71 Para una introducción a los diferentes modos en que conceptos como Erlebnis, Wissenschaft y Einfühlung fueron articulados en la obra de Dámaso y Amado Alonso véase el trabajo de Teresa Vilariño Picos “El sentido último de la obra literaria: Crítica e interpretación en el método estilítico de Amado y Dámaso Alonso” en Wahnon Bensusan (2008). Véanse también los trabajos previos de Manuel Ángel Vázque Medel citados en la bibliografía.
parecería favorecer la experiencia literaria, ya no como un ejercicio de élites intelectuales sino como una experiencia empática al alcance de todos los lectores.

El lector es el artista donde se completa la relación poética. Es un artista que no inventa intuiciones espontáneas, sino reflejadas, siempre mediante la excitación de la obra de un creador; es un artista que carece de expresión, su arte consiste precisamente en la “impresión” (Dámaso Alonso 1990: 167).

El espectro de lectores posibles, sin embargo, no estaría conformado, para Dámaso Alonso, por un grupo universal cualitativamente homogéneo. En la línea de lo escrito por Moreno Báez y T.S. Eliot, la figura del crítico representaría para el profesor madrileño una excepción privilegiada dentro del universo de lectores posible. De hecho, - en palabras de Dámaso- “no todo el que lee es lector, no todo lector tiene una ancha sensibilidad receptora. Esa intuición se la tiene o no se la tiene, como en la mística los carismas y gracias especiales” (Dámaso Alonso 1990: 35).

Al contrario de un “simple” lector, sólo el crítico literario tendría, según Dámaso, la capacidad de reaccionar ante todas las intuiciones creativas plasmadas en el poema, “es ante todo, un no vulgar, un maravilloso aparato registrador, de delicada precisión y generosa amplitud” (Dámaso Alonso 1990: 169).

La reorganización cualitativa que del universo de lectores haría Dámaso se iba a llevar a cabo, sin embargo, de acuerdo a criterios básicamente intuitivos, no, teóricamente según el grado de conocimiento intelectual y erudito que poseyera el lector. Bajo esta premisa, Dámaso conseguiría proyectar y conformar una élite intelectual, la de la crítica literaria, que paradójicamente iba a generar su capital simbólico y sus beneficios de distinción de acuerdo con un discurso completamente antiintelectual:
Si se miran ahora en conjunto las cualidades del crítico, se verá cómo dominan en él las facultades intuitivas. [...] Predomina en él netamente la capacidad de síntesis sobre la voluntad, de análisis de lo artístico, sobre lo científico. El crítico es un artista, transmisor, evocador de la obra, despertados de la sensibilidad de futuros gustadores. La crítica es un arte (Dámaso Alonso 1990: 170).

En conclusión, el crítico literario, en tanto que artista autolegitimado⁷² bajo el discurso subjetivo de la emoción, se encontraría capacitado para “discernir a un lado la verdadera obra literaria de su pobre simulación” (Dámaso Alonso 1990: 174). Recurso o habilidad que le permitiría erigirse como guía de aquellos lectores noveles que titubeando se acercan por primera vez al mundo caótico de las obras literarias.

La crítica es imprescindible, y cada vez más, porque, sin ella el lector, fluctuante en ese océano, no sabe adónde dirigir la mirada. El crítico debe o debería indicar al público cuáles son las auténticas obras literarias, debería apartarle de las groseras simulaciones. (Dámaso Alonso 1990: 177).

---

⁷² El concepto de “legitimidad” utilizado por Pierre Bourdieu a lo largo de gran parte de su obra tiene sus orígenes, sobre todo, en los ensayos críticos del sociólogo alemán Max Weber. El concepto de “legitimidad” vendría a explicar los diferentes modos en los que la autoridad política es capaz de perpetuarse, capaz de ser conocida y reconocida, sin recurrir a la violencia. En esta tesis utilizamos este concepto para comprender los mecanismos que hacen que los dominados acepten la dominación y se sientan en la mayoría de los casos indiferentes o incluso solidarios con sus dominantes. Se trata de comprender cómo ciertos críticos literarios y académicos llevan a cabo ciertas acciones (posesión de cátedras, destreza en el uso de un vocabulario académico, valor simbólico del “profesional” universitario, etc.) para hacer reconocer su competencia, su status, el poder que poseen y, en este caso académico, su capital intelectual.
Addenda. Redescubrir la Teoría de la Literatura desde una matrícula “evaluadora”.

Hacia una docencia crítica y autorreflexiva para los Estudios Literarios.

A lo largo de este capítulo nos hemos topado con conceptos ligados al discurso religioso, como “Dios”, “alma” o “trascendencia”; conceptos de naturaleza prediscursiva como la “intuición”, la sympathia bergsonista y una suerte de léxico psicológico como la “intención”, la “mente”, el “yo” y las emociones o sentimientos.

En este punto no nos interesa tanto dilucidar la adscripción de cada concepto a su paradigma respectivo, entre otras cosas porque como ya hemos visto, las fronteras entre neoescolasticismo, modernismo y psicología intencional resultan bastante heterónomas. Lo que sí nos interesa es la matriz epistemológica que tienen en común las categorías y conceptos que paulatinamente han ido apareciendo en este capítulo.

Todos ellos comparten una naturaleza metafísica y, en consecuencia, una difusa referencialidad, más allá de que hayan sido o sean utilizados como categorías teóricas por la crítica literaria del siglo XX.

Lo impreciso de tales conceptos, “mente”, “conciencia”, “deseo” o “intención”, y la proximidad de los mismos a escuelas escolásticas de naturaleza metafísica llevaría a parte de la comunidad filosófica a construir una subdisciplina encargada del estudio analítico y autorreflexivo de lo que era su propio instrumental teórico. Esta disciplina, la Filosofía de la mente, ayudó a generar un espacio de discusión donde se reflexionaría sobre la pertinencia de una terminología que, a priori, parecía crear más problemas que los que especulativamente intentaba solucionar. La institucionalización de esta disciplina, más o menos autocrítica, no ha tenido su correlato, sin embargo, en el campo de los
Estudios literarios, donde sólo en casos aislados nos hemos preocupado por elaborar una crítica reflexiva de nuestra propia cuerpo conceptual.

La idea de esta addenda es presentar brevemente la tradición dualista y cartesiana (mente/cuerpo) sobre la que se sustenta, en última instancia, la crítica Estilística, observable los problemas gnoseológicos que ha conllevado esta bimembración para las ciencias humanas y plantear los motivos, también desde el punto de vista pedagógico, por los qué este dualismo y el aparato conceptual que lo acompaña debería, o no, seguir vigente en los discursos teóricos desde los que hoy leemos los textos literarios.

Con la figura de Descartes nos remontamos al momento histórico en el que lo específico del ser humano se centraba, básicamente, en lo que acontecía en su vida mental, en sus experiencias psicológicas. Para el filósofo francés, como para Wilhelm Dilthey o Franz Brentano más tarde, explicar o comprender los fenómenos propiamente humanos significaba en último término conectarlos con la vida psicológica, verlos como derivados, como productos o expresiones de ella. A partir de entonces, una serie de conceptos como “conciencia”, “mente” o “yo” comenzarían a vertebrarse y a definirse de un modo muy similar al que mantenemos todavía hoy.

El condicionamiento católico en el pensar cartesiano resulta extremadamente patente para Anthony Kenny y José Hierro Pescador. Éste último es quien ve en el vocabulario expuesto por Descartes una terminología muy apegada, en sus raíces, a los discursos de matriz escolástica. La cita que Pescador recoge de las Meditaciones, así como la interpretación que Kenny realiza de la misma son expresivas en este sentido: “Yo no soy, hablando con precisión, sino una cosa que piensa (res cogitans), esto es, una mente (mens), o alma (animus), o entendimiento (intellectus), o razón (ratio)” (Descartes
en Hierro Pescador: 28). Condicionado por el poder de la Iglesia Católica el pensador francés, se preguntaría, si además de una cosa pensante: “¿seré yo algo más?”, rechazando ya en primera instancia la posibilidad de ser “una estructura de miembros llamada cuerpo humano” (citado en Hierro Pescador 28) al reducir el “yo” a una concepción materialista impropia del catolicismo vigente. Descartes aseguraría entonces “que yo soy realmente distinto de mi cuerpo y que puedo existir sin él” (76), introduciendo la inmortalidad del anima, tal y como esperaba la doctrina católica: yo soy una sustancia pensante (o alma) íntimamente unida a un cuerpo del cual no necesito para existir.

Condicionada por el autoritarismo y la doctrina católica se presentaba, en la tradición europea, una definición de los seres humanos en tanto que sustancias pensantes, donde la “conciencia” iba a ser el elemento que representaría la esencia de esa mente.

Esta visión cartesiana de la naturaleza de la mente acabaría por perpetuarse en el tiempo mucho más que su visión de la materia. De hecho, en palabras de Anthony Kenny “es todavía la concepción más extendida de la mente entre los occidentales cultos que no son filósofos profesionales” (Kenny 31). La “conciencia” se convertiría entonces en esa marca de privacidad de la mente y del lenguaje cartesiano, sólo accesible, en cada sujeto, por uno mismo. Sin embargo, desde diferentes discursos los demás, podrían inferir nuestros estados conscientes a base de aceptar nuestro propio testimonio, argumento que acabaría desarrollando, entre otros, a la crítica Estilística. Los ejemplos son claros: cuando el propio Dámaso se reconoce psicólogo, cuando Vossler se identifica como gramático-

---

73 La Historia en tanto que disciplina académica y los estudios contemporáneos sobre la Memoria han constituido un campo interdisciplinario emergente donde los relatos testimoniales también ocupan un rol central entre su metodología. Desde la hermenéutica o la semiótica y con perspectivas tributarias a las ciencias humanas, los estudios de memoria hacen uso de la experiencia, de los recuerdos y de las historias de vida narradas por sus propios protagonistas y/o sus allegados. Estas narrativas se convierten en material y documentación de primera mano en tanto que salen directamente de las consciencias de quienes las emiten, llegando al historiador, apenas sin mediación, en un ejercicio de alteridad empático.
psicólogo o cuando Amado Alonso, para sus análisis críticos, hace un esfuerzo por sentir la operatoria de las fuerzas psíquicas que forman la composición de la obra.

La retórica cartesiana y su dualismo mente-cuerpo iban a conllevar, sin embargo, una serie de problemas epistemológicos que sus seguidores sólo podrían salvar a través de ejercicios y acciones prelógica como la práctica de la “intuición” o la “sympathia” intuitiva:

[…] uno podría referirse a la conciencia cartesiana: la característica que es común y peculiar a los contenidos del mundo privado de la introspección. […] Pues, si conciencia es el nombre de algo que puede observarse sólo por introspección, entonces su significado debe aprenderse mediante un acción privada e inverificable. Pero ninguna palabra podría adquirir significado mediante tal acción; pues una palabra sólo tiene significado como parte de un lenguaje, y un lenguaje es esencialmente algo público y compartido. ¿Cómo se, en base a esta concepción, que lo que yo y tú hemos bautizado con el nombre de “conciencia” es lo mismo? Y, si le he dado a una palabra un significado que no puedo comunicar a nadie, entonces no le he dado significado alguno (Kenny 54).

Lo oscuro de este vocabulario y su vaga referencialidad, llevaría, como habíamos mencionado, a que una parte de la comunidad filosófica, la analítica anglosajona, potenciara una subdisciplina filosófica encargada del análisis reflexivo de las categorías acríticamente utilizadas por la Psicología y por parte de los Estudios literarios. Mientras las escuelas existencialistas y fenomenológicas, herederas en parte de los discursos neoescolásticos, seguían ratificando un discurso básicamente subjetivista, la filosofía analítica se preguntaba en qué medida tales categorías le ayudaban a la resolución de problemas gnoseológicos y favorecían el diálogo con el resto de las disciplinas académicas.
Desde el conductismo, diversas voces proclamarían la imposibilidad de conocer las experiencias privadas de los agentes, reduciendo a la Psicología la función única de describir el comportamiento humano por medio de las reacciones físicas: “There is nothing wrong with an inner explanation as such, but events which are located inside a system are likely to be difficult to observe. For this reason we are encouraged to assign properties to them without justification” (B. F. Skinner en Morton 160). Se trataba básicamente de eliminar el vocabulario espiritualista e interiorista de la disciplina psicológica e incluir el materialismo que durante tantos años la neoescolástica había insistido en evitar. Sobre el conductismo escribe Carl Hempel:

Its principal methodological postulate is that a scientific psychology should limit itself to the study of the bodily behavior with which man and the animals respond to changes in their physical environment, and should proscribe as nonscientific any descriptive or explanatory step which makes use of terms from introspective or “understanding” psychology, such as 'feeling', 'lived experience', 'idea', 'will', 'intention', 'goal', 'disposition', 'repression' (citado en Morton 166).

La aparición de Glyber Ryle, Ludwig Wittgenstein y la creación de la Ordinary Language school (OLS) también se centraría en criticar la vaga referencialidad del discurso psicológico, así como la Psicología en su afán por acceder a los estados de consciencia del otro. La OLS se vertebraría sobre un pensar filosófico de corte reflexivo que tendría en el propio lenguaje filosófico su principal objeto de investigación. Esta corriente de pensamiento iba a centrarse en el estudio crítico y analítico del lenguaje diario, actividad suficiente para erradicar los problemas generados por el lenguaje metafísico y la psicología volk.
En consonancia con este objetivo, Gilbert Ryle, en *Concept of mind*, insistiría en la necesidad de reparar en las categorías *volk* de la Psicología, en sus orígenes y en la lógica de su uso, para concluir que el uso ordinario de conceptos como el de “mente” se basaba única y exclusivamente en la existencia imperceptible de un error categorial.

The philosophical arguments which constitute this book are intended not to increase what we know about minds, but to rectify the logical geography of the knowledge which we already possess. [...] Many people can talk sense with concepts, but they cannot state the logical regulations their use (Ryle en Morton 187).

Ryle, a través de lo que él denominaba “el dogma del fantasma en la máquina” aludía de nuevo al dualismo cartesiano e intentaba, de nuevo, llamar la atención del uso inadecuado de cierto vocabulario psicológico:

When Galileo showed that his methods of scientific discovery were competent to provide a mechanical theory which should cover every occupant of space, Descartes found in himself two conflicting motives. As a man of scientific genius he could not but endorse the claims of mechanics, yet as a religious and moral man he could not accept, as Hobbes accepted, the discouraging rider to those claims, namely that human nature differs only in degree of complexity from clockwork. [...] Descartes was reformulating already prevalent theological doctrines of the soul in the new syntax of Galileo. The theologian’s privacy of conscience became the philosopher’s privacy of consciousness [...] (Ryle en Morton 197).

Otro filósofo analítico como Wittgenstein, en una posición muy crítica respecto a la psicología experimental y sus seguidores, presentaría también los problemas teóricos a los que estaba destinada una disciplina que, como la Psicología, se estructuraba, en parte de sus discursos, sobre la vaguedad de un lenguaje *volk* de muy difusa referencialidad:
La confusión y la esterilidad de la psicología no se puede explicar por el hecho de que sea una 'ciencia joven'; no se puede comparar su estado con el de la física en sus comienzos... en la psicología existen métodos experimentales y confusión conceptual... la presencia del método experimental nos hace creer que ya disponemos de los medios para librarnos de los problemas que nos inquietan; cuando en realidad problemas y métodos no se prestan atención, no se hacen caso. (Wittgenstein en Rabossi 32).

Dicho esto, y sin entrar en las teorías reduccionistas de Paul y Patricia Churchland o en la crítica que del concepto “mente” realiza Richard Rorty hemos tratado, muy brevemente, de dar cuenta cómo el pensamiento analítico y el positivismo lógico se esforzaron por introducir el argumento autorreflexivo dentro de la Psicología académica y la Filosofía de la mente: dos disciplinas que durante años habían volcado sus excursos en el estudio de cuestiones epistemológicas y ontológicas y nunca en temas de reflexividad conceptual. Severin Schroeder presentaría esta circunstancia del siguiente modo al problema de este modo: “Introducir una rica variedad de nuevos datos empíricos acerca del cerebro y los sistemas nerviosos no será de mucha ayuda cuando estemos luchando con problemas conceptuales, aunque tales datos sean de gran interés por derecho propio.” Schroeder temía que “los problemas de la psicología filosófica todavía hoy, se asientan en, y están planteados originalmente en, términos de nuestros conceptos mentales cotidianos como pensamiento, imaginación, sensación, razón o conciencia” (Schroeder 6).

La difícil y tardía recepción del positivismo y de la filosofía analítica aplicadas a las Humanidades haría que en un espacio intelectual como el español, entregado

---

74 Tal y como hemos mencionado en el primer capítulo de esta tesis y a través los estudios de José Luis Moreno Pestaña, el criterio filosófico, único y dominante en las instituciones académicas españolas en
académicamente a las corrientes metafísicas del pensamiento, no se generaran las condiciones intelectuales para llevar a cabo un análisis reflexivo sobre la viabilidad de los conceptos que la crítica literaria estaba utilizando.

El uso acrítico de conceptos propios de la psicología volk, no sólo en la Estilística, sino en teorías existencialistas y fenomenológicas, se mantiene todavía hoy en muchas de las lecturas académicas que elaboran las teorías subjetivistas y que recuperan las vertientes psicológicas que antaño promovían los Dámaso Alonso y compañía.

Desde el punto de vista epistemológico, y a modo de conclusión, esbozaremos alguno de los problemas que la conceptografía propia de la psicología volk y la empathy, como medio de acceso al significado textual, pensamos que han introducido en el análisis académico de los textos literarios:

Primeramente, hay que tener en cuenta que la Estilística de Dámaso Alonso, así como el intuicionismo de Amado Alonso y el modernismo de Henri Bergson aparecieron, respectivamente, en un momento histórico y en un contexto geográfico muy determinado. En el caso español, el intuicionismo y la Estilística irrupían como la alternativa ortodoxa a cualquier acercamiento positivo y materialista que iba a poner en jaque la matriz metafísica, base epistémica de las investigaciones filosóficas y literarias del academicismo español.

__________________________

el primer franquismo era el escolástico. Entre los años cuarenta y cincuenta no existía en España ni la lógica formal, ni la filosofía de la ciencia, ni la filosofía del lenguaje. Es verdad que Carlos Paris había publicado en 1952 Física y filosofía, que la Revista de Occidente había traducido en 1957 el Tractatus de Wittgenstein gracias a Enrique Tierno Galván y que profesores como Emilio Lledó o Fernando Montero dialogaban abiertamente con el pensamiento analítico. No obstante, el capital simbólico y la presencia de la filosofía analítica en las cátedras de la Universidad Central de Madrid fue durante el primer franquismo meramente testimonial, por no decir inexistente.
Los discursos de la crítica intuitiva y de la Estilística se construirían, entonces, sobre una serie de categorías, tales como la “vida”, la “experiencia”, el “sentimiento” o la “intención”, una serie de conceptos cargados, independientemente, de una historia de luchas y tensiones donde se cruzarían agentes y teóricos de distintas corrientes y escuelas. Cada uno de estos conceptos funcionaría en un momento histórico determinado, en un relato muy específico, otorgándole sentido al todo discursivo del que eran parte. Conceptos como “intuición”, “empatía” o “alma”, en tanto que herramientas literarias, iban a cobrar pleno sentido en un sistema de luchas frente a los discursos positivistas y materialistas de comienzos de siglo donde las teorías neoescolásticas, a través de un discurso metafísico, negociarían su “modernización” por medio de corrientes más seculares como el existencialismo o la psicología esencialista de Husserl.

Cuando erradicamos la teoría Estilística de su enclave histórico, de las condiciones históricas e ideológicas que posibilitaron su articulación o del resto de escuelas teóricas respecto a las que se contrapuso -dígase la crítica histórica de fuentes o la psicología física de Wundt-, corremos el riesgo de asumir la Estilística como un discurso teórico meramente normativo. Un discurso que como teoría literaria atopos, ajena al espacio y al tiempo de su producción, tendría como objetivo principal acercar al lector, en un ejercicio de comunión intencional, a los contenidos psíquicos que el autor materializaría en su obra.

Hemos acordado, a lo largo de la introducción y siguiendo al profesor Stanley Fish que una de las funciones primordiales de la educación superior universitaria radicaría en otorgar al estudiante los instrumentos críticos para “evaluar” los textos o discursos ante los que eventualmente éste podría encontrarse. La crítica literaria que tiene como matriz ideológica la psicología volk, anima a un tipo de conocimiento intuitivo en el estudiante,
no mediado, prelógico, que consecuentemente no necesitaría de ningún tipo de institución o de recurso analítico ya que se desarrollaría en el plano metafísico de la empatía de subjetividades. En este proceso el estudiante no recibiría ningún tipo de herramienta reflexiva o crítica, sino que el conocimiento se tramitaría en la creencia en un humanismo universalmente compartido de los afectos. Es decir, en la creencia, irreflexiva por naturaleza, de la dualidad mente-cuerpo y de la consciencia como “lugar” de la mente donde descansarían nuestras intenciones. Paradójicamente unas intenciones y emociones que a pesar de pertenecer al ámbito de lo subjetivo serían intercambiables, en una suerte de salto empático, entre el lector y el escritor de los textos literarios. Este acercamiento a la experiencia literaria, más que al texto literario como tal, difícilmente podría generar en el estudiante, salvo en contadas excepciones, las condiciones de posibilidad de un conocimiento crítico, siendo todas sus categorías, en tanto que metafísicas, asumidas y naturalizadas prerreflexivamente.

Acabaremos esta addenda con una pregunta que nos aborda ahora después de esta breve reflexión. La Psicología y la Filosofía, en tanto que disciplinas académicas, generaron en su día una subdisciplina, la Filosofía de la mente, encargada a priori de “analizar las confusiones conceptuales en torno al carácter y funcionamiento de la psicología” (Rabossi 41). Los estudios literarios, sin embargo, no han dado todavía con una subdisciplina que se encargue sensu stricto del análisis autorreflexivo de su propios instrumentos teóricos. Si desde la filosofía, por medio del conductismo, el materialismo, las corrientes analíticas o el reduccionismo, se ha criticado mordazmente la matriz metafísica de la psicología dualista e intencional, ¿por qué, todavía hoy, dentro del espacio de los Estudios literarios, ciertas escuelas mantienen, para sus aproximaciones
teóricas, conceptos como los de “mente”, “sensación” o “experiencia”?, ¿bajo qué justificaciones epistemológicas y gnoseológicas son estos conceptos todavía vigentes como instrumentos de evaluación y crítica textual? ¿qué entendemos por aprehender y “evaluar” un texto literario? Quizás la formación de un subdisciplina en el campo de los Estudios literarios que se logre definirse de un modo similar a la Filosofía de la mente en el plano de la Psicología nos ayudaría a contestar o plantear más rigurosamente alguna de estas cuestiones. Quizás esa disciplina ya exista, y no sea otra que la Teoría de la Literatura, tantas veces camuflada, sin embargo, bajo el discurso narrativo y descriptivo de la Historia de la teoría literaria.

75 Ya hemos señalado la importancia de Fernández Montesinos a la hora de introducir un paradigma conceptualmente “comprendivo” y “vitalista” en el mundo de los Estudios Literarios. Es importante señalar que también fue el profesor granadino uno de los primeros en advertir los problemas epistemológicos que implicaría el uso de los mismos. Sobre los peligros de la Literaturwissenschaft afirmaba en 1931: “Propendemos a hacer una ciencia nueva. El intento es bueno; menos buenos los medios.” En palabras de Portolés, Montesinos rechazaba la hibridación de la historia literaria con otras materias y ciencias, así como los conceptos poco claros, llegando, en ciertos casos, a defender el ejercicio de la erudición (Portolés 126). Una erudición “que no se supera negándola, y los problemas no se solucionan cuando se alude el plantamiento. Y el planteamiento es imposible cuando falta una base conceptual clara” (Fernández Montesinos en Portolés 126).
E. Estudio de caso 2: EMPATÍA, HISTORIA Y EVALUACIÓN EN LA RECEPCIÓN DE LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE.

1. Caminos para una problematización reflexiva de la recepción literaria.

A través del estudio de caso de *La familia de Pascual de Duarte* (1942) ilustraremos dos acercamientos, diametralmente opuestos, al análisis y a la lectura de un texto literario. Por un lado, atenderemos a las implicaciones epistemológicas que conlleva aprehender una obra desde un paradigma “comprensivo”, al modo, salvando los matices, de la tradición “empática” presentada en este capítulo y, por otro lado, presentaremos las dimensiones críticas de un acercamiento “evaluador” al texto, una aproximación propia de lo que hemos denominado aquí “filología reflexiva.”

Se trata, en primer lugar, de elaborar un estudio comparado sobre los discursos que se han acercado, a través de diversas tradiciones y disciplinas a la lectura de una misma novela y, desde ahí, observar en qué medida, cada una de estas metodologías podrían ayudar al estudiante a desarrollar recursos y herramientas críticas desde las que “evaluar” reflexivamente los discursos, tanto literarios como no literarios.

Frente a la mirada “imparcial” dirigida al texto literario proponemos una mirada “evaluadora,” recogiendo el concepto de Stanley Fish, que se vertería, al menos, sobre tres postulados principales.

a) *Estudio histórico del “campo de producción”*. ¿Quién crea al creador? Por un lado, se trata de situar e interpretar la creación artística como la obra no sólo de un autor sino de todo un campo de producción.
La familia de Pascual Duarte, la primera novela de Camilo José Cela, es presentada por el estudiante de bachillerato como un objeto de “creación”, “artístico”, más o menos comprensible según los manuales de crítica literaria a los que se tiene acceso. Esta percepción es el resultado de una creencia tácita y compartida que orienta nuestra mirada hacia el “autor literario”, “productor” aparente de la obra de arte, en este caso el escritor gallego Camilo José Cela. Esto, sin embargo, impide “plantear quién ha creado a ese 'creador' y el poder mágico de transubstanciación del que está dotado” (Bourdieu 1992: 253). Es decir, obvia que el artista que hace la obra está hecho, “creado”, a su vez, en el seno de un “campo de producción.” Un campo formado por todos aquellos que contribuyen a descubrirlo y a consagrarlo como artista conocido y reconocido - críticos, teóricos, prologuistas, delegados de prensa -.

b) Estudio histórico del campo académico. La heteronomía de campo de los Estudios Literarios en la posguerra y el origen de su poder de consagración. Por otro lado, se trata de aprehender el campo académico de la posguerra como una institución consagradora, como parte de ese campo de producción capaz de “descubrir” y “transformar” a un escritor en “autor”, capaz de consagrar un texto en obra “literaria”. Es decir, se trata de situarse frente al campo académico de los departamentos de español no como un campo autónomo sino como un espacio heterónomo atravesado por unos agentes sociales que actúan simultáneamente en otros campos de producción -delegaciones de prensa, editoriales, partidos políticos-. Agentes sociales sujetos en sus tomas de posición no sólo a su rol de académicos y/o críticos literarios, sino también, en la España de la posguerra, a su papel como propagandistas acenepistas, intelectuales falangistas o periodistas católicos.
Este apartado insiste en generar una mirada crítica de la crítica, una crítica de la profesión del crítico, que bajo tal palabra, la de “profesión”, tiende a convertir sus tomas de posición en tomas de aparente neutralidad, situándolas bajo esa retórica del lenguaje de “lo científico.”

c) Producción/recepción. Estudio histórico-reflexivo de las categorías “científicas” de pensamiento. Una vez analizado sociológicamente el espacio de relaciones en el seno del campo de producción, se trata de aprehender los ensayos, las categorías y los estudios teóricos sobre el objeto literario en su radical historicidad.

La lectura “evaluadora” de un texto, herramienta principal de la filología reflexiva, conlleva el ejercicio de un estudio historiográfico que atiende a la producción crítica y académica que históricamente ha llevado al texto literario a ser leído de unos modos y no de otros. Un ejercicio que nos ayude a comprender las tensiones, no sólo académicas, por monopolizar el significado y el uso de las categorías filosófico-literarias comúnmente utilizadas para la interpretación de las obras. Categorías que en muchos casos, utilizamos para entender y clasificar los textos de manera mecánica –“picaresca”, “tremendismo” o “realismo” en el caso del Pascual Duarte- obviando que en la mayoría de las coyunturas históricas, tales categorías fueron creadas para generar “distinciones”, consagrar identidades artísticas y/o continuar ficticiamente tradiciones históricas. Es decir, más para intervenir y “producir” la “recepción” de los propios textos que para “explicar” y “evaluar” los mismos.

Se trata, en definitiva, de ayudar al estudiante de Literatura a dejar de ser un espectador “imparcial”, acostumbrado a percibir las categorías literarias (picaresca, tremendismo o realismo) como “logos”, como letra muerta y no como “praxis”. Con ello,
se trata de ayudarle a problematizar la “Literatura” evitando la naturalización de la dicotomía ficticia que distingue la obra del autor como “producción” de la labor de los críticos como intérpretes de la misma.

Creemos que evitar la dicotomía producción/recepción como estructura de pensamiento y percibir el espacio literario, el de las obras y el de la crítica, como un espacio único de producción, ayudará al estudiante a problematizar el papel que los “profesionales” del arte, de la literatura y de la política, jugaron y juegan en la formación de “recepciones”, más o menos hegemónicas, de los textos literarios.

A lo largo de este estudio, con un trabajo a) que reflexiona sobre el campo de producción que ayudó a consagrar a Camilo José Cela como el gran novelista del régimen, “depositario” de la tradición española b) que reduce a su radical historicidad las categorías literarias con las que se ha aprehendido y clasificado La Familia de Pascual Duarte y c) que analiza las lecturas dominantes que la crítica literaria y académica han elaborado sobre el Pascual, intentaré mostrar cómo este tipo de “acercamiento” a la “producción” literaria podría ayudar al estudiante a plantearse “nuevos” espacios de discusión. Plantearse nuevas interrogantes que le hagan debatir no tanto cuestiones especulativas sobre las Humanidades y los textos literarios, como preguntas acerca de las categorías, las disposiciones y las estructuras de pensamiento que una vez naturalizadas dirigirían una y otra vez, mecánicamente, hacia los textos literarios.76

76 Se trata de que el estudiante sea consciente de la génesis histórica de los esquemas de clasificación que utiliza para aprehender y aprehenderse en el mundo: “pobres”, “ricos”, “ancianos”, “jóvenes”, “inmigrantes”, “profesionales”, etc. El estudiante en tanto que agente social aprende tales categorías de clasificación como producto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y de la escuela en las que se encuentra. Estas estructuras, estructuradas y conformadas a lo largo de la historia de cada agente, son también, según Pierre Bourdieu, estaturas estructurantes. Es a partir de ellas que el agente percibe y actúa en el espacio social y contribuye, además, a formar su propio entorno. A menudo los investigadores literarios eligen como objeto de trabajo problemas de clasificación y ordenación de obras literarias a través de categorías iniciales preconstruidas: “picaresca”, “tremendista”, “existencialista”,

132

2.1 Los modelos escurialenses y garcilasistas.

Cuando *La familia de Pascual Duarte* aparece por primera vez ante el gran público allá por 1942, una multitud de panfletos y libros, entre los que citaremos dos muy significativos, *El imperio de España* (1936) de Antonio Tovar y *Reivindicaciones de España* (1941) de José María de Areilza, participaban de las fantasías imperiales que llegaban desde el terreno de la política. En este contexto se exaltaba el reinado de Isabel y Fernando (los del yugo -con la Y de Isabel- y las flechas -con la F de Fernando-), a los que se le atribuía la unidad de España y la expansión ultramarina. No es casualidad que por entonces Eugenio d´Ors volviera a publicar el “Soneto de las Regencias de Fernando el Católico”,\(^{77}\) que Luys Santa Marina reuniera diversos escritos en un *Retablo de la reina Isabel* (1935) o reeditara exaltadas biografías de la época, como la vida de Isabel la Católica y Cisneros. Al mismo tiempo aparecería una nueva serie editorial titulada “España Imperial”, a cargo de Biblioteca Nueva, donde se presentaba a Calderón, Isabel la Católica, Fernando el Católico, Carlos V o Felipe II, como “antepasados que alcanzaron la categoría de inmortales y cuyos hechos a la vez que motivo de orgullo son...

---

\(^{77}\) En 1937, en la revista *Jerarquía* Eugenio d’Ors publica un soneto de corte imperial que casaba “muy bien con el clima de recuperación del pasado español auspiciado por la intelectualidad falangista” (Ardavin 77). Este poema sería el “Soneto de las Regencias de Fernando el Católico” perteneciente a su volumen *Fernando e Isabel, Reyes Católicos de España*, publicado en francés en 1932.
un estímulo para la generación presente” (Editorial Biblioteca Nueva citada en Martínez Cachero 87).

En el teatro, la temática no variaba demasiado: *La mejor reina de España* (1939) de Luis Rosales y Felipe Vivanco, *Isabel la Católica*78 de Rafael Martí Orbera y Enrique Rambal o *La Santa Hermandad* (1937) de Eduardo Marquina participaban del ideario imperialista que se proyectaba desde el espacio político.

En la poesía, el clasicismo y el tradicionalismo poético también eran los inspiradores de la estética de los sublevados en sus primeros años. Una parte relevante de esta poesía imperial ponía sus ojos en la literatura áurea, articulándose en ese momento “una exaltación de los siglos XVI y XVII” (Martínez Cachero 86) y de la figura de los grandes poetas como Garcilaso. De hecho, sería en el poeta toledano, tal y como ha señalado Felipe Pedraza donde confluirían, más allá de lo literario, una serie de referencias extraliterarias que lo erigirían como el gran mentor para el bando de los vencedores:

[…] su profesión militar, su temprana muerte en combate, su cercanía personal y política a Carlos V, el emperador germánico, y su vinculación a Italia. Añádense a eso la pureza, el equilibrio y eufonía de su creación, y el carácter ideal e íntimo, por encima de las irregularidades del existir real (Pedraza 41).

Nace así, bajo este paradigma, la revista *Garcilaso* (1943-1946), estableciendo un foro que habría de influir en la poesía española del momento y que acogería a autores como Leopoldo Panero, José García Nieto o José Hierro.

---

78 De acuerdo con la tesis doctoral de Francisca Ferrer Gimeno (2008), *Isabel la Católica* fue estrenada por primera vez en Madrid, en 1940 por el propio Enrique Rambal. Según María Delgado la obra se habría estrenado por primera vez en 1942 también de la mano de Rambal, que habría cambiado en varias ocasiones el título de la misma. *La Gran Reina: Isabel la Católica y el descubrimiento de América o Isabel la Católica, Madre de España*, entre otros.
Sin embargo, la exaltación del Imperio y de los siglos XVI y XVII, no sólo tendría presencia como modelos a seguir por los literatos español. En el mundo de la arquitectura, el monasterio de El Escorial, levantado por Juan de Herrera durante el Renacimiento español, serviría también como espejo para los proyectos arquitectónicos del régimen franquista, véase por ejemplo el Valle de los Caídos y edificios oficiales como el Ministerio del Aire en Moncloa.

Junto al modelo garcilasista y la aparición de la revista Escorial (1940-1950),\(^{79}\) la vuelta a una “España Imperial” se notaría también a lo largo de varias representaciones dramáticas y publicaciones artísticas en general:

Se resucitaron los autos sacramentales […]. Ante la catedral de Segovia en 1938 se escenificó El hospital de los locos de Valdivielso, dirigido por Luis Escobar. El mismo año se convocó un concurso nacional de nuevos autores, que ganó Torrente Ballester con El casamiento engañoso (Pedraza 43).

Es en este contexto cuando aparece la novela de Camilo José Cela, La familia de Pascual Duarte, y cuando uno de los géneros literarios, por antonomasia, del Imperio español, la picaresca, es utilizado para leer y engarzar la novela con esa tradición. La primera reseña que recoge el periódico ABC y me atrevería a decir, una de las primeras que recoge la prensa general sobre esta novela, estaría firmada por el granadino Melchor Fernández Almagro, crítico literario, colaborador de Escorial y simpatizante del movimiento falangista.\(^{80}\) El 15 de junio de 1943, Almagro aludía por primera vez al

---

\(^{79}\) Para una introducción a la crítica literaria durante el primer franquismo véase la obra de Sultana Wahnon Bensusan citada en la bibliografía.

\(^{80}\) Melchor Fernández Almagro nació en Granada en 1893 y murió en Madrid en 1966. Desde 1921 colabora como crítico literario y cronista en periódicos como La Época del marqués de Valdeiglesias, en La Voz, Ya y El Sol. Colaborador de Escorial y de la revista Insula, una vez acabada la guerra se incorporará a varios cargos en las instituciones del régimen. Será nombrado presidente de la Junta de
“feísmo” de la novela, viendo en su estética una “contra-estética,” o “por lo menos una especie totalmente ajena al ámbito natural.” Ese “feísmo” del Pascual Duarte no poseería todavía una connotación negativa, todo lo contrario, el “feísmo” que Almagro citaba le iba a servir, intencionalmente, para justificar el juego retórico con el que engarzar la tradición de los siglos de Oro y la primera novela del escritor gallego:

En todas las literaturas del mundo, comenzando por la nuestra existe en mayor o menor cuantía, un cierto “feísmo”, como dijo alguna vez Juan Ramón Jiménez, y quien no lo perciba al primer golpe de vista, que fije su atención, por ejemplo en la nuestra clásica novela picaresca, donde tanto abunda lo feo, lo desagradable, lo monstruoso. […] Quevedo o Velázquez transfiguran, por su arte tanto como por su humana intención, los modelos desde el punto de vista de la belleza clásica. Pues bien, Camilo José Cela levanta su observatorio en lo más agrio y temeroso de ese paisaje […]

Quevedo, Velázquez y la “picaresca” del siglo XVI comenzaban con Fernández Almagro a erigirse como los referentes artísticos para una “adecuada” comprensión de la novela de Cela. El concepto de lo “feo” y el “feísmo”, se creaba y se formulaba como el rasgo identificador de una determinada tradición española, lo que permitía a la crítica, gracias a la vaga referencialidad de su significado, engarzar fácilmente los trabajos literarios contemporáneos con aquella supuesta tradición.

---

Intercambio y Adquisición de libros y revistas para bibliotecas públicas y jefe interino del Servicio de Información y Prensa para la Junta de Teatros. Además, en 1939, incorporado como crítico a los diarios ABC y La Vanguardia, se convertirá en responsable de la sección de Historia Política Contemporánea para el Instituto de Estudios Políticos, ingresando, en 1942, en la Real Academia de la Historia. En este Instituto colaborará con todos sus directores, desde Alfonso García Valdecasas hasta Francisco Javier Conde.

81 ABC 15 de junio de 1943: 6.
2.2 La redefinición de la tradición y La familia de Pascual Duarte. Literatura y proyectos nacionales en los años 40-50.

Al largo de los años 40 y 50 comenzaron a publicarse varios artículos y reseñas que participaban en fomentar la analogía entre una tradición áurea española y la novela de Camilo José Cela. Entre todas estas tomas de posición, además de las entrevistas otorgadas por el propio autor, se iría gestionado, también, un modo de recepción muy particular de La familia de Pascual Duarte. Una lectura que venía a recoger, de modo comparativo, las formas literarias de los siglos más prolíficos del Imperio español.

La analogía, sin embargo, no sólo se generó como evidente entre La familia de Pascual Duarte y el Siglo de Oro español. Desde los sectores más intelectuales de la Falange, aquellos que más tarde se denominarían “falangistas liberales”, comandados por Pedro Laín Entralgo, los referentes artísticos con los que engarzar y leer la novela responderían al corpus literario, sobre todo, de la generación del 98 y de la figura de José Ortega y Gasset. Unos nombres que, poco a poco, harían ver al lector y al público en general que la gran tradición literaria y artística de antaño no se había interrumpido ni colapsado con la guerra del 36 sino que, de algún modo, tales acontecimientos habían ayudado a resurgir las formas, más modernas o más clásicas de la literatura en la pluma de un nuevo autor, Camilo José Cela.

En enero de 1946, en La Vanguardia aparecería un artículo bajo el rótulo “Novelas Picarescas.”82 En él, Juan Ramón Masoliver,83 que desde 1935 se había movido en los
círculos de la Falange, formulaba dos categorías estructurales para comprender el espacio literario del momento español, “novela psicológica/novela de acción:” “Metidos en lo que se ha llamado novela psicológica, los escritores de nuestro tiempo parecían haber perdido el gusto por la acción” (Masoliver 4). Más allá de una mera cuestión formal, la división promovida por Masoliver surgía como reacción al modelo de novela francés (“existencial”, “psicológica”) que, en opinión de la crítica dominante, impedía, por su vecindad e influencia, la eclosión de una narrativa española propia. La nueva novela de acción española se presentaba como la alternativa al monopolio de los modelos franceses. De prosperar este modelo dentro de los nuevos escritores españoles “asistiríamos –en palabras de Masoliver- a la conclusión del paréntesis abierto por los años del XVIII, con una Sade o, sobre todo, por el famoso libro de Laclos: de un tipo de novela que pudiéramos llamar francesa. Es decir, volveríamos a los libros de caballerías” (Masoliver 4).

Aclarada la necesidad de abandonar lo psicológico, el sadismo y en general la novela francesa, Masoliver insistía en que había llegado el momento de retornar la tradición literaria española, bien a través de novelas de caballerías, bien por medio de una refundación del “tan español” género picaresco:

Decíamos que entre los españoles de hoy, pese al ejemplo de nuestra gloriosa picaresca parece perdido el gusto por la acción […] Cela con su Pascual Duarte, dejó abierto el camino. Su última novela, Nuevas andanzas y desventuras del Lazarillo de Tormes, está más claramente en la línea clásica de la picaresca (Masoliver 4).

hacer “catalanismo” en castellano, acción que no logró ser comprendida ni por gran parte de la intelectualidad “liberal” catalana ni por la Falange más ortodoxa.
Una reinstauración del género que se comprendía y se presentaba como una vuelta al lenguaje literario de la tradición: “[la novela de Cela, refiriéndose a Nuevas andanzas y desventuras del Lazarillo de Tormes] no sólo está basada en la acción, sino que procede con un lenguaje sostenido, pletórico que no es el de cada día […] y sí el de la tradición picaresca” (Masoliver 4).

La vuelta a los siglos áureos se convirtió entonces en un recurso constante por parte de la crítica de la Falange para leer las producciones literarias en los años 40. La institucionalización de colectivos como el grupo Escorial o el grupo Garcilaso y la alusión a categorías literarias clásicas para comprender y hacer entender la novela española moderna así lo atestiguan. Los años 50 no supondrían una excepción y continuarían aprehendiendo el nuevo campo literario bajo las formas literarias del Siglo de Oro y del Barroco español.84 En 1951, en La Vanguardia, en relación a la situación que vivía el teatro español podíamos leer lo siguiente:

Hoy todo es rutina nuestro teatro: […] ¿No podría tornarse en esto, como en casi todo lo demás, al puro siglo de Oro?... Esto de hacernos nuevamente Siglo de Oro los españoles, no es una enfadosa arqueología y vivir una vida de museo, y esperar que venga cada día a desempolvarnos el plumero del conserje […] Nada de esto. Es rejuvenecernos, precisamente por ser ella tan formidable vejez.85
En agosto de 1951, a raíz de un texto de Elisabeth Mulder en *La Vanguardia Española*, los argumentos morales y religiosos harían su entrada entre los juicios que, en adelante, habrían de acompañar a la recepción del *Pascual Duarte*. Elisabeth Mulder, novelista barcelonesa, formaba parte de la intelectualidad catalana y del círculo cultural del filósofo Eugenio D’Ors. Refiriéndose Mulder a una sentencia pronunciada por el escritor Oscar Wilde, “no hay libros morales o inmorales: hay libros buenos o malos,” insistía en dejar claro que “la afirmación de Wilde es controvertible”, pues en opinión de la escritora Barcelona, “la altura espiritual del creador es importante, porque si no siempre la obra se mide por ella, muy a menudo la determina.” En una gran parte de la crítica literaria, sobre todo la más afín a los grupos católicos, residía un temor latente por la bajeza moral que implicaba la temática de la novela tremendista y por ende una creencia en el valor formativo y moral de la novela, pero también, y ambas cuestiones no eran independientes, cierto temor a que el tremendismo literario acabase por introducir patrones y modelos del libertinaje propios del naturalismo francés:

[…] así como existe una cursilería de lo candoroso, existe una cursilería de lo brutal, ésta peor que aquella porque añade a la náusea intelectual, la náusea de estómago. En la cursilería de lo brutal cae frecuentemente el tremendismo, […] ha sido entrado

86 Elizabeth Mulder nació en Barcelona en 1904 y murió en la misma ciudad en 1987. Colaboradora de *Insula* y la revista falangista *Vértice*, fue una reconocida poetisa y novelista. Participaba de la vida intelectual catalana y frecuentaba el grupo cultural que Eugenio d’Ors había fundado, la “Academia del Faro de San Cristóbal”. En el homenaje al filósofo catalán escribiría junto a Juan Ramón Masoliver, José María Pi Suñer o Guillermo Díaz Plaja.
a saco por una legión de despistados cultivadores de la más fácil y barata truculencia quiosquera.87

Atemorizada por esta presencia del “tremendismo”, continuaría:

A estas fechas de casi trastremendismo, de regreso de todos esos neos caídos tan rápidamente en la vulgaridad: el neonaturalismo, el neorrealismo, el neorrromanticismo, cuando sabe Dios si estamos abocados, ya, por reacción violenta a un neoclasicismo tipo siglo XVIII (idem).

El debate en torno a las palabras de Oscar Wilde sería recogido de nuevo por Alberto Insúa88 en enero de 1952: “de aquello que dijo Oscar Wilde acerca de la imposibilidad de hacer arte con la virtud […] no es sino un insigne despropósito.”89 Insúa apelaba para ello a la tradición española áurea, aludiendo a los “clásicos” como modelos de virtud, como referentes literarios que se oponían plenamente al modelo promovido por el escritor irlandés, y que a su vez se oponían también a las modos contemporáneos de escribir literatura:

Pero, ¿qué sabía el pobre Wilde del teatro teológico de Calderón y de Tirso, de las maravillas estéticas -que son puros milagros- de la “Moradas”, el “Cántico Espiritual” y la “Guía de Pecadores”? Si hay un pueblo donde se haya hecho arte “con la virtud”, ese pueblo es el nuestro. […] El ateísmo, el materialismo, el sensualismo sin frenos no ha sido nunca los rasgos salientes del carácter hispano. Nosotros somos el único pueblo de Europa que ha producido las grandes literaturas místicas y ascéticas (Insúa 7).

87 La Vanguardia 16 de agosto de 1951: 3.
88 Alberto Insúa nació en La Habana en 1885 y murió en Madrid en 1963. Colaborador de El Imparcial, Blanco y Negro y Nuevo Mundo fue corresponsal durante la primera Guerra Mundial para el diario ABC. Entre sus obras más conocidas destaca El negro que tenía el alma blanca, publicada en 1922. Fue gobernador civil en la Segunda República y se autodenominaba un cristiano liberal, marcado por una ética que denostaba la actitud de Pascual Duarte y la narrativa “grotesca” de Camilo José Cela, pero que tendría un peso menor entre la crítica académica.
89 La Vanguardia 20 de enero de 1952: 7.
Insúa insistía cuán lejos las narrativas de lo “feo” y de lo “tremendo” se encontraban del modelo hispano, clásico y tradicional y cómo por ello, en ningún caso, esas obras debían ser ejemplo de literatura para las nuevas hornadas de jóvenes escritores.

En definitiva, con estas tomas de posición, quedaba abierta una lucha por el monopolio de la “tradición literaria española” y por universalizar el modo particular con el que cada familia ideológica del franquismo habría de relacionarse con ella:

No llevan estas líneas otra intención que la de orientar a ciertos jóvenes literatos […] que no carecen de ingenio ni de cultura, pero de cuyos escritos, puede decirse con frase cervantesca, que “letras sin virtud son letras en el muladar.” La crítica literaria responsable debería recordar a esos jóvenes escritores que es precisamente la literatura edificante, la única que persiste a través de los tiempos […] y que no hay ni en la novela, ni en el teatro, ni en la poesía, ni en las artes plásticas, ninguna obra grande que sea lícito señalar como precursora y alentadora del “feísmo” y el “tremendismo” (Insúa 7).

Insúa nunca dejaba de insistir en lo que para él era incompatible. Según él, la refundación en el nuevo Estado de una tradición cultural clásica, modelo de una “vita nuova” no podía convivir con el “tremendismo” literario, al que veía despectivamente relacionando con los modelos narrativos franceses y, sobre todo, con el naturalismo:

Yo soy hombre de libros. Y no me refiero a los que compongo que me producen más inquietud que placer, sino a los que leo y me distraen, me solazan y me confortan. Declaro mi predilección por los que apartan de mi tiempo: los clásicos. Mi Fray Luis, mi Lope, mi Calderón, mi Santa Teresa, mi Cervantes, mi Shakespeare, mi Racine. Y los románticos. […] Deploro que hayan aparecido el naturalismo, y después esa desviación y aberración suya del tremendismo, que yo llamaria “bestialismo.”

El párrafo final de Insúa recogería el ideario que muchos escritores afines al imaginario imperialista y católico articularon en sus tomas de posición. Esa insistencia en

---

90 *La Vanguardia* 24 de agosto de 1952: 5.
recuperar la tradición, no sólo como recuerdo nostálgico ya muerto, sino como modelo y referente activo, a través del cual comprender y construir los “nuevos” modos de formar una sociedad diferente para el Estado español: “Y por eso me gusta quedarme en mi casa. Para buscar en los pasados que no viví, que no conocí, una “vita nuova” que surge al conjuro de las hadas benévolas de la imaginación” (7).

También crítico con el género tremensita, Fernández Almagro, que previamente había celebrado las reminiscencias picarescas del *Pascual Duarte*, festejaba, en 1958, la recuperación de los clásicos española a la vez que advertía del tremendismo literario como “modo” de escritura ajeno al *deber ser* de la narrativa nacional:

¿Qué de característico nos ofrece el finiquitado 1957? ¿Qué habrá de sobrevivirle como sustancia histórica en la literatura española? Por lo pronto, nos parece acentuarse el natural proceso de liquidación, el decaimiento de las influencias que venían modelando la novela, la poesía, el ensayo, posteriores a nuestra guerra. Por una extraña paradoja que merecería ser dilucidada, por separado, esas influencias, de divisa extranjera, en tesis general, bien poco tenían que ver con el genio literario y artístico nacional. Nos referimos al suprerrealismo, al tremendismo [...].

Alrededor de esta dicotomía, la lucha entre lo clásico y lo “tremendo”, que albergaba, evidentemente, muchas más cuestiones ideológicas, morales y políticas que meramente narrativas, empezarían a tomar posición varios agentes del mundo periodístico y literario español. A esta lucha por ubicar diferentes tradiciones literarias como la Tradición literaria con mayúsculas se añadirían, además, los esfuerzos de aquellos falangistas “aperturistas” por recuperar los nombres de la generación del 98.

---

91 *ABC* 1 de enero de 1958: 3.
José Luis Vázquez Dodero,

católico declarado, que venía de escribir en enero de 1956 un artículo en la revista *Cristiandad*, “Religión y Letras,” anunciaba al poco tiempo, el retorno exitoso de la novela española de posguerra, afirmando que “aqui como en España, es poco conocido un dato muy significativo: el número de novelistas actuales se acerca al centenar existente durante nuestro gran siglo XVII.”

La esperanza que transmitía al anunciar este dato, a la vez que sus expresiones severas ante los “horrores” del tremendismo, no eran tan importantes como el modo en el que articulaba ese renacer literario. La idea de “retorno” conllevaba implícitamente, la idea de una linealidad temporal, que invitaba a pensar ese momento literario de los cincuenta como una prolongación de momentos pasados, concretamente del siglo XVII español. En este sentido, no era casualidad que Vázquez Dodero acuñara el Barroco español como el momento más álgido de la novela en España y obviara a los Baroja, Valle, Unamuno u Ortega, simbólicamente relacionados con el falangismo “aperturista” de Pedro Lain Entralgo o Dionisio Ridruejo.

A la idea propuesta por Vázquez Dodero, dónde, en detrimento de la generación del 98, insistía en las plumas del siglo XVII como los más grandes novelistas españoles se le unirían también escritores como Ignacio Agustí,

José Luis Vázquez Dodero nació en Ourense en 1908 y murió en Madrid en 2001. Durante la Segunda República colaboró en *Accion Española* con Eugenio Vegas Latapié, revista de carácter monárquico y católico. Fiel admirador de Menéndez Pelayo, destacaba entre la literatura española los nombres propios de la literatura mística. En 1968, en una entrevista en *La Vanguardia*, añade: “[…] me acusa estupor que la gente se haya desentendido de la literatura ascética y mística; me parecen que existen prosistas soberanos: Fray Luis de Granada, Fray Luis de León, Fray Juan de los Ángeles, Fray Diego de Estella […]” (8 de agosto de 1968: 39). A su vez, era un declarado enemigo del existencialismo, del que abominaba, para él, su modo de priorizar la sensibilidad sobre la racionalidad.

Ignacio Agustí Peypoch nació en Lliçà del Val en 1913 y murió en Barcelona en 1974. Asociado a la Falange desde 1937 fue uno de los refundadores, con Juan Ramón Masoliver de la revista *Destino* en 1942, para muchos una segunda etapa de la revista más aperturista. Como escritor pasaría a la fama por su saga novelística, “La ceniza fue árbol”, sobre la historia de Cataluña desde el atentado anarquista en
la revista Destino: “[la generación del 98] es una generación sin novela, no por falta de temas como pretende Ortega en su ensayo “Ideas sobre la novela”, sino porque los componentes de esa generación consideraban el género como insuficiente para expresar el mundo personal y su posición ante la España de su tiempo.”

Silenciados y “enterrados” los grandes novelistas de la generación del 98, Ramón Pérez de Ayala, Pío Baroja, Miguel de Unamuno o Ramón del Valle Inclán, entre otros, varios críticos literarios insistirían en ver en Cela a ese escritor que con sus primeras obras “desatráncó y puso en movimiento el barco” de la novela, barco que hasta entonces y sólo para ciertos sectores, con el débil argumento de una novelística inexistente en el 98, había estado encallado. Esta lectura que proponía Juan Luis Alborg en 1958 no sería la primera en este sentido. En 1952, el hispanista Gerald Brenan, citaba, junto a Carmen Laforet, a Cela y La familia de Pascual Duarte como “las dos grandes manifestaciones del súbito y novísimo resurgimiento.”

A la tarea de construir la figura de gran “continuador” de la literatura española, ya se había entregado Camilo José Cela desde la publicación de su primera novela, cuando decidió acudir a Pío Baroja para que éste prologase su obra. Cela acabaría por conseguir una pequeña fajita con la opinión del autor vasco que aparecería en la portada de sus ejemplares del Pascual Duarte. Un escrito que decía: “Después de la guerra he leído poco. La gente vieja no lee el último libro. Sin embargo, conozco una novela muy buena, de Camilo José Cela. Se titula La Familia de Pascual Duarte”. Cela, consciente de cómo

---

95 La Vanguardia 24 de agosto de 1949: 4.
96 La Vanguardia 26 de agosto de 1952: 9.
97 Esta anécdota aparece relatada por el profesor Darío Villanueva en el prólogo a la edición que el periódico El Mundo hizo de La familia de Pascual Duarte en el año 2001.
la crítica y la prensa falangista, la más afín a Juan Aparicio,98 sobre todo, intentaba presentarlo como el gran continuador de la literatura imperialista fue añadiendo, poco a poco, lugares comunes de la tradición clásica a la creación de su propio “personaje”. En una reseña que el propio autor hace en uno de sus viajes por Barcelona en 1945 apunta lo siguiente:

Don Tomás hablaba conmigo de la andadura de las estrellas u del misterioso crecimiento de las flores, juntos tomábamos chocolate y juntos recitábamos -mi tímida voz de tiple, mi fiel contrapunto- a Verdaguer y a Fray Luis. [...] Recité versos, canté, bebi, y no dormí, como los poetas de la Antigüedad. Mi corazón se llenó de resonancias como una vieja y mohosa caja de música a quien, de repente, la mano de un niño hace temblar...99

Dos años más tarde, a Camilo José Cela se le presentaba ya desde Falange como un escritor de “los más extraordinarios,” comparable únicamente a la pluma de los clásicos: “posiblemente no hay otro [como él] desde Quevedo,”100 palabras del profesor Bartolomé Mostaza101 cuando presentaba a Cela en una conferencia organizada por Juan Aparicio en la Escuela de Periodismo. El mismo Cela promovía el imaginario que recaía sobre su

98 Juan Aparicio López nació en Granada en 1906 y murió en Madrid en 1987. En 1931 entra en contacto con Ramiro de Ledesma, fundador de las Juntas Ofensivas Nacional Sindicalistas (JONS) y pasa a convertirse en el Secretario de Redacción y de la confección de la revista JONS. En 1939 prepara la edición de las antologías que publicaría Editora Nacional, principal órgano editorial de la Falange, sobre La Conquista del Estado de Ledesma. Una vez acabada la guerra se le confía la Delegación Nacional de Prensa, donde funda diarios y revistas como La Estafeta literaria, El Español, Fantasía, La Gaceta de Prensa Española y dirige periódicos como Pueblo. A partir de 1957, con la llegada de la tecnocracia opusdeísta, Aparicio perdería parte de su poder enviándole a la Embajada de España en Roma como consejero de información. Fue un personaje clave en la promoción de Camilo José Cela dentro del campo literario de la posguerra.

99 La Vanguardia 15 de diciembre de 1945: 3.

100 ABC 3 de marzo de 1957: 29.

101 Bartolomé Mostaza nació en 1906 en Santa Coloma de Sanabria y murió en Madrid en 1982. Fue nombrado subdirector del diario Arriba, órgano oficial de la Falange y desde allí se fue moviendo hacia sectores más afines a la jerarquía eclesiástica. Formó parte del equipo de profesores de la escuela de periodismo de El Debate, perteneció al claustro de la Escuela de Periodismo de la Iglesia y dirigió la Oficial. Además, durante varios años, representó a la redacción del periódico Ya en el consejo de administración de la Editorial Católica.
figura y aprovechaba cada una de las circunstancias o preguntas que se le hacían para redefinirse a sí mismo. En esta misma aparición, en 1957, insistiría en la vertiente más clásica y tradicional del “personaje/autor” que estaba gestando: “Soy un gruñón más en la literatura española, próximo a la picaresca, mi breviario es “El Lazarillo” (29).

No obstante, frente a lo aquí escrito, Camilo José Cela fue presa también de las luchas de poder entre las distintas familia del franquismo: opusdeístas, acenepistas y falangistas, entre otras. Muchos de ellos, críticos literarios que en ningún momento vieron en él ni al autor, ni al personaje que el mismo Cela y parte de la prensa trataban de proyectar.

A mediados de 1945, Pedro Rocamora, católico del grupo Arbor al que hemos presentado previamente, intercambiaría con Tomás Cerro Corrochano,102 católico también y director general de Prensa una preocupada correspondencia sobre Cela en la que dejaban patente su opinión negativa respecto a a la principal obra del novelista. La carta de Cerro, fechada el 11 de junio de 1946, decía:103

Querido Rocamora:

He tenido un pequeño incidente en censura, con motivo de una novela de don Camilo José Cela, titulada La familia de Pascual Duarte, que, en su cuarta edición [Barcelona: Ediciones del Zodíaco, 1946], lleva un prólogo del Dr. Marañón. Me figuro que esta novela se ha publicado con la debida autorización. Por si te es de alguna utilidad, te diré que el protagonista describe el adulterio de su madre y el de su propia mujer, la vida de prostitución de su hermana, la escena en que viola a una chica de su pueblo en el cementerio y sobre la tumba en que acaba de ser enterrado su hermano (fruto adulterino de los amores de su madre antes aludidos) y todo ello lo hace «con brutal crudeza» (la frase no es mía, sino de la referencia

---

102 Tomás Cerro Corrochano fue como Pedro Rocamora un católico declarado. Mientras el segundo pertenecía al Opus Dei y colaboraba con el grupo Arbor, Cerro Corrochano era miembro de ACNP y redactor habitual de El Debate. Este intercambio de cartas sobre la novela de Cela nos puede dar buena muestra del control que en esas fechas tenían los “católicos” sobre ciertos aparatos de la censura.

103 Citada en Justino Sinova, 153-155.
La respuesta de Rocamora, fechada el 19 de julio de 1946, fue la siguiente:  

Querido Tomás:  

Contesto a tu carta del 11 del corriente sobre la novela de Camilo José Cela titulada *La familia de Pascual Duarte*.  

Camilo José Cela me parece un hombre anormal. Tengo la satisfacción de haberle suspendido en derecho civil. Su novela me la lei el otro día a la vuelta de Barcelona, en las dos horas que duró el viaje en avión. Después de llegar a mi casa me sentí enfermo y con un malestar físico inexplicable. Mi familia lo atribuía al avión, pero yo estoy convencido que tenía la culpa Cela. Realmente es una novela que predispone inevitablemente a la náusea.  

Esta novela fue autorizada antes de llegar aquí yo; la única novela que ha intentado publicar el genial Sr. Cela siendo yo Director General, he tenido la enorme satisfacción de prohibírsela. Creo que en peñas y cafés enseña alegremente la hoja de censura en que consta esta prohibición.  

Te envía un fuerte abrazo, Pedro Rocamora.  

En 1958, Juan Luis Alborg publicaría el primer gran “manual” en torno a la novela española de los años cuarenta y cincuenta. En el crítico valenciano parecía ya confirmada cierta conciencia histórica que le llevaría a publicar dos tomos de ensayos críticos bajo el título *Hora actual de la novela española*.  

Alborg se encaraba directamente con el mundo de la crítica literaria falangista al acusarla de “caer en boba admiración” (Alborg 87), incapacitada para advertir “la trampa tras la fachada aparatosa” (Alborg 87) que encubría una obra como *La familia de Pascual Duarte*. Sin entrar en ningún momento a discutir el papel que la novela de Cela había

---

104 *Ibidem.*
jugado en el espacio novelístico contemporáneo, y que él en su día había alabado, Alborg sí se preguntaba por el modo en que el *Pascual* había conseguido ocupar, entre la crítica contemporánea, el papel tan prominente que se le había otorgado. Para el autor valenciano, esto sólo podía ser el resultado de una fórmula encubierta en la obra de Cela, “la fórmula del *Pascual Duarte* -en palabras de Alborg- consiste simplemente en dar gato por liebre: en servir picadillo de violencias -con vulgaridad de gacetilla en el fondo- como tajadas de trascendente realidad” (Alborg 87). En esta tesitura, la primera novela de Cela aparecía como “prestigium”, como un “engaño” no denunciado todavía, “pero del que la historia de nuestras letras le pedirá cuentas a Cela” (Alborg 88).

Los juicios vertidos por Alborg sobre el escritor gallego se centrarían básicamente en analizar el ejercicio de su escritura, llevando al crítico a anunciar el “fracaso” de Cela como “verdadero novelista” (Alborg 89): “El *Pascual Duarte* es una narración esquemática -afirma-, enteramente confiada a los efectos de las situaciones y a los trallazos y recursos de expresión, mas no a la consistencia psicológica de sus personajes” (Alborg 89). Todo en el *Pascual Duarte*, insistiría Alborg, “está pensado para aderezar una tramoya violenta, cuya justificación humana o le importa un pimiento o no ha podido o sabido conseguir su autor” (Alborg 91).

El crítico valenciano, confiado en que el tiempo se encargaría de “destapar estas verdades” (Alborg 91), finalizaba su capítulo sobre Cela, en relación al *Pascual Duarte*, comentando ciertas cuestiones sobre la técnica narrativa del escritor gallego.

[…] a Cela no le va ninguna manera un personaje que haya de sostener a pulso demasiado tiempo. Lo que le encaja, en cambio, a las mil maravillas, son los esbozos, los apuntes, la pincelada impresionista y rápida, la promesa de un personaje, pero nunca el personaje entero. Su novela más importante a todas luces, *La Colmena*, es un cabrillear de tipo entrevistos, un puntillismo de situaciones y de
anécdotas. Cuando ha pretendido sostener un personaje algo más de tiempo, como en *Pascual Duarte* o *La Cátira*, se le ha caído de la mano (Alborg 92).

Con la aparición en 1958 de la obra de Alborg, se abría un nuevo campo de estudio para los investigadores del universo académico. Si bien había existido siempre una crítica literaria de posguerra a través de la prensa periódica, el libro de Alborg suponía el pistoletazo de salida para las monografías académicas que ya en los años sesenta comenzarían a estudiar la producción literaria de los años cuarenta y cincuenta.


En los años sesenta se acabaría por consolidar la creación de una tradición literaria española trabada bajo las pautas del “feísmo” y del “tremendismo”. Unos la mentarían para criticarla, como Pedro Rocamora, que aprovecharía una conferencia sobre Góngora para estigmatizar una linealidad “histórica” que se extendía entre “el tremendismo del *Buscón* o del *Lazarillo*”105 y los hombres del 98. Otros la anunciarían para celebrarla, como Fernández Almagro, al reseñar la reedición que la editorial Taurus proponía de la obra de Émile Verhaeren y Darío Regoyos, *España Negra*.

---

105 *ABC* 22 de abril de 1961: 63.
A través de esta reseña Fernández Almagro reinterpretaba el fenómeno de la “España Negra” y de su leyenda como el, “antecedente de Solana, Zuloaga, de Noel, del propio Baroja, de Cela…” y a la vez, “consecuencia de la tradición que marcaron en una de sus líneas el Quevedo de los “Sueños” y el Goya de las pinturas “negras”. La linealidad creada entre el poeta madrileño y Pío Baroja, quien además prologaba la reedición de Taurus, se presentaba como el lugar más preciso desde el que comprender la obra de Camilo José Cela, todo ello cubierto, simbólicamente, por un “negro” barniz, emblema cromático de la nueva tradición literaria: “nos parece innegable que el negro es color característico de muchas grandes creaciones literarias y artísticas contemporáneas. El tremendismo no le es ajeno.”

Camilo José Cela, al que parte de la prensa veía como el gran depositario de ese pasado, no sería ajeno a los esfuerzos propagandísticos que, desde algunas tribunas, confeccionaban una tradición artística “tremendista”. Lejos de apartarse del lugar al que la crítica literaria lo aupaba, Cela jugaba también a ser ese “personaje”, receptor de la gran tradición literaria española que los falangistas, desde su ideario particular intentaban universalizar. Por ejemplo, el 17 de julio de 1967, el periódico La Vanguardia Española lo presentaba como el punto de inflexión donde todas las tradiciones y escuelas de la literatura española, habían logrado, de algún modo, converger.

---

106 La Vanguardia 17 de julio de 1963: 21.
107 La Vanguardia aparece por primera vez el 1 de febrero de 1881 como órgano de expresión del Partido Liberal de Barcelona. Durante la Guerra Civil española se convirtió en el principal órgano de expresión, tanto del gobierno de la Generalitat como del gobierno de la República. Con la victoria del bando nacional La Vanguardia pasó a llamarse La Vanguardia Española, comandada por Luis de Galisonga quien sería nombrado director por orden del caudillo Francisco Franco. Galisonga que había sido candidato del partido alfonsino antirrepublicano con el grupo Renovación Española, sería relevado de su cargo en 1960, sucediéndole en 1963 el director Javier de Echarri. Para una historia más extensa del periódico La Vanguardia consúltese la obra de Josep María Huertas Clavería citada en la bibliografía.
Refiriéndose al autor gallego, el periodista José Cruset lo describía del siguiente modo:

[…] al Norte limita con la picaresca; al Sur, con Quevedo; al Este, con Valle-Inclán; al Oeste, con Baroja. Al NE., con la vertiente surrealista de la generación de 1927; al NO., con nuestro Refranero; al SE., con los novelistas norteamericanos, y al SO., con los poetas del Siglo de Oro –casi diría Fray Luis de León. ¹⁰⁸

En la entrevista que proseguía a esta presentación, el periodista le preguntaba a Cela su opinión sobre diversos escritores de la literatura española, tiempos y géneros que, casualmente, casi nunca iban más allá del Barroco español. La cita de esta entrevista, si bien extensa, se me antoja imprescindible para mostrar el funcionamiento del campo de producción y cómo parte de la crítica literaria, junto al propio escritor, ayudaron a perfilar y crear un nuevo creador/autor:

[…]

-Confiesa preferencias en novela…

- Españoles del XVII, rusos del XIX, Dickens y Balzac, y los americanos del XX; las previsibles.

-Por dentro, ¿de quién está más cerca de Valle Inclán o de Baroja?

-Estoy más cerca de Baroja, por fuera equidistante.

-No sé ahora dónde, pero en algún lugar, dices que Cervantes te gusta por su belleza. ¿Quieres aclarar la afirmación?

-Exactamente lo que digo; que escribe el castellano que se habla… bueno… el que entonces se hablaba; y tiene un talento extraordinario.

-Quevedo, dices, por su talento…

¹⁰⁸ La Vanguardia 13 de abril de 1967: 57.
Me parece el hombre de más talento que ha producido España jamás; fue uno de los grandes españoles desperdiciados, en la gloriosa serie de españoles desperdiciados que ahí están; el último Severo Ochoa. A España, ya Lope de Vega le llamó “madrastro de sus hijos verdaderos”.

-La picaresca… por la gracia…

-El “Lazarillo”; después, con frecuencia, se hace discursiva y sermoneadora.

-Fray Luis… por su delicadeza…

-Era un delicado elegante, exactamente igual que San Juan, que era un delicado pasional.

[...]

-¿Qué prefieres la Edad Media o el Renacimiento?

-Hombre, los dos. Yo me siento un hombre de la Edad Media que tiene amores clandestinos con el Renacimiento (57).

A finales de los años sesenta parecería indudable que ciertas categorías “artísticas” se habían ido incorporando al campo literario español y a la recepción del autor gallego y de su narrativa (tremendismo, feísmo, picaresca). Estas categorías que la crítica había redefinido, casi ex professo, para la interpretación de la novelística de Cela se convertían en imprescindibles para afrontar una lectura “rigurosa” del Pascual Duarte.

3. La génesis histórica de las categorías literarias: el “tremendismo”, un término más allá de lo literario.

Hasta ahora, al ir observando el modo en el que se engarzaba la tradición literaria con la nueva novelística, poco a poco han ido apareciendo viejos nombres y nuevos términos, entre ellos el tan manido “tremendismo.”
Sobre la palabra “tremendismo” el estudio más actual, desde una perspectiva histórica es el publicado por Oscar Barrero en el Boletín de la Real Academia en 1993, donde propone una “Historia de la palabra ‘tremendismo’ desde el léxico literario al político, pasando por el taurino.”

Barrero le otorgará al novelista Juan Antonio Zunzunegui, la creación de este neologismo. Para ello, se centra en el proceso de elaboración de la novela del autor vasco, *El chiplinchandle*, publicada en 1940, pero elaborada aparentemente entre 1932 y 1935:

Edu, no se moderó. Cursó su noviciado de muchachitas y alcohol. Fue por unos años hermano junio del vicio. Por entonces empezó a cojear, diciendo misteriosamente al oído de los amigos que tenía una blenorragia. La arrastraba con el orgullo de una Laureada. Pero lo curioso, a qué extremos llega la estupidez humana, es que jamás tuviera tal enfermedad. Supuso que con ella se hacía una personalidad de pillín y se la atribuyó. Empezó a practicar el “tremendismo”. Bebía sin continencia las mezclas más dispares. En su casa fueron secuaces las cuentas de los cabarets (fragmento de *El chiplinchandle* citado en Barrero 78).

Juan Antonio Zunzunegui, recuperaría este neologismo en novelas posteriores como *La quiebra*, escrita entre 1945 y 1948, o *El hijo hecho a contrata* (1956) siempre con un significado muy similar. Ese significado de “tremendismo” quedaría claro, además, con la lectura de una cédula que el propio Zunzunegui habría incluido en los ficheros de la Academia con el fin de recordar la paternidad del vocablo e informar de la existencia del término con el que habría creado “su” neologismo. El texto de Zunzunegui que recoge Barreo lo citó a continuación:
Tremendo y tremendada son de uso corriente en el País Vasco. Tremendo es el hombre fuerte, bien constituido, con ribetes de gamberro, que hace frecuentemente el animal. Hace poco se ha publicado la segunda edición de los “Los tremendos de Canala”, de Juan Irigoyen. Son las hazañas de tres hermanos marinos mercantes por los puertos donde han parado en sus navegaciones. Las temedadas son las hazañas del tremendo. “Tremendismo” ya lo usé en El chiplichandle, novela de 1932, por la vida de gamberro a la que se entregaba un señorito bilbaino. Mas tarde se le ha dado por el poeta Zubiarre el significado de tremendada literaria (citado en Barrero 82).

Rastros de este concepto econtraría también Barrero en Los tremendos de Canala, una novela de Juan Irigoyen que se había publicado por primera vez en 1936 y que se reeditaría más tarde en 1958. En la “Dedicación” de la novela, Irigoyen definiría a los “tremendos” como hombres “que rescatan los recuerdos de los días lejanos de sus vidas extremosas.” (83) Al comienzo de la novela podemos leer:

_Mortero, Muskullu y Mastranga_ habían empezado a formar cuadrilla y a dar mucho que decir a las gentes que conocían algo de sus vidas irregulares de hasta aquel momento de la venida de Mortero al pueblo y su asociación con Muskullu y Mastranga. Pero eran tan bárbaros, tenían tal aire despectivo y burlón en las pesadas bromas que empezaban a dar a sus convecinos, se adivinaba un tal fuerza en aquellos cuerpos duros, y una altivez en el mirar del últimamente llegado, que optaron por sufrirles todas las bromas y evitarles en los posible el trato y la comunicación.

Porque “ellos” eran unos “Tremendos” continuadores de la tradición de los hombres bravos que habían salido de allí, dejando las casas, las tierras y los ganados a los encogidos _terrestres_ (citado en Barrero 84).

Barrero insiste en que es posible, que sea la novela de Irigoyen donde por primera vez se haga uso de la palabra “tremendismo”, anterior incluso, al uso de Zunzunegui, citando para ello el único fragmento que contendría tal neologismo en la novela:
El *tremendismo Kanalés*, que tenía raíz vieja metida en la historia, había tenido un exponente magnífico con aquel *Corsario patentado*, el capitán del caserío *Batistene*, D. Nicolás de Arrótegui y Gaztañaga, a quien el Gobierno concedió aquel título, habilitándole para que ejerciera el curso contra los insurgentes de América, que estaban en guerra viva contra la España (citado en Barrero 85).

Con las alusiones a la obra de Zunzunegui e Irigoyen e implicitamente aludiendo a un origen vasco del término, Barrero da por aclarado el origen del mismo. No obstante, añade que tal semilla, la del “tremendismo”, jamás habría engendrado el organismo vivo que terminó siendo sin la ayuda de la crítica y su afán clasificatorio sobre la obra de Cela. De todos modos, “la asociación con el adjetivo *tremendo* de ese tipo de literatura bronca aparece ya clara en un temprano momento” (Barrero 84) y Barrero cita para dar muestra de ello el prólogo que Gregorio Marañón escribe a *La Familia de Pascual Duarte* y que en 1946 reproduce la revista *Ínsula*. Allí se habla de una “tremenda historia” y de un protagonista convertido ya en “el esquema clásico de una variedad tremebunda, pero realísimas, de la fauna humana” (Barrero 90).

Más allá de esto, en lo relativo al “tremendismo” dentro del seno de la literatura, Barrero observa la evolución del concepto en el período de la postguerra, asumiendo en ese momento una reinvención del género tras la definición que Zunzunegui e Irigoyen habían propuesto en la década de los treinta. Para ello se centra en las figuras de Antonio de Zubiaurre y Rafael Vázquez Zamora,109 escritores que tanto para Martínez Cachero como para el mismo Camilo José Cela habrían sido los posibles inventores del “tremendismo.”

---

109 Rafael Vázquez Zamora era un crítico y articulista andaluz que además tradujo a Virginia Woolf, Joseph Conrad, Saul Bellow o George Orwell. Comenzó a trabajar en *Destino* en 1942, junto a Ignacio Agusti y Juan Ramón Masoliver.
A partir de este momento Barrera comienza a citar los artículos de Zubiaurre en los que éste se apropia del vocablo y determina su nacimiento: artículos en *El Español*, en *La Estafeta* y ciertos extractos también de autores menores que nos ayudan a datar poco a poco la confirmación de este vocablo dentro del espacio literario.

Llegados a este punto, hemos podido hacer una mínima datación del término y observar su periplo entre los años treinta y cuarenta, sobre todo, de la mano de los sectores falangistas alrededor de Juan Aparicio y los círculos catalanes de la revista *Destino*. Dicho esto, la literaturización del concepto “tremendismo” por parte de estos grupos no puede ocultar que las luchas por la significación y el valor simbólico de este concepto atravesaban envites políticos, éticos y morales que acabarían por modelar la nueva sociedad letrada española. Creer que los debates sobre el “naturalismo” y el “tremendismo” o entre “existencialismo” y “realismo”, respondían entonces a polémicas poéticas sobre formas literarias, mientras obviamos las luchas de poder que *heterónomamente* se estaban jugando en las esferas de lo político y la enseñanza, sólo puede ser producto de un acercamiento a la historia de la literatura deshistorizándola, viajando al pasado a través de las categorías formalizadas de nuestro presente.

---

110 Tanto *La Estafeta literaria* como *El Español*, además de *Fantasía* eran periódicos pertenecientes al círculo del falangista Juan Aparicio. Parece evidente que los círculos de Aparicio, junto a los intelectuales catalanistas de la revista *Destino*, se esforzaron por presentar a Cela como el gran depositario de la picaresca y del tremendismo literario de la tradición narrativa española. Juan Aparicio, jefe de la Delegación Nacional de Prensa y la Dirección General de Prensa entre 1941-1946 y 1951-1957 estaba interesado en encontrar escritores españoles que pudieran ser aupados a la figura de “autores” del régimen y de ese modo luchar contra el fomento y progresión de las traducciones literarias extranjeras, además de propagar con su ayuda los nuevos valores del régimen. Para la búsqueda de estos escritores se rodeó tanto de poetas falangistas afines a los grupos “garcilasistas” como de aquellos más críticos con el franquismo, como Eugenio de Nora o Victoriano Crémer. En palabras de Jorge Urrutia: “Juan Aparicio […] se había propuesto elevar a tres autores como modelo de la nueva literatura: un poeta, José García Nieto, un dramaturgo, Victor Ruiz de Iriarte, y un novelista, Camilo José Cela. Las razones que tuvo para la elección, y si los interesados eran conscientes o no de la maniobra, es algo que escapa totalmente a mis conocimientos actuales” (42).
3.1 El “tremendismo” en la prensa general durante los años 40-50. Lo moral y lo francés.

La primera noticia que tenemos de la palabra “tremendismo” en la prensa general remite a su presencia en varios números de ABC durante el año 1947. En marzo de ese año, en referencia a la obra de Juan Antonio Zunzunegui, *La quiebra* (1947), el término aparece en una línea muy similar a la que aludía Barrero al comienzo de su estudio, como “rasgo distintivo” de ciertos tipos de la comunidad vasca. A partir de entones, sin embargo, la palabra “tremendismo” comenzaría adquirir en su uso una cierta connotación negativa, devaluando el valor de las obras artísticas que así se caracterizaban y enalteciendo aquellas que lograban evitar esa “estigmatización”. El “tremendismo” aparecía entonces como un modo de retratar los aspectos más oscuros y duros de la vida del individuo, hasta el punto, en algunos casos, de exagerarlos gratuitamente y hacerlos desagradables. La gama de ejemplos sería realmente variada: *La vida vuelve a empezar*, película italiana que se reseña en abril del 1947 en el ABC y que refleja la vida de una familia después de la guerra, se presentaría, a pesar de su dramatismo, positivamente, alejada de cualquier “tremendismo”: “Se pueden mostrar los más fuertes y ásperos aspectos de la existencia sin hacer “tremendismo,” siendo esto una nota positiva del reseñador, máxime cuando el “tremendismo” si suele pecar de algo es de […] puerilidad.”

En la misma fecha y está vez en relación a las artes plásticas los cuadros de Ricardo Baroja, hermano del novelista Pío Baroja, eran enaltecidos por haber “eliminado todo tremendismo de pincelada, toda pedantería impresionista.”

---

111 *ABC* 8 de abril de 1947: 22.
112 *ABC* 27 de abril de 1947: 7.
La connotación negativa del vocablo se mantendría en 1948, cuando el “tremendismo” pasa a jugar también un papel en el debate en torno a los modelos morales, formativos y éticos que después de la guerra, los diferentes grupos ideológicos trataban de instaurar en la sociedad. Inmersos en estas luchas, que tendrían su correlato en las disputas por el monopolio de la educación universitaria, la obra artística y la literaria se aprehenderán no ya como producciones formales destinadas al placer estético, sino como una herramienta de “enxempla” moral al servicio de las diferentes ideologías.

Un católico como el Padre Félix García diría en el ABC:

Es lo que nos faltaba. […] Dentro de poco, las gentes más decididas y más sensibles al disparate dejarán de ser “existencialistas” para empezar a ser “absurdistas”. Todo esto supone una avance considerable sobre el “tremendismo” existencialista. […] El existencialismo de Sartre -no el de Heidegger o el de Kierkegaard- es una capa de con muchos remiendos que malencubre sospechosamente mercancías. Existencialista, por ejemplo, es el novelador que hace novelas malas […]. El “absurdo” es -nos dicen- un movimiento literario -absurdo desde luego, cínico, sin duda- que pretende refugiarse en una especie de locura deliberada […] no es más que un retorno a la pornografía.113

Estas declaraciones nos servirán como piedra de toque para comprender que el juego del “tremendismo”, durante la posguerra, se jugaba, en última instancia, en la esfera de los debates políticos y morales, así como lo hacía gran parte de la producción literaria y por lo tanto de sus “creadores.”

Presentado este tablero de luchas, la primera reseña que podemos señalar en torno a la relación entre Camilo José Cela y la escuela “tremendista” aparecería el verano de 1949 en La Vanguardia Española. En ella Ignacio Agustí clasificaba al colectivo de escritores

113 ABC 8 de agosto de 1948: 3.
contemporáneos de posguerra y colocaba a Camilo José Cela como uno de los integrantes del grupo que denominaría el de los “tremendistas”, escritores nacidos durante el conflicto bélico, donde el novelista gallego sería su máximo representante.

La exposición de Agustí nos permitirá dilucidar que la idea de una generación de escritores “tremendistas” pululaba ya, antes de los años cincuenta, en el ambiente social y literario de la época.

Mínimamente situados, quizás podamos comprender ahora, de un modo más relacional, las tomas de posición que aquellos escritores como Alberto Insúa y Elisabeth Mulder defendían al criticar la literatura “sin moral” que antaño celebraba Oscar Wilde. Insúa, reafirmando de nuevo en su posición y, muy en la línea del Padre Félix García, publicaría en 1951 un artículo “Acerca del Tremendismo.”

En este trabajo, el escritor de origen cubano defendía la concepción del “tremendismo” como el resultado de una exageración deformante, y por lo tanto negativa, de lo real. Frente al realismo literario, que era aprehendido por ciertos sectores de la crítica, como uno de los géneros genuinamente españoles, el “tremendismo no se da[ba] en la vida, sino en los libros, […] no era un producto de la observación, sino de la fantasía” que acababa creando “una realidad ‘realista’ con elementos artísticos”, siendo esto, en palabras de Insúa “la deformidad mayor.”

Insúa recuperaría para su causa a artistas como Diego de Velázquez o Francisco de Goya, artistas que parte de la crítica falangista estaba redefiniendo con el propósito de certificar simbólica y distintivamente los orígenes históricos del tremendismo.

---

114 La Vanguardia 13 de noviembre de 1951: 7.
115 *Idem.*
116 Véanse en este mismo capítulo los nombres que críticos como Melchor Fernández Almagro o Federico Sainz de Robles mencionan para explicar históricamente los orígenes del tremendismo español.
definitiva, se trataba una vez más, de luchar por universalizar las visiones particulares que cada familia ideológica del franquismo tenía sobre las diferentes tradiciones artísticas españolas. En palabras de Insúa:

[… no vale confundir, por ejemplo, aquellas expresiones del arte pictórico que se refieren a tipo anormales, perfectamente copiados de la vida real, como los enanos y los tontos de Velázquez, con los “monstruos” imaginados por los “tremendistas”, que también suelen llamarse “feístas”. […] El pintor de “fealdades” se reduce a copiar, “por fuera” unos modelos que la realidad le brinda -como es el caso de Velázquez-, o a fantasear por el camino de la caricatura […] tal y como sucede en los disparates de Goya. Los escritores de la escuela “feísta” van más allá. No se detienen en lo exterior de sus modelos […] sino que se deleitan, por decirlo así en la exploración de sus interioridades morbosas.¹¹⁷

“Recuperados” Goya y Velázquez, Insúa sabía muy bien, que el debate del “tremendismo” se jugaba en la esfera de lo moral y de lo ideológico y, en ese espacio de lo moral, dejaba bien clara su posición. Una posición heterodoxa que comenzaba a generalizarse en ciertos sectores de la crítica:

[… Pero no pueden -o no debe- leer un capítulo de estos escritores uno de cuyos maestros parece ser el repugnante Marqués de Sade. Esto del “feismo” es uno de los frutos ponzñosos del árbol existencialista. Y no tiene nada que ver, en absoluto, con el realismo o verismo, verbigracia de nuestra inmortal “Celestina”, donde lo bello alterna con lo feo y todo aparece enaltecido por el arte portentoso y las intenciones profundamente morales del autor. […] El “feismo” y el “tremendismo” son, simplemente dos derivaciones del ateísmo y el materialismo que hoy aflige a una gran parte del mundo. […] Es lo que envenena a esos colegiales que en Estados Unidos fuman opio y se prostituyen para adquirir drogas estupefacientes. La que ha creado en Francia una adolescencia asesina.¹¹⁸

¹¹⁷ Idem.
¹¹⁸ Idem.
El tremendismo *costumbrista* del que Barrero nos hablaba, remitiéndonos a las novelas de Zunzunegui e Irigoyen, comenzaba a ser objeto de polémica a niveles mucho más complejos que el meramente literario. La analogía que parte de la prensa esbozaba entre el “tremendismo” y cualquier corriente filosófica o literaria que provenía de Francia, se consolidaba cada vez más, y mientras algunos redefinían la tradición española para engarzarla con el estilo de novelar moderno, muchos otros arremetían contra esta escritura y defendían el “feudo” de la tradición hispánica, definida en el estilo puro y virtuoso de los Cervantes, Calderón o Tirso de Molina.

Bajo el título “La ola tremendista” Francisco de Cossío, más tarde subdirector de *ABC*, insistiría en todos y cada uno de estos puntos. Por un lado, en el origen del “tremendismo” como derivación de unos modelos franceses, siendo las aversión de Cossío constante a “la literatura blasfema y protervada de un Sartre” o al “existencialismo literario” que “se está propagando en forma de miasmas sutiles” entre “los devotos del tremendismo literario.” Por otro lado, en la necesidad de redefinir la tradición literaria española para liberarla, aunque sólo fuera discursivamente, de los modelos tremendistas franceses. Así, si el “tremendismo” ya tenía sus raíces en los orígenes del “naturalismo” francés y muchos de los “clásicos españoles” bebían de las corrientes naturalistas, ¿cómo podríamos desligar la tradición literaria española de “lo tremendo”? Alberto Insúa lo tenía muy claro. Cuando le preguntaban por la existencia de un naturalismo español él afirmaba: “nosotros hicimos juvenilmente un naturalismo en que no intervenía nada

119 Francisco de Cossío y Martínez Fortún nació en Sepúlveda en 1887. En el ámbito periodístico fue director de *El Norte de Castilla*, subdirector de *ABC* y colaborador del diario *Madrid*.

120 *ABC* 22 de julio de 1952: 3.

121 *Idem.*
lo morboso.” Cossio, en la misma senda, no se desviaría mucho a la hora de recuperar para su causa a autores como Juan Valera, Pereda o Galdós:

La escuela naturalista llegó a nosotros, pero a través de novelistas como Alarcón, Valera o Pereda y el mismo Galdós, y en estos novelistas la copia del natural derivó las más de las veces hacia el optimismo y la espiritualidad. Fueron unos años después, cuando ya en decadencia la literatura naturalista y al borde de un neorromanticismo que significaba una noble reacción, surgió en nuestro país la literatura pornográfica y sin metafísica.

La conclusión con la que Cossío cerraba su artículo, también era harto significativa, “si queremos sanear el espíritu de los hombres […] hemos de dejar de escribir la palabra “tremendo” […]. Leamos la novela de Cervantes, que no ha sido superada en ninguna literatura del mundo.”

Luis Araujo-Costa, secretario de Emilia Pardo Bazán, prologuista católico de las Obras completas (1934) de Juan Valera y autor de un estudio teórico titulado El escritor y la literatura (1917), sería un ejemplo más de una posición muy similar a las de Insúa y Cossío, haciendo una labor de “recuperación”, por si todavía no se había hecho, de los escritos de Juan Valera y Emilia Pardo Bazán. Una obra que había que rescatar del naturalismo francés: “exaltación de lo desagradable, lo macabro, lo espantoso [y] lo sucio.”

[… ] tengamos por código en el empleo y mejor en el modo de evitar el tremendismo el libro de don Juan Valera “Apuntes sobre el nuevo arte de escribir novelas”, en el que se burla donosamente de los excesos naturalistas, si bien no los alabe ni llegó

---

122 ABC 13 de noviembre de 1951: 7.
123 ABC 22 de julio de 1952: 3.
124 Idem.
125 ABC 15 de enero de 1951: 3.
nunca a ponerlos en práctica su contradictoria de aquella polémica, doña Emilia Pardo Bazán. Como buen diplomático, el autor de “Pepita Jiménez” viste su pensamiento de etiqueta, y así todos vestidos caminemos sin desagrado para nadie, como la buena educación exige, por los senderos de la literatura y el arte (Araujo-Costa 3).

Es evidente que para gran parte de la crítica, el género novelístico, más allá del relato de una trama, representaba el depositario de unas costumbres y de unos modos “morales” de escritura, y que por ello no era un espacio gratuito para cualquier tipo de personajes o escrituras. Autores con una gran peso simbólico en el campo literario del momento como Azorín ratificaban esta posición:

El tremendismo no es arte. El sentido de lo patético, sí. La novela, igual que toda la literatura, debe ser contención, moderación. En ella no se puede decir todo. La novela, además, requiere una arquitectura como el teatro, aunque se desarrolla en un terreno movible pero concreto.126

3.2 El “tremendismo” en la prensa general de los años 60. La aversión total al modelo francés.

A pesar de que ciertos artículos que aparecieron en la segunda mitad de los cincuenta en La Vanguardia y en el ABC anunciaban el final de tremendismo, estas declaraciones correspondían más a un deseo potencial de ciertos sectores que a una realidad práctica. La polémica y los debates en torno al tremendismo seguirían llenando páginas y alimentando disputas a lo largo de toda la década de los años sesenta.

La insistencia en crear una correlación entre las influencias extranjeras y la “execrable” moral del tremendismo se extendería como la pólvora. La aversión hacia lo

126 Boletín de la Dirección General de Archivos 17. 1954: 8.
francés se hacía cada vez más manifiesta y en los foros más radicales esta aversión se expandía hasta crear un rechazo a todo aquello que llegaba del país vecino, no sólo a la literatura, sino también a su cine y a sus manifestaciones culturales.

José María Souviron,\(^{127}\) poeta malagueño, íntimo amigo de José García Nieto,\(^{128}\) muy cercano a Cela, y Luis Rosales, comparaba en 1959 la obra de Henry James con la del francés Marcel Proust. En ambas se lamentaba de “una ausencia completa de Dios y religión,” pero en James, al menos -decía Souviron- había “una tremenda necesidad de ambas cosas.” La novela de Proust, sin embargo, estaba “exenta de problemas espirituales” y, por ello, representaba un mundo “propicio para la desintegración”. Esta desintegración literaria que para el poeta español estaba cultivada por el “roman populiste” de Eugene Dabit y Louis Guilloux sería el germen que más tarde desembocaría en España con el nombre de “tremendismo.”\(^{129}\)

Para parte de la crítica española se trataba de consolidar el origen claramente francés que atravesaba el tremendous como género artístico y su bajeza moral. “El Tremendismo en la literatura y en el arte, no es sino una continuidad de este naturalismo” aseguraba en 1959 Mariano Sánchez de Palacios:

Cuando el naturalismo, antecedente histórico en verdad no muy edificante de este tremendous que se intenta implantar hace su aparición en Francia de la mano

\(^{127}\) José María Souvirón nació en Málaga en 1904. En la década de los cincuenta trabajó en el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid ocupando la cátedra Ramiro de Maeztu. Fue subdirector de *Cuadernos Hispanoamericanos* mientras la dirigía el poeta Luis Rosales, colaborador de *Arriba España* y Director General de Propaganda en Burgos bajo la jefatura de Dionisio Ridruejo.


\(^{129}\) *ABC* 19 de julio de 1959: 3.
de Flaubert, Zola, de los Goncourt, Maupassant y Baudelaire, ha quedado atrás el movimiento emotivo que con pretensiones de estilo se llamó romanticismo y que caracterizó buena parte del siglo XIX.\textsuperscript{130}

Era una realidad latente para estos autores que la novela, más allá de sus recursos formales, debía ser depositaria de los valores morales con los cuales formar la “moral” nacional del nuevo agente social. Sánchez de Palacios no tenía ninguna duda sobre esto:

El cubismo como el existencialismo y el tremendismo no son sino la deshumanización del arte, y si a éste se le priva de sus valores esencialmente espirituales y religiosos, éticos y estéticos […] el gran edificio de la cultura se desmorona faltó de apoyo, de lo sólidos cimientos para su estabilidad (Sánchez Palacios 31).

Esta constante animadversión al modelo literario francés se extendería por parte de los sectores a todos los espacios de la cultura francesa. Ya en 1960 y acompañado de fotografías de Brigitte Bardot, Luis María Ansón, premio periodístico Luca de Tena, escribía un artículo donde criticaba duramente toda manifestación cultural francesa relacionada con el tremendismo: “La 'nouvelle vogue' literaria, artística o cinematográfica lleva una carga de violencia tan cruda y desgarrada, que excluye radicalmente la presencia de Dios”, decía Ansón. El cuerpo del artículo, repleto de descalificaciones a Francoise Sagan y Simone de Beauvoir, llegaba a la conclusión de que “la nueva ola francesa se desmaya en la arena de la orilla recortando anocheceres plácidos. Es una ola oscura, sin espuma. […] Su tremendismo estético hace sangrar a la sensibilidad.”\textsuperscript{131}

Si bien los puntos de la polémica seguían siendo básicamente los mismos que años atrás: la indecencia moral del tremendismo, su ateísmo o su feísmo afrancesado; la

\textsuperscript{130} \textit{ABC} 14 de mayo de 1951: 31.
\textsuperscript{131} \textit{ABC} 21 de diciembre de 1960: 11.
llegada de los sesenta, atrajo un mayor número de hipótesis sobre el origen literario de lo “tremendo”. Frente al origen francés, picaresco o goyesco, los años sesenta trezarían nuevos candidatos desde los que historizar la génesis del tremendismo.

Por un lado, en 1963, un católico como Vázquez Dodero recuperaría el influjo naturalista del tremendismo al añadir una nueva actriz a todos los autores ya mencionados: “[…] los antecedentes del 'esperpentismo' valleinclanesco y del 'tremendismo' actual pueden y deben buscarse en los libros de la Pardo Bazán.” Por otro lado, en 1965, el periodista Julio Martínez de la Rosa dedicaba un artículo al escritor sevillano José López Pinillos tratando de luchar contra el “olvido […] circunstancial e injustificado” en el que este autor había caído. Para de la Rosa, el desgarro que empañaba a un texto como Cintas rojas (1916), “podría ser muy bien el anticipo de lo que más tarde se convino en llamar tremendismo.” “Entre Rafael Luarca –protagonista de Cintas rojas- y el famoso Pascual Duarte de Cela, hay menos distancia de lo que parece”. Un año antes, en el diario ABC, el médico y escritor José María Osuna apostaba también por la obra de Pármeno, seudónimo de López Pinillos, como el “auténtico” iniciador de la estética tremendista dentro de la literatura española:

López Pinillos publicó también muchos cuentos, algunos muy bellos y cerca de una docena de novelas, que en su mayoría fueron severamente criticadas por la crudeza y violencia del lenguaje, el excesivo realismo de los temas, su “tremendismo”, en suma. Advirtamos que esta palabra era desconocida entonces, que apareció muy posteriormente para definir un modo de hacer literario, una

---

133 José López Pinillos nació en Sevilla en 1875 y murió en Madrid en 1922. Colaboró en el Heraldo de Madrid, en El Globo y en El Liberal, entre otros. Gran parte de la crítica literaria más reciente ve en obras suyas como Doña Mesalina (1910) o Cintas Rojas las fuentes estéticas del Pascual Duarte de Camilo José Cela.
134 ABC 17 de marzo de 1965: 21.
escuela [...]. Quienes hayan leído la novela “Cintas Rojas” pueden comprobar lo que en tal aspecto hubo de precursor en su estilo.135

La búsqueda de la paternidad del tremendismo no cesó durante los años sesenta y en 1966 el crítico Federico Sainz de Robles, dedicaría un estudio a los novelistas Antonio Hoyos y Vinent y a Vicente Díez de Tejada, donde promovía una nueva “hipótesis” autorial para la estética tremendista. En palabras de Robles, Hoyos y Vinent había llevado a “la novela la monstruosidad sexual, los complejos estéticos o demoníacos, los delirios en la misma frontera de la locura […], las aberraciones disparadas hacia las pinturas negras de Goya.”136 Todas estas características, así como la relación que proyectaba entre Hoyos y el pintor aragonés le ervirían para postular como posible iniciador del “género” a una generación literaria en particular. Entre ellos, de nuevo, el autor José López Pinillos.

Sería pueril si yo afirmase […] que Hoyos inició el “tremendismo”, viejo como el mundo. Pero sí afirmo que el tremendismo en la novela, entre 1907 y 1923 culminó en cuatro magníficas obras: “El otro”, de Eduardo Zamacois, “El caso clínico”, de Antonio de Hoyos, “Cintas Rojas”, de José López Pinillos, y “Tántalo” de Vicente Díez de Tejada (37).

135 Idem.
136 ABC 9 de diciembre de 1966: 37.
4. La recepción crítica de *La familia de Pascual Duarte*. Lecturas “evaluadoras” y lecturas “comprensivas”.

4.1 La Historia de España y la Guerra Civil: la legitimación de la violencia.

En 2003, Ian Gibson publicaba en la editorial Aguilar un estudio biográfico sobre Camilo José Cela titulado *Cela, el hombre que quiso ganar*. En este trabajo el hispanista irlandés resaltaba, de entre todos los “Celas”, aquel que había plasmado su genio y carácter en *La familia de Pascual Duarte, La Colmena y San Camilo 1936*. En estas tres novelas Gibson pensaba que el escritor gallego se presentaba en toda su solidaridad, mostrando un “compromiso con sus semejantes, compasión, ternura con los otros.” (Gibson 123) Entre estos “otros”, sobre los que Cela derramaría su clemencia, el crítico irlandés recordaba al protagonista del *Pascual Duarte* y el modo en que el escritor gallego, había denunciado su martirio: “no podremos olvidar nunca a Pascual Duarte, víctima de unas circunstancias sociales que le hacen la vida amarga y que, en una sociedad más solidaria, nunca habría llegado tan bajo. Leído en el contexto que se publicó, el compromiso social y humano del joven Cela salta a la vista” (Gibson 123).

Un año antes de la biografía de Gibson, en 2002, el escritor Javier Cercas publicaba en *El País*, una columna titulada “El pasado imposible”, donde, desde una lectura completamente heterodoxa, insistía en que *La familia de Pascual Duarte* no venía a constatar, en 1942, otra cosa que la trágica necesidad de la guerra [civil].

Una novela desde la que el autor gallego celebraba la violencia con la que las tropas sublevadas habían asolado, desde 1936, el territorio nacional; violencia legítima cuando se volcaba sobre los jornaleros, rebeldes y sanguinarios como el caso de Pascual Duarte.

---

137 *EL PAÍS* 22 de abril de 2002.
Lecturas en la línea de Jorge Urrutia o de Javier Cercas, que interpretarían la novela de Cela como una apología del ideario falangista ya habían comenzado a popularizarse en el ámbito académico al poco tiempo de la muerte de Francisco Franco. Desde Rafael Osuna hasta William Sherzer, pasando por Ernesto Escapa o Julio Rodríguez Puértolas, las lecturas sobre el Pascual Duarte y la figura de Cela eran, desde entonces mucho menos ortodoxas, y propensas, sobre todo, a resaltar la naturaleza profalangista del texto.

Cuatro años después del artículo de Cercas, en el año 2006, el historiador Francisco Espinosa Mena publicaba Contra el olvido. Historia y memoria de la guerra civil, una recopilación de artículos y conferencias, entre los que incluía “Literatura e historia: el caso de Pascual Duarte o el crimen que nunca existió”, un acercamiento a la novela de Cela desde una matriz básicamente histórica.

El autor de La columna de la muerte. El avance del ejército franquista de Sevilla a Badajoz (2003), insistía en el realismo de los referentes geográficos con el que el escritor gallego había localizado la acción de su novela. Para comenzar, Cela situaba la trama del Pascual Duarte en Torremejía, aldea rural con la que el escritor gallego estaba relacionado tras haber pasado por allí, en 1939, con su régimen de artillería. Asimismo, Cela sacaba a Pascual Duarte de la importante prisión de Chinchilla, en Albacete, y “convertía” en víctima principal del jornalero al Conde de Torremejía, terrateniente sevillano que habría vivido en la aldea extremeña durante la España de la República; en última instancia, además, situaba la acción más sustancial de la novela entre julio de 1936 y febrero de 1937, es decir, entre el golpe militar del 18 de julio y el final de la represión más salvaje.
Tras considerar sus referentes históricos, Espinosa señalaría como herramientas clave para una lectura heterodoxa de la novela tener en cuenta, por un lado, el lugar en el que la obra había sido publicada y por otro, el espacio en el que se desarrollaba su acción: “[…] La familia de Pascual Duarte fue publicada el 7 de diciembre de 1942, cuando todavía, en Badajoz como en el resto del país, seguía funcionando la segunda represión fascista, la judicial-militar, iniciada en febrero de 1937 […]” (Espinosa 2006). En Badajoz, provincia española de Extremadura, se ubicaba Torremejía, pueblo campesino de Pascual Duarte que vivía básicamente de la agricultura, y que, como gran parte de los pueblos extremeños, se encontraba marcado, en ese momento, por el crecimiento del latifundismo. De hecho, en Torremejía, de las 2.280 hectáreas totales de su término municipal, 2.190 pertenecían a una misma propietaria, la señora María del Carmen Losada Sánchez-Arjona.

Ante el monopolio que ostentaban sobre las fincas parte de la aristocracia terrateniente, la llegada de la Segunda República intentaría modificar esta situación a través de la Ley de Reforma Agraria de 1932 que, para los republicanos, había sido imposible aprobar sin el apoyo de sus colaboradores socialistas. En compensación a este apoyo los socialistas solicitarían medidas que contentasen a sus electores y a su central sindical (UGT) y, sobre todo, dentro de ella, a la Federación Nacional de Trabajadores de la Tierra (FNTT). En este sentido, la Segunda República y el gobierno de Largo Caballero lucharía por reforzar el poder negociador de los sindicatos locales anunciando una reforma agraria que establecería la expropiación y el reparto, previa indemnización, de los grandes latifundios entre el colectivo campesino. Estas medidas fueron un intento más por solucionar la tensión entre sindicalistas, jornaleros y propietarios que venían agravándose
ya desde 1931, cuando en Castilblanco (Badajoz), la FNTT se había enfrentado violentamente a la Guardia Civil y la UGT, y la CNT protagonizaba episodios similares en Logroño y en Barcelona.

La falta de recursos financieros de la República, sin embargo, ralentizó notablemente la expropiación de las tierras al imposibilitar el pago de las indemnizaciones a sus propietarios. Esto “supuso -en palabras de Avilés Farré- que menos de diez mil campesinos recibieran tierras hasta finales 1933, lo que causó una gran decepción en la FNTT y en general en las filas socialistas” (Avilés Farré 345). Inmersos en un ambiente de frustración e indecisión, en marzo de 1936, varios grupos de campesinos en la provincia de Badajoz invadirían las tierras que el Estado había planeado expropiar, acelerando ilícitamente la entrada en vigor de la reforma.

A los pocos meses de ese altercado e inmersos en este contexto llegaría, desde Andalucía, el Ejército sublevado dispuesto a la toma de Badajoz. Tras asediarn el violentamente la ciudad, llevarían a cabo una fuerte represión contra civiles y militares defensores de la Segunda República. En la lo que pasaría a la historia como “masacre de Badajoz” perderían la muerte entre 1.800 y 3.000 personas, prisioneros, confinados y fusilados en el interior y en los alrededores de la ya “famosa” plaza de toros de Badajoz.138

138 Hemos visto, a través del trabajo de Francisco Espinosa, como Cela llenó su novela de detalles históricos y de nombres reales. A estas referencias añadiremos ahora dos más que, si bien no resultan concluyentes, podrían fortalecer las lecturas establecidas por Javier Cercas, Jorge Urrutia y Francisco Espinosa. Comenzaremos por el Conde de Torremejía, la última víctima mortal de Pascual Duarte que respondía históricamente al nombre de José Manuel de la Lastra Rojas. Casado con la propietaria María del Carmen Losada Sánchez-Argüena, el histórico Conde de Torremejía era un terrateniente que, frente a la mayoría de terratenientes amotinados contra las políticas agrarias de la República, se encontraba relativamente comprometido con las necesidades del campesinado. Como se puede leer en la prensa de la época, en abril de 1936, cuatro años después de la aprobación de la reforma agraria, José Manuel de la Lastra Rojas, cedía gran parte de sus tierras a los campesinos y jornaleros de Torremejía, concesión que ayudaba a finalizar con el desempleo del sector agrícola en la comarca. El mensaje novelístico, enviado a través de la muerte de éste a manos de un campesino que probablemente se habría beneficiado
4.2 Voluntad, actitud y empatía: Una lectura “neonietzscheana” de *La familia de Pascual Duarte*.

La primera vez que hemos podido recoger un análisis de la novela de Camilo José Cela marcado por un discurso eminentemente psicológico es en 1948 cuando el médico y comandante José Antonio Vallejo Nágera presenta un ciclo de conferencias bajo el lema “El psiquiatra y la novela”, donde hacía un breve estudio del texto de Cela. Vallejo Nágera era el Jefe de los Servicios Psiquiátricos Militares de Franco y desde el Gabinete de Investigaciones Psicológicas se dedicaba a investigar “las raíces biopsíquicas del marxismo y hallar las relaciones que puedan existir entre las cualidades biopsíquicas del sujeto y el fanatismo político democrático marxista” (Vallejo Nágera 1939: 5). Se trataba, en definitiva, de demostrar la inferioridad mental de las hordas marxistas a través de la
experimentación con prisioneros políticos, 297 brigadistas internacionales encarcelados en Burgos y 50 presas políticas recluidas en el penal de Málaga.

Las investigaciones del comandante se extendían también a la *Eugenésia de la Hispanidad y a la Regeneración de la raza*, tal y como reza uno de sus libros en 1937, preocupación que compartía con el doctor Gregorio Marañón que curiosamente había prologado *La Familia de Pascual Duarte* en 1946. Además, dedicaba atención especial a aquellos rebeldes que desde el campo y la España rural se levantaban en armas contra el orden jerárquico establecido. Para Vallejo Nágera “la ligera excitación psíquica que produce en el pueblo el comienzo del hambre tradúcese bien pronto en un embotamiento afectivo que prepara el camino hacia la necrofagia y la crueldad” (Vallejo Nágera 94). Con estas palabras la violencia y el embavecimiento de los diferentes “Pascual Duarte” quedaba “científicamente” explicada en las condiciones de penuria e inanición en las que los había sumido la República.

Más allá de los trabajos del comandante Nágera, no sería hasta la década de los sesenta cuando el campo literario se acercaría a la novela de Cela desde una vertiente psicológica; ahora bien, diametralmente opuesta a la expuesta por el médico militar.

En esta línea aparecería en 1968 el libro de Gómez Lance, *La actitud picaresca en la novela española del siglo XX* donde “discutiremos –en palabras de la escritora- a Camilo José Cela y a Juan Antonio Zunzuneguí, los dos autores que nosotros consideramos han hecho arte picaresco” (Gómez Lance 75). El libro de Lance se acercaba al *Pascual Duarte* de un modo en el que muy pocos autores lo habían hecho hasta el momento: ahondando en las actitudes psicológicas del principal personaje de ficción, el protagonista Pascual Duarte.
Centrada primeramente en cuestiones de picaresca, la autora insistiría también en analizar las fuerzas, más o menos telúricas, que moldeaban la personalidad de los personajes, sus actitudes y sus reflexiones y pensamientos:

Pascual Duarte es el producto de las fuerzas hostiles; en su mundo inmediato estas fuerzas son su familia, el Estirao, don Rafael, el pueblo, un pueblo perdido por la provincia de Badajoz. Pero en un sentido más amplio es el Cosmos, un Cosmos cruel e indiferente. Cuando Pascual comenta o interpreta, sus reflexiones son siempre sobre problemas eternos: la bondad y la maldad, la vida y la muerte, el destino, la predestinación del hombre y de los hombres para el bien y para el mal (Gómez Lance 100).

En la misma línea y también en 1968, se publicaría el libro de Paul Ilie citado con anterioridad. En este volumen, tras una breve introducción, el académico norteamericano, profundizaba constantemente en la figura de Pascual en tanto que sujeto agente, convirtiendo su análisis ya no en una investigación del conjunto de la novela como en una investigación sobre las actitudes subjetivas desarrolladas por el protagonista. Ilie insistía en penetrar en la mentalidad de este personaje, “en su manera de percibir el mundo que le rodea” (Ilie 44) y en “los recuerdos de su infancia” (Ilie 45) y para ello desglosaría una serie de epígrafes bastante significativos: “Emociones”, “Sensibilidad”, “Expresión fisiológica” y “Emoción y acción simbólica”, entre otros, necesarios todos para estudiar los “personajes genuinamente primitivos” con los que “nos enfrentamos en Pascual Duarte” (Ilie 40).

Esta reducción del estudio de la novela a los procesos mentales y subjetivos que sobrevenían a Pascual Duarte llegaría a su culmen en el artículo de referencia de Gonzalo
Sobejano, “Reflexiones sobre La familia de Pascual Duarte” publicado, al igual que los anteriores, en 1968.

Sobejano venía de escribir en 1967 un volumen de más de quinientas páginas sobre la presencia de Nietzsche en España. Un trabajo que daba continuidad a los estudios que en los años sesenta y, sobre todo, en la segunda mitad de la década anunciaban un revival del filósofo alemán en el pensamiento del mundo hispánico. Los libros de Udo Rusker, Nietzsche in der Hispania (1962) y el artículo de Paul Ilie, “Nietzsche in Spain:1890-1910” (1964) ratificaban esa nueva lectura que se hacía ahora de la tradición literaria española.\(^{139}\)

Las lecturas nietzscheanas de La familia de Pascual Duarte que comenzarían a propagarse con los trabajos de Gómez Lance, Ilie y Sobejano se centraban en un estudio del sujeto protagonista. Un sujeto lejos del yo lukácsiano, portavoz de la conciencia de la clase proletaria y de las filosofías de la praxis. El sujeto al que se acercaban estos críticos se vinculaba a una filosofía de la “experiencia”, ligado en la mayoría de las ocasiones a actitud trágica. Un sujeto pasional y vulnerable, de ahí la insistencia en conocer, desde un paradigma básicamente psicológico, sus actitudes, sus emociones y sus expresiones. De ahí que Gómez Lance, al final de su estudio a argumentara: La familia de Pascual Duarte “no es una novela picaresca” (Gómez Lance 101) ya que “el tono de en La Familia de Pascual Duarte es uno de tragedia, de ferocidad, de inflexibilidad, de espanto, de

\(^{139}\) El neonietzscheanismo tuvo un fuerte impacto en el campo académico español a raíz del seminario sobre el filósofo alemán organizado por el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso de 1971-1972 y de las Convivencias de Filósofos Jóvenes celebradas en Castellón (1971) y en Santiago de Compostela (1973). Junto al texto de Sobejano uno de los grandes libros fundamentales del neonietzscheanismo español sería la obra colectiva, A favor de Nietzsche (1972) que recogía las contribuciones presentadas en el seminario celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid. Para más información sobre el revival de Nietzsche en España en los años setenta ver Vázquez García, 263-315.
severidad; mientras que el tono en la novela picaresca es uno de ridículo, mofa, comedia” (Gómez Lance 102).

Sobejano, como el resto de sus compañeros se dedicaría también a un estudio de Pascual Duarte en tanto que sujeto sintiente, mucho más que a un análisis retórico, histórico o estructural de La familia de Pascual Duarte. Este análisis que acabaría por convertirse en una exégesis psicológica y en un juicio ético de las actitudes y reacciones del personaje, sería el resultado del desencanto que en la misma línea de investigación le había provocado el trabajo de Paul Ilie: “el admirable análisis fenomenológico de la mentalidad primitiva y de la violencia”, comenta Sobejano, “decepciona en su conclusión de que la novela es un tratamiento ontológico, y no ético, de la vida” (Sobejano 1968: 20).

Las “Reflexiones sobre La familia de Pascual Duarte” del crítico murciano no serían sino el resultado de la búsqueda a priori de un significado ético en el interior de la novela. Las condiciones históricas y sociales en las que la novela se había escrito, los acontecimientos particulares e históricos en los que la trama tenía lugar y las relaciones de Camilo José Cela con el mundo político del franquismo eran obviadas, innecesarias para un tipo de análisis que buscaba la empatía con las actitudes y conductas del protagonista de la novela. Al deshistorizar el proceso de producción y recepción de la novela, no era casualidad que Sobejano aceptase indistintamente el uso arbitrario de categorías para

140 En relación con la La familia de Pascual Duarte, más allá de estas “Reflexiones” Gonzalo Sobejano escribiría un trabajo “Sobre la novela picaresca contemporánea” que aparecería más tarde, compilado, en su volumen Novel Española contemporánea 1940-1995 (2003). Para Sobejano la novela picaresca de los siglos XVI y el XVII representaba el primer dechado europeo de la novela como conciencia crítica del mundo. Como ejemplos de la misma mencionaba, en particular, a Pío Baroja y Blasco Ibáñez y, sobre todo, la obra de este último La hora. Años más tarde, señalaría su ya famosa clasificación de la novela de posguerra en tres direcciones: la novela existencial, la novela social y la novela estructural, representando La familia de Pascual Duarte, según Sobejano, una de las primeras muestras de realismo existencial. Para un estudio historiográfico sobre la crítica literaria y la adopción histórica del calificativo “existencial” desde el que leer la novela de Cela véase el artículo de Juan Antonio Garrido Ardila (2014).
aprehender La familia de Pascual Duarte. Para el profesor murciano, que no se planteaba las tensiones históricas inmanentes a la formación y al significado de cada categoría, los conceptos como “patológica”, “moral”, “existencialista” o “tremendista” resultaban, a priori, igual de legítimos para leer y clasificar la novela de Cela. Categorías que siempre se podrían comprender y argumentar bajo “pretextos razonables” (Sobejano 1968: 31).

Sobejano, iría ratificando a través de la escritura de su artículo su propia hermenéutica del texto, formalizando a través de analogías y alegorías, el significado ético que quería construir. La idea de ver en la familia de Pascual Duarte un trasunto de la sociedad española y en el propio Pascual el “cordero pascual” de los ritos católicos, es el ejemplo más claro de cómo la naturalización de ciertos modos deshistorizados/escolásticos de percepción de los textos hacen ver como evidentes las analogías muchas veces propuestas:

La familia de Pascual Duarte no es sólo la familia carnal, sino la familia social, la sociedad española en cuyo seno –bien poco materno- se formó, se deformó aquella oveja sacrificial, aquel cordero pascual. Por que Pascual Duarte que tantas víctimas hace, resulta ser, no ya una víctima más de la Ley, sino la víctima de su familia carnal y de su familia social (Sobejano 31).

Las afirmaciones “evidentes” con las que Sobejano reescribe su interpretación de Pascual, si bien son el producto último de una exégesis hermenéutica particular, se articulan bajo sentencias aseverativas, dejando muy claro al lector que lo que está leyendo no es una interpretación más de la novela, sino la revelación del “ser” del propio Pascual. Las reflexiones de Sobejano nos dicen lo que Pascual y la familia de Pascual son, haciendo un uso del verbo “ser” en absoluto gratuito y utilizándolo como la base de la evidencia de sus propias afirmaciones. Sobejano promueve “esta visión del significado de La familia de Pascual Duarte […] sin pretensión de originalidad, pero con propósito de
veracidad,” como producto único de “una lectura detenida del texto” (Sobejano 1968: 34), obviando que el significado, en este caso, ético, con el que ha atravesado su lectura, es el producto histórico de una disposiciones cognitivas determinadas, deshistorizadas y católicas, con las que a priori se habría dirigido al texto:

Es, por tanto, Pascual Duarte un individuo abandonado y solitario. Abandonado, no de Dios, como él cree en su ingenio fatalismo, sino de su familia, la inmediata y la general. Solitario, no tanto porque toda la sociedad de que debía formar parte congruente y útil no le ha incorporado: le ha abandonado desde siempre. De ahí que, no obstante su reiterado papel de vengador y asesino, él sea la víctima principal: el “manso cordero acorralado y asustado por la vida”, “la oveja descarrriada”, “la oveja que apuñalan en el matadero –esa oveja en cuya sangre caliente mojan las alpargatas” los niños crueles (Sobejano 1968: 34).

La segunda parte del artículo de Gonzalo Sobejano se centrará en la búsqueda de modos y estructuras con los que clasificar y codificar la novela. Para ello, Sobejano crea nuevas categorías desde las que “entender” y “ordenar” las obras literarias del pasado español, a la vez que recupera la viejas categorías como la “picaresca” o el “tremendismo” para formalizarlas y utilizarlas mecánicamente, deshistorizándolas.

Por un lado, promueve como categoría literaria el “nuevo realismo” a partir de la que se podrá ir en dos direcciones: “hacia la existencia del hombre español contemporáneo en aquellas situaciones que ponen a prueba la condición humana (realismo “existencial”) y hacia el vivir de la colectividad española y de los conflictos que revelan la presencia de una crisis y la urgencia social de su solución (realismo “social”) (Sobejano 1968: 36). Si atendemos al modo en que Sobejano había aprehendido y leído La familia de Pascual Duarte, ni que decir tiene que para él la primera novela de Cela quedaba adscrita, en el interior de su sistema, como “una primera tentativa de realismo
existencial” (Sobejano 1968: 37). Categorización que se ratificaba por medio de una “evidencia” que Sobejano presentaba en relación al carácter anímico del personaje principal:

Pascual Duarte es la violencia primitiva, es un ejemplo del angustiado existir de la criatura humana, es acaso un sujeto predispuesto a la esquizofrenia o a la epilepsia, es un buen hombre impelido por otros hacia reacciones criminales (Sobejano 1968: 40).

El crítico español clasificaría, además, la novela de Camilo José Cela como una obra tremendista y neorrealista: “la violencia conduce al llamado tremendismo –asegura--; la rutina, al neorrealismo y al conductismo; el ensimismamiento al empleo creciente del monólogo interior, cauce del recuerdo y de la espera a solas” (Sobejano 1968: 38). Asimismo, la analogía que el crítico murciano construiría entre el texto de Cela y el Buscón de Quevedo acabaría por legitimar la clasificación del Pascual Duarte también dentro del género picaresco.

Hacia la novela picaresca antigua tenía que volver los ojos C. J. C. casi necesariamente, dada la semejanza temática y formal entre lo que se proponía referir y aquel género narrativo. […] Pero no es a la obra de Alemán a la que debe más La familia de Pascual Duarte, sino al Lazarillo y sobre todo, al Buscón (Sobejano 42).

En definitiva, “realismo existencial”, por un lado y “tremendismo”, “neorrealismo” y “picaresca” por el otro, aparecían todas ellas, como categorías susceptibles de codificar y clarificar a la vez la novela de Camilo José Cela.

A modo de conclusión, hemos visto en el libro de Gómez Lance y en el artículo de Gonzalo Sobejano, una reducción del análisis histórico y estructural de la novela a un
estudio psicológico de las emociones y actitudes del protagonista, otorgándole el papel de víctima ante un destino trágico y cruel que no era sino la visión proyectada del sujeto del paradigma neonietzscheano.

La eclosión de este paradigma trágico-vitalista dentro del espacio académico y su lucha por convertirse en el criterio epistemológico dominante de las Humanidades ayudó, junto a los trabajos de Ilie y Sobejano, a que se universalizará una lectura del *Pascual Duarte* donde su principal personaje de ficción parecía ser, a la vez, el verdadero autor de sus propias memorias. Bajo esta lectura, el papel de Camilo José Cela y el momento histórico en el que la novela había sido escrita pasaban a un segundo plano, aparentemente innecesario para empatizar con el verdadero ser de la novela, las actitudes, pasiones y experiencias del propio Pascual Duarte. La crítica literaria y la prensa falangista de los años cuarenta había triunfado. Junto al propio Cela y sus constantes discursos por leer la novela en relación con los géneros más clásicos del Barroco español, el autor gallego y sus “padrinos” falangistas prepararían los modos en los que, en el futuro, ésta habría de ser aprehendida: ajena al campo de producción que la había dotado de su valor simbólico y ajena a las tensiones ideológicas y políticas en las que la obra se había gestado. Bajo esta maniobra monopolizarían la recepción de la novela potenciando una lectura “literaturizada”, limitada a buscar mecánicamente las conexiones formales entre el texto de Cela y los géneros literarios de la picaresca y del tremendismo “español”. Ello haría que los estudiantes de bachillerato, sus contemporáneos y los del futuro, aprendiesen que una vez acabada la Guerra, la literatura en España, al contrario que otros sectores, no habría sufrido ningún parón y que, en depositarios de la tradición como
Camilo José Cela continuaban impunes los grandes géneros literarios que habían adornado al Imperio español.

Años más tarde, el paradigma neonietzscheano que inundó los Estudios Literarios a finales de los años sesenta participaría y ayudaría a mantener esta visión, totalmente deshistorizada del proceso de producción y recepción de *La familia de Pascual Duarte*, preocupándose, esta vez, más de las emociones y miserias sufridas por el “cordero” Pascual que de las tensiones sociopolíticas que habrían marcado la trama y la forma de la novela.
F. BLOQUE 3. LITERATURA Y ARTE EN EL CAMPO EDUCATIVO DEL FRANQUISMO.

1. Literatura, pedagogía y los clásicos literarios: Los años 40.

1.1 La Ley de Reforma de Enseñanza Media de 1938. Educando a las élites.

El año 1936, más allá de señalar el comienzo de la Guerra Civil en España, implicaba también el desmantelamiento de la obra republicana en materia de Educación. En septiembre de ese mismo año, el nuevo Estado nacional dispondría la orden ministerial que depuraba las bibliotecas escolares, a la vez que publicaba, entre los meses de noviembre y diciembre, dos disposiciones de gran relevancia para la depuración del personal docente. En este nuevo contexto, se apostaba decididamente por la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en las escuelas de primaria y bachillerato y se establecía, en marzo de 1937, “la obligatoriedad de prácticas devotas tales como la intensificación de la enseñanza de la doctrina cristiana […] y la recepción de los santos sacramentos por los niños” (Puelles Benítez 290). Éstas y otras disposiciones, como la que desde abril de 1937 instauraba en las escuelas los ejercicios espirituales del mes de María, anunciaban la matriz ideológica sobre la que se iba a edificar el proyecto educativo del nuevo régimen.

Inmersos en un nuevo entramado histórico, el 20 de septiembre de 1938 y con Pedro Sáinz Rodríguez como ministro de Educación, se aprobaría la Ley de Reforma de Enseñanza Media. A partir de este momento las reformas educativas se iban a aprehender como modos de intervención en la transformación de la sociedad y “en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.” En palabras de Manuel Puelles: “Se
trata, pues, de una consideración elitista de este nivel de enseñanza, contrariamente a la tradición liberal que ve en el bachillerato una prolongación de la enseñanza primaria y un elemento fundamental para la formación del hombre como ciudadano responsable” (Puelles Benítez 295).

Inmersos en esta nueva etapa histórica, tocaba ahora establecer los modelos literarios e intelectuales desde los que redactar un currículo con el que formar y educar a los futuros dirigentes del país.

En primer lugar, aparecería la cultura clásica del Renacimiento como fuente principal con la que construir una programación educativa afín a las virtudes dominantes del nuevo Estado. De acuerdo con la Ley de 1938:

La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias. […] Bástenos enunciar entre sus decisivas ventajas: el poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas; el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación, camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros -todos de formación religiosa, clásica y humanística- de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud […] (citado en Historia de la Educación en España 587).

1.2 El anteproyecto de Ley de reforma universitaria. La Filología Clásica y la Filología Románica.

Es en este contexto, en esta elevación de lo clásico, donde que entender la redistribución propuesta por el nuevo ministro de Educación, José Ibañez Martín, para la
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central en Madrid. En el año 1941, el ministro otorgaba a los Rectores de todas las Universidades de España una copia del anteproyecto de Ley de reforma universitaria donde, aparte de la creación de una Facultad de Teología, se catalogaban y clasificaban al resto de facultades, entre ellas la Facultad de Filosofía y Letras. Esta sección, en lo tocante a su rama de Filología, quedaba estructurada en tres partes: Filología semítica, Filología románica y Filología clásica. Una sección desde la que se intentaba “dirigir y orientar al profesorado que le reclamaba la enseñanza media” y que se consideraba “indispensable para la formación de humanistas.”

Los primeros números de la Revista Nacional de Educación se harían eco, en esas fechas, de un sinfín de trabajos que, como los de José Pabón y Suárez de Urbina o Antonio Tovar, proponían nuevos planes y recursos para garantizar el cometido educativo de los estudios clásicos. Para el helenista andaluz, la enseñanza del griego y del latín resultaba toalmente indiscutible en el sistema educativo: “encierra para nosotros la revelación de todo un ciclo de civilización humana íntimamente emparentado con la nuestra” (Pabón 44). José Pabón proponía la creación de dos bachilleratos, uno en lenguas modernas y otro en lenguas clásicas, siempre confiado, eso sí, que “un bachiller que haya

---

cursado con aprovechamiento las lenguas clásicas, sale de las aulas mejor dotado que un
bachiller de otro Bachillerato cualquiera” (Pabón 49).

En defensa de los estudio clásicos, también, Antonio Tovar reclamaba la
concesión de una cátedra de latín para la Universidad de Salamanca, a la par que resaltaba
la necesidad de organizar un Seminario de Filología clásica que pudiera “trabajar en la
más estrecha relación con Madrid” (1941: 9). Para la difusión de la enseñanza de las
lenguas y cultura clásicas, Tovar sugería la revista Emerita, fundada por Menéndez Pidal
en 1933, como el eje desde el que habría que agrupar a los diferentes equipos de trabajo,
one de los cuales se encargaría de la publicación de manuales de literatura griega y latina,
umismática o epigrafía que “completarían la base lingüística de los estudiantes” (1941:
13).

La cultura clásica, además, de acorde a la ley de septiembre de 1938, debía ir
acompañada en el currículo de unos contenidos eminentemente católicos y también
patrióticos:

El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es
imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el
Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y
una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones
de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la
definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la
apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la
enseñanza de la Historia Universal -acompañada de la Geografía-, principalmente
en sus relaciones con la de España (citado en Historia de la Educación en España
588).

Durante la segunda República, según el Consejo Superior de Investigaciones
Científicas, la enseñanza había sido “coto abierto para la hipocresía liberal a los
evangelizadores del marxismo.” Frente a ello, el nuevo Estado nacional-católico, se
proponía “volver a sintonizar con las órdenes aéreas de nuestro pasado, levantando la cruz como única antena de nuestra verdad nacional.”

Bajo este ideal, el de educar a la juventud para Dios y para la Patria, se tomarían entonces diferentes medidas: Por un lado, se plantearía la refundación de la Universidad, no sólo como institución académica sino también como instrumento doctrinal del nuevo Estado; por otro lado, comenzaría la recuperación de los Colegios Mayores como espacio de formación educativa y, en última instancia, se agilizaría la restauración innegociable de la educación religiosa en la Enseñanza Superior.

1.3 La lucha por el monopolio en el campo de la enseñanza.

La reconstrucción de la Universidad Central de Madrid, derruida tras los bombardeos de noviembre de 1936, acabó por simbolizar el bautismo de un nuevo modo de concebir la institución universitaria, “instrumento del Estado destinado para cumplir sus propios fines espirituales.” A partir de 1940, en palabras del ministro Ibáñez Martín, “la Universidad será católica […], inspirarán todas sus actividades el dogma y la moral cristiana […], y serán obligatorios, para todos los alumnos, los cursos de cultura superior religiosa” (Ibáñez Martín 1941b: 36).

144 “El Colegio Mayor surge como un órgano universitario -en palabras del propio Ministerio de Educación-, en el que se […] formará al nuevo hombre hispámico, tal como lo quiere la Patria y lo exige la Victoria”. Por un lado, los Colegios Mayores, ubicados exclusivamente alrededor de los centros universitarios, se encargarían de “arraigar sólidamente en los colegiales el espíritu de disciplina, austeridad, amor al trabajo, culto del honor y servicio a Dios y a España”; por otro lado, se ocuparían también de formar al estudiante como “hombre político, en el noble sentido que esta palabra adquiere en la España de hoy; es decir, consciente de sus deberes para la Patria y con el Estado” (Editorial. Revista Nacional de Educación Septiembre. 1942: 3).
Para cumplir esta labor “apostólica” se intentó educar al cuerpo docente, desde las páginas de la *Revista Nacional de Educación* y a través de los órganos de depuración y los cursos de formación, ya no como un “escalafón de funcionarios sino [como] una legión de apóstoles, llenos de competencia y de celo para el cumplimiento de su misión” (Bullón 61). En palabras de Eloy Bullón Fernández, el profesor del nuevo régimen, no era sólo un agente académico, sino también un misionero. Un “apóstol” que de la mano de Dios, saldría al encuentro de la niñez y de la juventud, “para mostrarles el camino, no tanto de los éxitos materiales como del perfeccionamiento intelectual y moral” (Bullón 64).

Las manifestaciones, en este sentido apostólico de la docencia, serían abundantes en la educación español entre los años 1940 y 1941. Pascual Galindo Romeo, en su artículo “Formación religiosa en la Enseñanza Superior,” insistía, por ejemplo, en que “la Educación literaria universitaria, la Social y la Religiosa debían ir plenamente todas de acuerdo” (Galindo 56), y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dependiente

---

145 Eloy Bullón Fernández, nacido en Salamanca en 1879, estudió en el Seminario Conciliar Central de Salamanca. El 3 de febrero de 1906 ingresó en el Cuerpo de Catedráticos de Universidad, al ganar por oposición la cátedra de Historia de España de la Universidad de Santiago de Compostela, de la que pasa a Valladolid, hasta que en enero de 1907 obtiene la cátedra de Geografía política y descriptiva de la Universidad Central, en Madrid. Durante la dictadura de Primo de Rivera fue Director General de Primera Enseñanza, Subsecretario de la Instrucción Pública y Gobernador Civil de Madrid. Una vez acabada la guerra, en 1939, sería nombrado Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid hasta 1950. Entre sus trabajos académicos citamos los siguientes: *Jaime Balmes y sus obras* (discurso pronunciado en el Fomento de las Artes de Madrid el 7 de abril de 1903), *Un colaborador de los Reyes Católicos: El Doctor Palacios Rubios y sus obras* (1927), *La Teoría del Estado según Francisco de Vitoria* (1946) y *La crisis intelectual de nuestro tiempo* (1951).

146 Pascual Galindo Romeo nació en 1892 en Santa Fe de Huerva, Zaragoza. Cursó los estudios eclesiásticos en los seminarios de Belchite y Zaragoza y, durante cuatro años, en el Colegio Español y la Universidad Gregoriana de Roma, donde se doctora en Teología. En 1920, se doctora en Filosofía y Letras por la Universidad Central con la tesis, *Estudio diplomático-histórico de los documentos de D. Alfonso I, Rey de Aragón*. Fue profesor auxiliar, por oposición, de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza en 1919, donde desempeña docencia de Lengua y Literatura Latina y Castellana, Ampliación de Latín y Bibliografía. En 1922 consigue por oposición la cátedra de Lengua y Literatura Latina en la Facultad de Letras de Santiago de Compostela y en 1940, por traslado, la cátedra de Lengua y Literatura Latina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.
del Ministerio de Educación, mantenía su definición de la ciencia española como una aspiración constante a Dios. En palabras del propio ministro:

[…] la nueva España que sobrevive a tantas afrentas y angustias, es a la postre símbolo de la victoria plena de Don Marcelino sobre los pigmeos que lograron tan solo arañar la corteza centenaria de la nación. [...] El árbol imperial de la ciencia española creció lozano en el jardín de la catolicidad española y no desdeñó de aposentar en su tronco [...] la ciencia sagrada y divina, de cuyo jugo se nutrió al unísono todo el espeso ramaje (Ibáñez Martín 1941a: 96).

En estos primeros años, tras la Guerra Civil, el campo de la educación había manifestado ya una evidente tensión entre las distintas familias ideológicas que confluyan en la inmediata posguerra. Desde los órganos oficiales del Estado se exponía un discurso dominante en el que la Falange, con pretensiones totalitarias sobre la Educación y el catolicismo jerárquico, con tendencias monopolizadoras, convivían retóricamente en el nuevo discurso nacional-católico. Esta relación, básicamente formal, no lograría evitar, ni a corto ni a largo plazo, las diatribas lanzadas desde cada uno de los dos sectores por controlar el campo educativo español.

Los primeros discursos del ministro Ibáñez Martín serían un buen ejemplo del intento por combinar, en este ámbito, la simbología propia de los relatos falangistas y los discursos católicos más dominantes. En su mitin inaugural del curso 1941-1942 en la Universidad de Barcelona, mientras insistía en la importancia de un Universidad inspirada en el dogma y la moral cristiana, no olvidaría que a ese principio había de ir unido otro fundamental: “La Universidad española habrá de servir, con alto espíritu de obediencia, a los ideales de la Falange, que son base del nuevo Estado y que han venido a renovar, en nuestros días el viejo concepto tradicional de la Hispanidad” (Ibáñez 1941b: 36). En la
misma línea, se prodigaría el ministro en el discurso inaugural del curso académico de la Universidad de Valladolid: “No olvidéis que José Antonio dijo, recogiendo la frase bíblica, que la vida del hombre es milicia constante sobre la tierra. Y si vivir es militar, todos los sacrificios que se os pidan se los debéis ya de antemano a la Patria […]”

De nuevo, esta vez en la Universidad Pontificia de Salamanca, combinaría en su discurso los mitos heíticos de la “guerra”, la “milicia” y la “sangre” con una simbología enraizada en paradigmas más espirituales y metafísicos:

Por fortuna España puede cifrar todas las esperanzas apuntadas en su Clero. La guerra, que ha salvado nuestras reservas morales, nos ha mostrado suficientemente cuán inconmovible es su fe […]. Una verdadera legión de Prelados, sacerdotes y religiosos, que hoy nos miran desde la altura gloriosa donde moran los bienaventurados, ha sabido morir mártir antes que profanar su condición sagrada […]. Otra luminosa Falange corrió, desde el momento en que resonó el grito de la guerra religiosa, a los campos de la lid. Y en el parapeto, en la trinchera, en la mina y en las alambradas tiñeron también con su sangre la tierra española […]

1.3.1 La ley de Ordenación Universitaria de 1943. Prosigue la lucha.

Esta convivencia formal de símbolos falangistas y católicos, no pudo ocultar, sin embargo, aquellas tomas de posición en las que católicos como Pascual Galindo, a pesar de que valoraban del nuevo Estado el haber llevado “a la enseñanza primaria y a la secundaria una formación religiosa metódica y graduada” (Galindo 55), seguían convencidos “de que la enseñanza había de organizarse siempre bajo la aprobación y vigilancia de la Jerarquía eclesiástica” (Galindo 58).

A la ley que regulaba en España la enseñanza media en 1938 le seguiría en 1943 aquella que se encargaba de codificar la ordenación universitaria en la España de la posguerra. Para Puelles Benítez, esta nueva ley mantenía un “claro predominio falangista […]” (297), por mucho que afirmara la ley que la Universidad del Estado español debía ser afín al dogma y a la moral católica: “La Universidad, inspirándose en el sentido católico, consubstancial a la tradición universitaria española acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente” (citado en Historia de la Educación en España 117). El acondicionamiento de la nueva ley a las virtudes y preceptos religiosos no resultó, sin embargo, óbice para que, una vez más, consagrara también sus principios rectores a los fundamentos ideológicos del Movimiento nacionalsindicalista:

Por otra parte, la ley, en todos sus preceptos y artículos, exige el fiel servicio de la universidad a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado, y vibra al compás del imperativo y del estilo de las generaciones heroicas que supieron morir por una patria mejor (citado en Historia de la Educación en España 611-612).

Artículo cuarto. _La Universidad española, en armonía con los ideales del Estado nacionalsindicalista, ajustará sus enseñanzas y sus tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento (citado en Historia de la Educación en España 616).

En comunión con el preámbulo de esta ley, y en consonancia con los discursos dictados en 1941, las alocuciones públicas del ministro Ibáñez Martín siguieron combinando los lugares más comunes de los relatos falangistas con los discursos más ortodoxos de la jerarquía católica. Prueba de ello sería la insistencia en rescatar, de nuevo, el simbolismo de una figura como la de Menéndez Pelayo, autoridad desde la que legitimar su ideario o desde la que solicitar para los docentes, “un espíritu apostólico, con
entrega total y abnegada” a los requerimientos ideológicos del nuevo Estado (Ibáñez Martín 1942: 20):

Con razón afirmaba la voz profética de Menéndez Pelayo que, en la España de Trento, en la inquisidora de la herejía, en la que descubría en la Sede católica de Roma la razón última de su soberanía, de sus empresas y de su poder, estaba nuestra única, verdadera, honda y arraigada unidad. Volver a ella es la consigna suprema de esta hora de regeneración del espíritu (Ibáñez 1942: 13).

Junto a una simbología marcadamente católica pervivían, aun así, las referencias constantes y explícitas al mundo de la Falange. Referencias desde las que se animaban a la juventud española a formarse en los principios nacionalsindicalistas del régimen.

Así hemos de trazar la doctrina de nuestro Movimiento en el ámbito del espíritu, en armonía con el sentir del Fundador de la Falange y con la mente de nuestro Caudillo, que colocaron a la juventud en la primera línea de choque y la bautizaron con sangre para hacer sagrada la consigna de un frente pedagógico, como esencia del Régimen y sólida muralla de su futuro. En este frente ha de cumplirse también lo que es canon y norma de la estructura íntima de la Falange. Integración, verticalidad, alineación jerárquica (Ibáñez 1942: 26).

Las pugnas por monopolizar el campo de la educación en España se jugaron, amén de en otros espacios, en los esfuerzos retóricos de cada uno de los agentes ideológicos por autodefinirse como el agente educacional legítimo. Desde el Ministerio de Educación, el Estado español se aprehendería asimismo como principal garante de la formación católica y humana de la juventud. Papel pedagógico que, a priori, en palabras del propio ministro tampoco buscaba “negar ninguna clase de prerrogativas a la Iglesia y a sus instituciones” (Ibáñez 1942: 26).
Teniendo esto en cuenta, era obvio que con la fuerza que le había otorgado la carta del Papa Pío XII en 1943 en agradecimiento por la labor apostólica del CSIC, el ministerio de Educación buscaba constantemente legitimar su exclusividad como único agente educativo frente a la jerarquía católica española. Indiferente, teóricamente, a cualquier tipo de conflicto insititucional y citando la encíclica Divini Illius Magistri (1929) Ibáñez Martín se apoyaba en el Vaticano para legitimar, de nuevo, el papel del Estado como garante principal de la educación cívica de la juventud española.

En general, pues, no sólo para la juventud -dice el Pontífice-, sino para todas las edades y condiciones, pertenece a la sociedad civil y al Estado la educación que puede llamarse cívica, la cual consiste en el arte de presentar públicamente a los individuos asociados tales objetos de conocimiento racional [...] que inviten a las voluntades hacia lo honesto [...] (Ibáñez 1942: 26).

La lucha por el monopolio de la educación española estaba completamente abierta y la jerarquía eclesiástica que había aconsejado, en materia de enseñanza, la subordinación de la Familia y del Estado al espíritu de la Iglesia, condenaba, en 1943, a través del Padre Silvestre Sancho Morales, “que el Estado demoliberal se haya querido y se quiera atribuir derechos que no tiene o ejercer los que tiene en disconformidad con el orden por Dios establecido” (Sancho Morales 1943: 54). En respuesta a la cita de Ibáñez Martín y aludiendo esta vez la encíclica Immortale Dei (1885) de León XIII, Silvestre Sancho, buen amigo de Escrivá de Balaguer, intentaba regular los espacios de intervención educativa tanto para el órgano civil como para el eclesiástico. En este sentido la tensión por el monopolio de la educación en España se hacía cada vez más latente:
Dios ha dividido entre dos potestades el gobierno del género humano: la eclesiástica y la civil [...]. A la una ha sido próxima y propiamente confiado el fomentar el provecho de las cosas temporales, y a la otra, en cambio, el procurar los celestiales, y sempiternos. Así que, cuanto por algún concepto hay de sagrado en las cosas humanas, cuanto se refiere a la salud de las almas y el culto a Dios, [...] todo ello cae bajo el poder y las direcciones de la Iglesia (León XIII citado en Sancho 57).

Bajo esta tesitura, las tomas de posición proclamadas por la Iglesia católica seguían luchando y esmerándose por buscar un lugar de privilegio en la gestión educativa de la juventud española. Probablemente una de las medidas con más renombre en este sentido sería la aprobación, en enero de 1944, del decreto que habría de regular la enseñanza religiosa en el ámbito universitario.149

Este decreto establecía, por un lado, la enseñanza de la religión en el grado superior de las universidades españolas, implicaba el nombramiento, desde el Ministerio, de un Director de Formación religiosa para cada universidad y subordinaba la naturaleza de la enseñanza religiosa al Magisterio de la Iglesia Católica.

A raíz de este decreto, y visiblemente reforzados, las diatribas católicas contra el monopolio educativo del Estado serían cada vez mayores: “En cuestión de principios no podemos ceder un ápice. La educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al Estado” (citado en Puelles Benítez 302), se leía el 30 de junio de 1945 en la revista católica *Ecclesia.*

La ley de ordenación universitaria aprobada en 1943 había anticipado, en muchos de sus aspectos, la presencia de la religión y la Iglesia Católica en la educación superior. En su preámbulo se dejaba bien claro que “la ley, además de reconocer los derechos de la Iglesia en materia universitaria, quiere ante todo que la Universidad del Estado sea católica” y “por primera vez, después de muchos años de laicismo en las aulas, era preceptiva la cultura superior religiosa” (citado en *Historia de la Educación en España* 612). Además, en un ejercicio de simbolismo, la Universidad española se colocaba bajo la advocación y patrocinio de Santo Tomás de Aquino, siendo su onomástica día no lectivo en el ámbito académico. Una festividad vigente todavía hoy en el calendario universitario español. El decreto que establecía las Universidades españolas la enseñanza religiosa se aprobaría el 26 de enero de 1944, publicándose en el BOE del 8 de febrero de ese mismo año.
En este contexto más o menos convluso, el 17 de julio de 1945, se firmaría la Ley de Enseñanza Primaria, para muchos historiadores contemporáneos, el gran golpe de timón de los intelectuales católicos por hacerse con el monopolio de la educación reglada en España.

La nueva ley educativa entendía que la educación primaria, “inspirándose en el sentido católico,” debía ajustarse “a los principios [...] de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente” (en *Historia de la Educación en España* 676). La matriz ideológica de la ley, atravesada íntegramente por un componente religioso, quedaba patente de este modo en su preámbulo:

La nueva ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. [...] Por eso, la ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo, y, en algunos momentos con literariedad manifiesta, los postulados que consiguió Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini Illius Magistri* (citado en *Historia de la Educación en España* 671).

La ley separaba claramente los derechos del Estado de aquellos de la Iglesia y aunque seguía otorgando al primero “la superior inspección de la enseñanza primaria, pública y privada” (citado en *Historia de la Educación en España* 676), las medidas en favor de la jerarquía católica eran patentes en la ley de julio de 1945.¹⁵⁰

Hasta aquí hemos tratado de presentar las tensiones, proyectos y decretos que fueron gestando el modelo educativo del nacional-catolicismo, los perfiles ideológicos de

---

¹⁵⁰ Entre estas medidas destacamos la categorización de la Religión católica como asignatura obligatoria y la aprobación de subvenciones estatales para la creación de Escuelas de la Iglesia de enseñanza gratuita. Ley publicada en el BOE, número 199, del 18 de julio de 1945.
las primeras leyes de enseñanza en la posguerra y la formalización retórica de cada uno de los discursos que acabaron luchando por el monopolio de este sistema educativo.

Hemos resaltado también la apropiación que el CSIC realizó de la figura de Marcelino Menéndez Pelayo, el poder simbólico que le confirió, así como la creación, desde el interior del Consejo, de diferentes patronatos e institutos que funcionarían como cauce de expresión y difusión de estos discursos. En las páginas siguientes un repaso sobre la vida cultural española entre los años 1946 y 1947 nos permitirá añadir una nueva variable a la simbología evocada por los relatos del nacional-catolicismo: la de todos aquellos héroes, milicianos y eclesiásticos que, rescatados para la causa, serían recreados e imagiando desde las “páginas” de la Historia de la Lengua y la Literatura Española. Elemento propagandístico clave para comprender la heteronomía de los campos político, académico y cultural durante los años del primer franquismo.

1.4 La creación del imaginarío cultural en el discurso nacional-católico dominante. 

Su impacto en el campo de la enseñanza literaria.

El año 1946 conllevaría, desde el punto de vista educativo y literario, tres cambios institucionales de máximo nivel: Por un lado, la posesión de sus nuevos cargos del Subsecretario de Educación Popular, Luis Ortiz Muñoz,\textsuperscript{151} y de los Directores generales

\textsuperscript{151} Luis Ortiz Muñoz, nacido en Sevilla en 1905, formó parte del Consejo editorial de \textit{El Debate}, convirtiéndose en una persona muy cercana al fundador de la ACNP, Ángel Herrera Oria. De la mano de Ibáñez Martín ocuparía los cargos de Consejero Nacional de Educación y el de Director del Instituto Ramiro de Maeztu. Ortiz Muñez fue, entre 1945 y 1951, el último Subsecretario de Educación Popular. En 1951 este organismo acabó por transformarse en el Ministerio de Información y Turismo, dirigido por Gabriel Arias Salgado, curiosamente antecesor de Luis Ortiz como subsecretario de Educación entre 1941-1945. Para Saturnino Rodríguez Martínez tanto Ángel Herrera Oria como Martín Sánchez Julián, de la ACNP, tuvieron mucho que ver en los nombramientos de Luis Ortiz como subsecretario de Educación y de Tomás Cerro como director general de Prensa. Los nombramientos suponían el
de Enseñanza Universitaria, Cayetano Alcázar Molina, de Prensa, Tomás Cerro Corrochano, de Radiodifusión, Alfredo Guijarro Alcocer, de Propaganda, Pedro Rocamora y de Cinematografía, Gabriel García Espina. Todos ellos inmersos en esa carrera de nombramientos que configuraría el gobierno franquista entre los años 1945 y 1951.

Por otro lado, el 9 de agosto de 1946, se aprobaría el decreto que iba a modificar el plan de estudios de licenciatura en Filología Románica. De este nuevo plan, distribuido en seis cuatrimestres, destacaríamos: la alta carga docente destinada a la enseñanza de las clases de Gramática histórica, en detrimento de cualquier tipo de Gramática descriptiva, la inclusión del comentario estilístico de textos clásicos y modernos en cinco de los seis cuatrimestres mencionados y, en último lugar, el establecimiento, en el último año, de desplazamiento de la Falange del área de los medios de comunicación que, a través de la Vicesecretaría dependiente de la Secretaría General del Movimiento que ocupaba José Luis Arrese, descansaba en manos de Gabriel Arias Salgado y Juan Aparicio.

Cayetano Alcázar Molina, nacido en Madrid en 1897, fue catedrático por oposición de Historia de España en la Universidad de Murcia, donde se encarga, en 1926, de su Colegio Mayor Universitario y donde en 1928 es elegido decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Rehabilitado tras la correspondiente depuración por orden ministerial, se traslada por concurso, en 1940, a la Cátedra de Historia Moderna y Contemporánea de España de la Universidad de Valencia, de la que no llega a tomar posesión, ya que provisionalmente se le había destinado a la cátedra de Historia de España Moderna de la Universidad Central, que obtiene en propiedad en 1943. Entre sus discípulos, Francisco Díaz de Revenga, señala a Vicente Palacio Atard, José Cepeda Adán y José Jover Zamora, mencionados ya en esta tesis. (Francisco Javier Díaz de Revenga, Revista de Estudios Filológicos, 24/01/2013)

Tomás Cerro Corrochano, nacido en Madrid en 1903, era, como Luis Ortiz, miembro de ACNP y habitual colaborador del periódico El Debate. En 1933 era nombrado director del Instituto Social Obrero y en 1934 vicerrector de los cursos de verano organizados por la Junta Central de Acción Católica. En el momento de ser nombrado director general de Prensa, Cerro Corrochano participaba en la revista Ecclesia y ocupaba el puesto de profesor de Historia de las Doctrinas sociales y de técnica de la propaganda en el Instituto Central de Cultura Religiosa Superior.

Alfredo Guijarro Alcocer, nacido en Huelva en 1902, ingresó en la Escuela Naval Militar en 1918, de donde salió alférez de navío a fines del año 1923. Al constituirse el Consejo Superior de Investigaciones Científicas fue nombrado Vicedirector del Instituto Leonardo Torres Quevedo de Física aplicada y jefe de la Sección de Electricidad del Instituto Alonso de Santa Cruz. A finales del año 1942, sería nombrado Director general de la Red Española de Radiodifusión, y a principios del año 1945, Director general de Radio Nacional de España y Jefe del Servicio Nacional de Radiodifusión.

Gabriel García Espina, nacido en Astorga en 1905, participó como secretario de redacción en la revista Ciudad, fundada por su primo, el periodista Víctor de la Serna y Espina, hijo de Ramón de la Serna y la escritora Concha Espina. Durante la Guerra Civil se marchó a Chile y se reintegró a la España nacional en 1938. Participó de nuevo con su primo Víctor de la Serna en el periódico La Tarde y junto a él se convirtió en colaborador del diario ABC.
“los Seminarios de Historia de la Lengua y de la Literatura españolas, en los que será preceptiva la lectura y comentario de los textos literarios hispánicos, preferentemente de las grandes figuras de nuestro Siglo de Oro.”

En tercera y última instancia, en octubre de 1946, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas inauguraría, bajo la presencia del Jefe de Estado, dieciséis nuevos edificios. Espacios destinados, en palabras del propio Franco, a la difusión de la cultura española, “de sus obras espirituales, sociales y culturales, con las que aspira, por sus servicios a la verdad única y eterna, a alcanzar un puesto preeminente en el respeto y el concierto de los pueblos” (Franco 15).

La renovación del marco educativo, bien a través de los cambios legislativos, bien a través del nombramiento de nuevos agentes, así como la inversión en una infraestructura institucional que, como el CSIC habría de estar al servicio de los intereses supremos del nuevo Estado, supusieron las condiciones de posibilidad desde las que el Ministerio de Educación formalizaría el discurso con el renombrar el “ser histórico” de la nación española.

Este santo tópico fue olvidado con responsabilidad de crimen por una generación materialista que pretendió tramutar el sentido de nuestro ser histórico, rompiendo los vínculos de nuestra continuidad nacional y alzándose con furia iconoclasta contra el sepulcro del Cid, la cruz de San Fernando, la unidad de Isabel y el sueño genial de Don Quijote.157

Los nuevos órganos del CSIC, sus patronatos e institutos, se convertirían en aquellos medios desde los que el Consejo y sus académicos difundirían un imaginario...
cultural estructurado sobre una serie de mitos históricos y literarios que se habría de convertir en la fuente principal del discurso dominante del nacional-catolicismo. Un discurso en el que los organismos del nuevo Estado diluían lo literario, lo artístico y lo político, quedando en entredicho la autonomía de los campos académico y político en la España de la posguerra.

1.4.1 Literatura: de centenarios, homenajes y otras festividades. Los clásicos literarios y la educación en valores.

Entre mayo de 1946 y 1947, el Consejo, junto al Ministerio de Educación, se volcaría en la organización de los centenarios de Antonio de Nebrija, de Miguel de Cervantes y de Mateo Alemán. El despliegue institucional, el esfuerzo de sus comisiones y los eventos festejados en torno a cada uno de esos centenarios nos pueden informar sobre la magnitud y la repercusión que se habría buscado con estas celebraciones.

El primero de estos centenarios se organizaría en Sevilla en honor del polígrafo y gramático Antonio de Nebrija, al que se presentaba como “una figura insigne de la Patria,” portador de la Lengua Hispánica, “compañero inseparable del Imperio” (Ibáñez Martín 1946: 12).

La labor de Antonio de Nebrija, así como la lengua española, serían retratados por Ibáñez Martín en su dimensión más imperialista y evangélica. El ministro de Educación recordaría que “el español nace con destino de lengua evangélica”, elemento imprescindible para controlar el nuevo mundo y “sembrar en él, con el idioma de Castilla, la verdad de Dios” (Ibáñez Martín 1946: 14). En su doble finalidad, la de crear una
narrativa del pasado histórico y la de engendrar un imaginario que, desde el presente, engarzase con esa narrativa, haría que el discurso de Ibáñez Martín, si bien evocado en lo pretérito, se convirtiera también en un discurso para el presente. Un discurso necesario para aprehender la importancia de la lengua como soldadura política y nacional, que saciara las ansias de un Hispánismo transatlántico controlado por el nuevo Imperio peninsular.

Si Nebrija recordó a la reina Isabel en el prólogo de su obra las grandes leyes lingüísticas de los idiomas fundamentales de la historia humana fue para razonar la incontrovertible verdad de que la lengua es compañera inseparable del Imperio, y que ningún medio sobrepasa en eficacia a esta suprema facultad y expresión del espíritu, para toda iniciativa política que se inspire en el afán apostólico de la civilización cristiana (Ibáñez 1946: 13).

[…]

La lengua de Nebrija resuena igual en la meseta castellana y en la llanura andaluza que en las cumbres de los Andes o en las fuentes del Amazonas, o en las orillas del Plata o en las faldas del Chimborazo. Porque fue esa lengua la que, llevada en alas de la más noble ambición española, hizo posible en América la primera escuela, la primera imprenta, el primer libro […] (Ibáñez 1946: 14).

Respecto al cuarto centenario de Cervantes éste se convertiría en cuestión de Estado en el momento en que Francisco Franco e Ibáñez Martín firmaban el Decreto del 17 de enero y la Orden ministerial del 7 febrero de 1947, documentos oficiales en los que quedaban nombradas las comisiones organizativas para los actos conmemorativos de ese año.158

158 La presencia de El Quijote como icono simbólico del nuevo Estado aparece bien temprano, cuando el 1 de enero de 1938 se dispone la ceremonia para el juramento de los miembros del Instituto de España: “Sucesivamente se irán colocando cada uno ante la mesa presidencial en la cual se encontrarán un ejemplar de los Santos Evangelios, con el texto Vulgata, bajo cubierta ornada con la señal de la cruz y un ejemplar del Don Quijote de la Mancha con cubierta ornada con el blasón del yugo y las flechas. De pie, ante estos libros, con la mano derecha en los evangelios y vuelta la cara al presidente, el académico aguardará a que el secretario del instituto le pregunte, según la forma del juramento: señor académico,
La figura de Cervantes se presentaba como aquel icono literario-nacional que habría de encabezar las letras hispánicas en el nuevo régimen. Su obra, sería interpretada y difundida mayoritariamente en términos espirituales e imperialistas, tal y como antes se había hecho, también, con la obra de Nebrija. El escritor alcaláno simbolizaba para el nuevo Estado lo que William Shakespeare para la tradición británica, abanderado del actual Imperio español y autor de “la obra más acabada de nuestra lengua y representativa de nuestro espíritu:”

Sería ya mucho ser el Príncipe de nuestra Lengua, […] en aquella posición suprema que ocupa Shakespeare con respecto al inglés, y, con respecto al italiano, Dante. […] Imperar con Cervantes, sobre tan universal realidad viva, es ser algo más que un gran escritor: es ser subsistencia y perduración de un Imperio […]159

El relato histórico que presentaba el Estado nacional-católico divulgaría la obra cervantina y su época como parte indispensable de ese “pasado heroico”160 del que España, frente a otros países, debía hacer acopio. Bajo este paradigma, la obra de El Quijote se interpretaba como una “especie de evangelio de regeneración nacional,”161 una fuente desde la que entender el verdadero ser español postergado por la República.

Evidentemente, en este interés por difundir El Quijote como ejemplo literario, símbolo de los rasgos y la esencia del espíritu español, el acercamiento de los intelectuales nacional-católicos a este personaje se centraba básicamente en resaltar sus

---

159 “¿Juráis en Dios y en vuestro ángel custodio servir perpetua y lealmente al de España, bajo imperio y norma de su tradición viva; en su catolicidad, que encarna el pontífice de Roma; en su continuidad representada por el caudillo salvador de nuestro pueblo (citado en Manuel de Puelles 290-291)?”

160 “Decreto de 17 de Enero de 1947 por el que se crean las Comisiones que han de preparar los actos conmemorativos del Centenario de Cervantes.” Revista Nacional de Educación 69. 1947: 105.


Ibid. 8.
virtudes: políticas, por un lado y eclesiásticas por otro. Un modo de reunir la retórica falangista y el discurso católico en el sincretismo renacentista de las armas y las letras, el poeta-soldado exaltado por el régimen en las figuras de Garcilaso de la Vega, Lope de Vega y el propio Miguel de Cervantes. Un discurso que articulado por la crítica católica, bien de Moreno Báez o Eulogio Palacios, entre otros, se estructuraría alrededor de las virtudes más idealistas y religiosas del Quijote, pero que articulado desde el ministerio destacaría “el estímulo para la acción” del personaje cervantino y su uso de las armas como “el mejor instrumento para la paz (Ibáñez 1947: 19):”

Después de todo es el sino de nuestra misma existencia. Vamos siempre, la cruz y la espada en alto, no como una expiación, sino, lo que vale más, como una manera de ser, como una fórmula de expresión, padeciendo persecuciones y falsías, pero dejando atrás, a la postre, los surcos bien amados de la paz. (Ibáñez 1947: 23).

En definitiva, se trataba de encumbrar, por un lado, al insigne y por el otro, al beato, comprender que el heroísmo tradicional se diluía en el cristianismo y la milicia, y aprehender, como había hecho Cervantes, “que después del héroe no hay figura más venerable que el santo” (Ibáñez 1947: 21).

Resuelto El Quijote como un cúmulo de virtudes transversales a todas las familias ideológicas del régimen, tocaba ahora prestar atención a la difusión y al magisterio de la obra cervantina en el currículo educativo. Para discutir sobre el aprendizaje del Quijote en la enseñanza media española, se reunirían, en 1948, la Asamblea Cervantina de Lengua Española. Entre las medidas consensuadas por los asistentes de instituto se resaltaría la importancia de comenzar la lectura de El Quijote con breves lecturas y seleccionando distintos capítulos, más allá de una lectura completa de la novela. Se propondría el uso de
las artes plásticas para dinamizar su explicación, tales como fotografías, grabados o animaciones y se animaría a los profesores a la realización de diferentes actividades desde la lectura directa del texto, entre ellas, la elaboración de un teatro de marionetas o la escenificación de diferentes pasajes por parte de los estudiantes. Toda una serie de recursos didácticos destinados no sólo a la formación literaria e intelectual del estudiante sino a la propagación de aquellos valores cívicos afines al ideario dominante del nuevo Estado.\footnote{En palabras de Miguel Allué Salvador,\footnote{Miguel Allué Salvador, nacido en Zaragoza en 1885, inició su carrera como profesor auxiliar de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Derecho en 1909. Fue catedrático de Lengua y Literatura en el Instituto Goya de Zaragoza entre 1914 y 1940 y catedrático interino en el Ramiro de Maeztu de Madrid en 1940. Católico conservador y miembro de la Asamblea Nacional de la Dictadura de Primo de Rivera, se retiró de la vida pública con el advenimiento de la II República y durante la guerra civil se afilió a Falange. Entre otros cargos, fue Alcalde de Zaragoza (23-01-1927/ 15-06-1929), Director General de Enseñanza Superior y Secundaria del Ministerio de Instrucción Pública entre 1929 y 1930, Presidente de la Diputación Provincial, desde 1936 a 1940 y de la Comisión Depuradora del Magisterio de la Provincia de Zaragoza. Entre sus publicaciones nos interesa para esta tesis su manual de \textit{Lengua española y literatura}, 1935.} miembro del comité organizador de esta Asamblea Cervantina:

Debemos trabajar con entusiasmo para infiltrar, por medio de nuestros alumnos y de nuestras alumnas, en las sociedades de nuestros días, la generosidad y el amor a la justicia de Don Quijote y el buen sentido de Sancho, porque bien claramente se ve que lo que más falta está haciendo hoy en el mundo, este mundo confuso y desalentado en que vivimos, es precisamente eso: la generosidad, la justicia y el sentido común (Allué Salvador 336).
El año 1947 albergaría, para el mundo de la Literatura española, una efemérides más, el cuarto centenario del autor del Guzmán de Alfarache, Mateo Alemán.

Frente a ciertas lecturas decimonónicas que veían en la picaresca un género pesimista, demoledor e inmoral, El Guzmán se presentaba ahora como ejemplo para una interpretación alternativa de ese género. Una lectura que alababa el “jugo moral, preceptivo y avisador” del corpus picaresco y que veía en la obra de Mateo Alemán y sus exempla moralizantes el prototipo idóneo para difundir este tipo de interpretación.

Las interpretaciones literarias del Guzmán, siempre como “lección de vida” se vertebrarían, como en El Quijote, sobre la exaltación de sus virtudes políticas y religiosas. Desde el punto de vista político, parte de la crítica entendería la picaresca como reflejo de un “sentimiento de preocupación, de afán nacional y político,” donde, en palabras de Lillo Rodelgo, “destaca el concepto apologético y admirativo […] de las cualidades y obras del Rey” (Rodelgo 43). Este aprecio por la monarquía sería advertido por la crítica nacional-católica también en otros textos picarescos como El Diablo cojuelo o La vida del escudero Marcos de Obregón. Una lectura monárquica que se completaba con una lectura católica, sobre todo de la obra de Mateo Alemán, donde sus vastas, y a veces fatigosas, digresiones se leían ahora como su recurso más diferenciador y notable.

Siendo la picaresca burla y locura, no hay […] negación descreída. Al contrario, desde El Lazarillo de Tormes hasta el Marcos de Obregón, hay en todos profunda raíz religiosa, aunque, eso sí, sobresalgan pasajes crudos, de sentido pesimista, […]. Pero -esto es lo que quiero señalar- no aparece descreimiento, burla o blasfemia de cosas sagradas (Rodelgo 44).

Para comprender históricamente la relectura de los exempla del Guzmán como los elementos narrativos más significativos del texto, sería necesario traer a colación el
ensayo de Enrique Moreno Báez, *Lección y sentido del Guzmán de Alfarache*, revisado en esta tesis y publicado por el CSIC en 1948. La obra del catedrático andaluz y miembro del grupo *Arbor* desempeñaría un papel pionero, en la consolidación y propagación de este modelo lectura. Una interpretación de raigambre católica que llevaría a la obra de Mateo Alemán a ocupar, en el ámbito educativo, un puesto de honor dentro de la picaresca, pasando por encima de textos como *La lozana andaluza*, *El Diablo Cojuelo* o *La vida del escudero Marcos de Obregón*.

1.4.2 Doctrina: los clásicos doctrinarios y la mayoría democrática del franquismo.

La celebración de estos centenarios y la adhesión de personajes ilustres al discurso cultural del nuevo Estado proseguiría en el año 1948, esta vez a través del festejo de los centenarios de Jaime Balmes y del Padre Francisco Suárez. Modelos filosóficos que se encuadraban también en las corrientes ideológicas y morales de la política del nuevo régimen.

El centenario de Balmes, celebrado en Vic en julio de 1948, contaría con la presencia no sólo de las autoridades eclesiásticas de la región, sino con todas un elenco representativo del nacional-catolicismo que impregnaba el nuevo Gobierno. Entre los asistentes a los actos conmemorativos se encontraría el nuevo Director General de Propaganda, Pedro Rocamora, el exministro de Hacienda José Larraz López,¹⁶⁴ Raimundo Fernández de la Cuesta y el ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín.

¹⁶⁴ José Larraz López, nacido en Zaragoza en 1904, estudió Derecho en la Universidad Central de Madrid. En 1929, tras una estancia en Bruselas pensionado por la JAE, es trasladado a la Secretaría Técnica de la Presidencia del Gobierno, con el General Primo de Rivera y en 1930 es nombrado Subdirector del Servicio de Estudios del Banco de España. En el ámbito editorial era fiel colaborador del diario católico,
La recepción de la figura de Balmes, de la que ya hemos hablado en el primer capítulo de esta tesis, se presentaba, en algunos discursos y junto a la imagen de Donoso Cortés como el modelo político a través del que solventar la “crisis” cívica de la sociedad contemporánea. Para José Larraz, quien clausuraría los actos conmemorativos del centenario, la gran obra doctrinal española del siglo XX todavía estaba por hacer. Nostálgico del pasado y de las doctrinas balmesianas decimonónicas Larraz acabaría por señalar al marxismo y al existencialismo francés como los grandes provocadores de esta crisis doctrinal:

Ante la trascendental crisis presente, ni es lícito perdernos en puras especulaciones, exclusivamente en puras especulaciones, mucho menos si son unilaterales, ni enfrascarnos, también exclusivamente, en un ramplón practicismo, generador de arbitrios y expedientes, muy propio de una política que yo me permitiría calificar de simplemente “existencialista”, quitando a este vocablo su acepción filosófica y dándole el máximo sentido peyorativo (Larraz 15).

El segundo centenario celebrado en 1948 sería el festejado en honor de otro católico, el Padre Francisco Suárez, esta vez en la ciudad portuguesa de Coimbra, con la participación explícita de José Ibáñez Martín y Pedro Rocamora. En el acto de clausura del centenario, el ministro español evocaría un discurso que, desde el populismo, legitimaría el golpe del 18 de julio como un Movimiento destinado a la búsqueda del bien común y apoyado, además, por el todo social. Según Suárez -replicaba Ibáñez Martín-

\[\text{\textsuperscript{165}}\]

Los ataques al existencialismo desde los medios de difusión del Consejo serían frecuentes a finales de la década de los años cuarenta. Desde el Ministerio de Educación se publicarían, entre otros, los siguientes trabajos: “La moda existencialista” (1950) de Juan Domínguez Berrueta, “El existencialismo de Jean Paul Sartre” (1950) de Jesús Sainz Mazpulez, “El problema del hombre ante el existencialismo” (1951) de Jesús Iturrioz y “¿Qué es el existencialismo?” (1951) de Gerard Caillet.
“existe un sujeto primero de la potestad política, que es la misma sociedad, recién nacida y, que ese sujeto transfiere aquella potestad al príncipe u organismo rector”, en el caso de España al Caudillo Francisco Franco. Suárez, -insistía el ministro-, “habla de una entidad moral verdadera, de una multitud de individuos que pretenden un fin común y que sabe lo que se proponen, […] una colectividad constituida por una razón superior de convivencia con miras a una empresa común” (Ibáñez 1948: 28).

Prefiguradas dos maneras de agrupación social, una justa y ordenada y la otra inmoral e imperfecta, el golpe del 18 de julio se autolegitimaba como el acto necesario que habría unificado “a una sociedad responsable de su misión, consciente de su destino […], frente a una suma anárquica de individuos,” aquellos que sólo buscaban el delito y el crimen:

No, no podía ser aquella masa amorfa de marxistas enloquecidos el solemne “Corpus misticum”, de que hablaba Suárez. El primitivo sujeto suareciano de la potestad civil […] es capaz de transferir esa potestad precisamente porque no se trata de una multitud informe y sin sentido, sino de una entidad social que por el orden y justificación de su nacimiento es justamente depositaria de esa nobilísima potestad (Ibáñez 1948: 29).

1.4.3 Artes plásticas: Pedro Rocamora, propaganda, pintura y artes plásticas en el discurso nacional-católico. El caso del Greco, Alonso de Berruguete y Gregorio Fernández.

En la formación del imaginario cultural que iba a vertebrar el discurso dominante del nuevo Estado jugaría un papel principal el director general de Propaganda, el opusdeísta Pedro Rocamora. Acompañante de Ibáñez Martín en su visita a Portugal y
redactor de “Una evocación apasionada de Jaime Balmes” (1949), impulsaría la obra de Doménikos Theotokópoulos, el Greco, como el gran ejemplo artístico del nacional-catolicismo. Un referente para el campo de la pintura española que venía completar, en el plano de las artes, el discurso nacional-católico de los mitos literarios.

El Greco sería presentado por Rocamora, en un discurso marcadamente metafísico, como el máximo exponente del espiritualismo en el campo de la pintura en el siglo XVI. En un momento -afirmaría el director del Ateneo-, en el que los artistas eran capaces de captar la impresión del espacio infinito y plasmar sobre sus lienzos “una admirable metafísica de los colores”, sólo en ese momento, era posible que el óleo “recoja ese hálito único, excepcional y ultraterreno que rodea […] las escenas de la Pasión del Señor” (Rocamora 1948a: 40). El director de Propaganda presentaría entonces a El Greco como el verdadero pintor del alma humana, habilidad sin igual, plasmada con maestría, por ejemplo, en el Entierro del Conde Orgaz:

El Greco se plantea en el Entierro del Conde de Orgaz la más ambiciosa y audaz empresa que la pintura universal había conocido: la de pintar el alma. Y ahí está, como escapada, bella y exánime, del Señor de Orgaz, su alma bienaventurada elevándose, como en un milagroso trance de levitación, hasta la altura soñada de Dios. […] El alma está ahí. Es casi como una nubecilla transparente e informe como una crisálida (Rocamora 1948c: 14).

El pintor de Creta, dotado de una empatía especial para la captación artística de las almas, sería retratado como ese gran artista, capaz de resolver los misterios de la vida y de
la muerte, contagiado siempre -en palabras del propio Rocamora- del eterno teologismo español.⁶⁶⁶

En un panegírico al trascendentalismo religioso y al milagro de la resurrección católica, el director del Ateneo difundiría la obra del Greco como la de un experto en ilustrar el verdadero concepto de la vida, que, para un católico, no sería era otro que el de la resurrección, donde “devuelve al alma la gloria de la fe perdida” (Rocamora 1948c: 22). Tomando como ejemplos El Cristo crucificado, El expolio o El entierro del Conde Orgaz, Rocamora concluiría:

Así, cuando el Greco pinta a Cristo Crucificado, lo hace españolamente [...] Porque el Crucificado del Greco es, más que la muerte, la resurrección, y es más, que la agonía, la ascensión a los cielos [...]. La vida empieza ahí. Morir es alcanzar la verdadera sonrisa perdurable. Pero antes hay que sufrir el expolio, hay que despojarse de todo, desprenderse de todo lo que nos ata a la vida y, por último, crucificarse frente al mundo. [...] Dios está ahí para llevarnos con sus brazos más allá de la muerte -como rezando, le pedía Unamuno-, para mirarnos en su cielo a los ojos antes de que éstos se nos vayan a apagar para siempre (Rocamora 1948c: 23).

La iconografía artística en el discurso dominante del nacional-catolicismo distaba, sin embargo, de hallarse completa. Faltaban todavía los grandes nombres del Teatro y de

---

⁶⁶⁶ A lo largo de esta tesis hemos resaltado la importancia de la obra Greco en la crítica metafísica y religiosa del arte. A las tomas de posición de Max Dvorak y Pedro Rocamora hemos de añadir ahora la tesis de otro idealista, Helmut Hatzfeld. Conocido por sus estudios sobre la mística española, en 1950 escribe “Textos teresianos aplicados al Greco,” un trabajo donde, a través de un análisis comparado, llega a la conclusión de que el cretense conocía y había leído los textos de Santa Teresa de Jesús. Para el crítico alemán cuadros como El caballero de la mano en el pecho (1580), El expolio (1583) o el Cristo abrazado a la cruz (1578) coinciden cromática y estructuralmente con muchas de las descripciones líricas de la escritora abulense. Por ejemplo, para Hatzfeld, como antes para Rocamora, uno de las grandes singularidades de la obra del Greco era su concepción de la muerte como único camino hacia la Vida, la vida con mayúsculas. A la hora de presentar El entierro del conde Orgaz (1586) Hatzfeld recurre a la obra de Santa Teresa para crear distintos paralelismo: “Santa Teresa habla de la muerte como el camino para la visión celestial” y cita, “El remedio para ver a Dios es la muerte”, mientras expone, para la interpretación de la obra del cretense, un análisis del leitmotif teresiano de la “vida verdadera” (Hatzfeld 1950: 3).
la Escultura española. En el primer caso, destacaba sobre las demás figuras, la del dramaturgo Calderón de la Barca, ante todo como gran expositor del auto sacramental; en palabras de Felipe Lluch, “la más bella forma del arte católico” (Lluch 7). Este género, que superaba cristianamente el paganismo renacentista, “tenía -según Lluch- su raíz dramática en la doctrina tomista del libre albedrío” lo que lo hacía, para los ideólogos del nacional-catolicismo, “la más perfecta expresión dramática de la raíz católica e imperial de España” (Lluch 8). Su máximo exponente, Calderón de la Barca, se presentaba desde el CSIC como el gran dramaturgo que había llenado de catolicidad el paganismo renacentista, pasando a formar parte del imaginario cultural del nacional-catolicismo junto a literatos como Miguel de Cervantes o Mateo Alemán.167

Junto a la figura de Calderón, la crítica literaria de corte falangista incluiría un segundo nombre imprescindible en el corpus teatral del nuevo Estado, el de Félix Lope de Vega y Carpio.168 En un artículo tremendamente explícito, titulado “¿Cómo debe ser el

167 La importancia que tenía la Literatura como medio transversal para educar a la juventud, además de enseñarle contenidos literarios, queda patente en los debates intelectuales acerca de la correcta enseñanza del Quijote, pero se extiende también a otras obras, como la calderoniana. En 1946, Lillo Rodelgo, presenta La vida es sueño como el manual pedagógico del perfecto educador: “En La vida es sueño está entero el esquema procesal de la educación: sus elementos, su doctrina, su postrero ideal”. La obra de Calderón -dice Rodelgo-, a través de Segismundo y su estancia en la prisión, meditabundo, nos enseña que “la vida no es sino un caminar hacia la muerte”, efímera, breve. Este conocimiento adentra al protagonista a una vida espiritual y moral, “primero, venciéndose a sí mismo; obrando el milagro de dominarse y regirse, que es fin cimero de toda educación” (44). En esta situación, desde la introspección que le otorga la soledad de la celda, “Segismundo -en palabras de Rodelgo- llega al pensamiento trascendental y último, a la verdad teológica […] Llega así al entero providencialismo. Ni hados, ni estrellas, ni ciencia insegura: Dios; el destino que Dios señala y escribe” (46). Una vez más, la lectura que desde las páginas del CSIC se hace de una obra literaria, coincide, de nuevo, con los valores afines al criterio dominante del nuevo Movimiento. Frente a los hados, la astrología o la ciencia, o incluso frente a la educación convencional que representa el personaje de Clotaldo, sólo una educación era la verdadera, la de la paz, la vida y el dominio de las pasiones, aquella que nos entregaba y nos acercaba a Dios.

168 Para comprender la importancia simbólica de Lope de Vega en el discurso cultural del nuevo Estado hay que tener en cuenta la disposición que firman Francisco Franco e Ibáñez Martín en septiembre de 1941 y que aprueba la constitución del Centro de Estudios sobre Lope de Vega. La formación de este centro buscaba continuar la publicación, por entonces interrumpida, de las obras completas del autor madrileño, además de contribuir a la vulgarización de su obra literaria y la fundación de una revista dedicada a la investigación y crítica lupiana. La formación de este centro y con él la realización de sus
teatro falangista?” (1943), Tomás Borrás y Bermejo presentaría al dramaturgo madrileño como el único creador del “auténtico” drama nacional. Un calificativo con el que lo iba a definir también el crítico Joaquín de Entrambасaguas:

Y existe también, y ello es luz y razón de Lope, un latir épico nacional en el teatro que se afirma en el resurgimiento de los temas históricos y legendarios, derivados de los cantares de gesta y en la adopción del metro octosílabo, del romance archiespañol, como base expresiva de él. […] Sólo la opulencia vital de Lope puedo realizar felizmente la creación del Teatro Nacional […] (Entrambasaguas 1943: 43).

El dramaturgo madrileño sería presentado a partir de entonces junto a una serie de “autores” españoles, entre ellos Calderón y su auto sacramental, que configurarían ese “deber ser” del teatro falangista. Un grupo, en el que además de los citados, se mencionaría también a Tirso de Molina, Agustín Moreto y Juan Ruiz de Alarcón y que serviría para ejemplificar lo que algunos miembros de Falange difundían como el verdadero Teatro nacional.

¿Y cómo es el famoso “drama nacional” que ha parido España? Es suyo, entrañablemente suyo; como que no se ha reducido a seguir a Aristóteles, ni a sus obedientes griegos y romanos. Tan fuerte es nuestra personalidad, que el espejo de nuestra personalidad es apropiado a ella. […] El drama español es de una libertad que pasma. […] Salta nuestra comedia de lo costumbrista a lo épico, de lo épico a lo trágico y de lo trágico a lo teológico; y como no hay más allá se encara con el misterio supremo en el Auto religioso […] (Borrás y Bermejo 72).

La “verdad” de este Teatro español desaparecería -en palabras de Borrás y Bermejo- en el siglo XVIII, momento en el que Leandro Fernández de Moratín, distintas actividades era un modo, en palabras de la propia disposición, de “realzar los grandes valores espirituales de nuestra Era Imperial”.  

211
totalmente denostado por gran parte de los miembro de Falange, “crea la aberración escénica española […] el drama metido en patrones que repugnan a nuestra índole […], anémico, sin sello de paternidad verdadera” (Borrás y Bermejo 73). Esta agonía en el drama histórico español solo llegaría a solucionarse –en palabras de Bermejo y Barrero-con la llegadas del siglo XIX, época que, aunque todavía “asfixiada por el mantenimiento imitativo”, alumbraría un pequeño “islote romántico” (Borrás y Bermejo 78), los García Gutiérrez, Martínez de la Rosa, Tamayo y Baus, Zorrilla y el Duque de Rivas.

En el plano de las artes plásticas y más concretamente en el de la escultura, la obra de Alonso de Berruguete, Juan de Juni y Gregorio Fernández, sería la elegida por el director general de Propaganda, Pedro Rocamora, para explicar, a través de una analogía, el principio democrático que había regido y preconizado, supuestamente, la sublevación popular del 18 de julio.

En un momento histórico como el siglo XVI, atravesado –según Pedro Rocamora- por la ideología materialista, “donde una minoría humana, símbolo de la perfección física, creó la casta aristocrática de la forma del cuerpo”, España se rebelaría y se sublevaría “contra las formas de una imaginaria aristocracia escultórica” (Rocamora 1948b: 20). En este contexto y a través de esta sublevación artística, en alusión a Berruguete y a Fernández, pero solapadamente también a las tropas del 18 de julio, se conseguiría “democratizar el estilo del arte en España.” Ahora bien, tal democracia habría que entenderla, en el caso español, siempre atravesada por un relato marcadamente metafísico. En palabras de Rocamora: “ningún pueblo del mundo ha llegado a ella como llegamos los españoles, dando un rodeo por encima de las nubes.”
La democracia política está para nosotros -por obra del filósofo Suárez- justificada en Dios. La artística, Berruguete y Gregorio Fernández la han alcanzado a través de la corte celestial (Rocamora 1948b: 20).

En un ejercicio retórico de claro matiz populista, el director de Propaganda acabaría alabando la sublevación nacional, a la que calificaría como el auténtico germen de una democracia divina que se encontraba históricamente presente, siglos atrás, en la rebelión anti-minoritaria del Barroco y su correlato estético-cultural.

Para España el barroco es lo anti-minoritario convertido al arte, el pueblo como modelo para las esculturas de sus santos, lo castizo incorporado al plano de la invención espiritual, lo popular, en suma, sin mixtificaciones ni academicismos, con rango de jerarquía artística, en su exacta y, a veces dolorosa sinceridad. (Rocamora 1948b: 20)

En definitiva, una vez más, un discurso heterónomo que bajo la forma del ensayo artístico solapaba una narrativa ideológica nacional y católica, iba a participar en la formación del relato y del imaginario cultural afín a los valores del nuevo Estado.

2. Lengua y Literatura para una universidad polisémica. Los años 50.

2.1 Las luchas por el monpolio educativo. El último asalto de los falangistas.

En el año 1950, la ONU, a instancias de Estados Unidos, recomendaría el fin del aislamiento diplomático e internacional de España. En el ámbito de la política interior, un año antes, en 1949, la asamblea convocada por la Cámara Oficial de Industria de Barcelona había alertado de un preocupante aumento de la inflación y del empeoramiento de la situación económica de todo el país. Junto a ello, las huelgas
generales de trabajadores de Manresa, en 1946, del País Vasco, en 1947, y la huelga de tranvías de Barcelona en 1951, habían proyectado una imagen de malestar en la población que era necesario cambiar, sobre todo, una vez que parecían abrirse las puertas a la integración franquista en el bloque occidental.\footnote{Para comprender las relaciones diplomáticas entre Estados Unidos y el gobierno franquista véase el libro de Ángel Viñas (2003) citado en la bibliografía.}

En este contexto, se iba a producir una remodelación gubernamental en la que los falangistas continuarían teniendo una amplia presencia en el gobierno: Raimundo Fernández Cuesta volvió a ocupar la Secretaría General del Movimiento, José Antonio Girón permaneció en el Ministerio de Trabajo, Blas Pérez González continuó dirigiendo el Ministerio de la Gobernación y Gabriel Arias Salgado, antiguo director de la Delegación Nacional de Prensa ocuparía el Ministerio de Información y Turismo. En esta remodelación llegaría al ministerio de Educación, Joaquín Ruiz Giménez, militante de Acción Católica y, desde 1950, embajador de España en el Vaticano.

Los dirigentes ministeriales, como parte de la remodelación que se estaba llevando a cabo, considerarían que la universidad española debía generar nuevos espacios de apertura cultural que lograría sacar a la institución del pozo intelectual en el que se encontraba desde 1939. Con este fin, Ruiz Giménez iba a establecer una colaboración con figuras emblemáticas del falangismo que desde 1940 se reunían alrededor de la revista Escorial, sobre todo “Dionisio Ridruejo, Antonio Tovar y, más caracterizados por su catolicismo, Lain Entralgo o Aranguren” (Muñoz Soro 259). En este contexto, Ruiz Giménez no tendría ningún inconveniente en mantener una posición claramente católica, aderezada, a su vez, con los lugares más comunes del discurso falangista. Una intermitencia con la que, a medio plazo, sólo conseguiría “la
animadversión, de los propios falangistas, militares, franquistas e incluso, de la jerarquía eclesiástica” (citado en Muñoz Soro 259).

En verano de 1952, Giménez expondría los principios básicos que pensaba promover desde su ministerio en esta etapa. En primer lugar, insistiría en la necesidad de mantener un régimen educativo que propagara por igual “los valores esenciales de la Religión, el sentido de la dignidad […] y los altos ideales del Movimiento” (Ruiz Giménez 249). Una posición que buscaría cierta concordia, aunque fuera solamente formal, entre las distintas familias ideológicas que luchaban por el monopolio de la educación española. En segundo lugar, marcado por su prudencia y bajo un ejercicio retórico de gran mérito, el ministro procuraría “intensificar el espíritu de cooperación entre todos los educadores de las instituciones del Estado, de la Iglesia, y [las instituciones] privadas.” (Ruiz Giménez 249). Un intento por ofrecer, tanto para la institución eclesiástica como para el Estado, la mayor de las autonomías posibles, a la vez que buscaba, en un clima de cierta tensión, la cooperación inmediata entre ambas instituciones: “[…] nos alzamos también contra cualquier forma de “separatismo” entre el poder espiritual y el poder temporal. “A Dios lo que es de Dios, y al César lo que es del César” (Ruiz Giménez 250). En tercer lugar, el nuevo ministerio se comprometía a “estimular en toda la medida de lo posible el espíritu de servicio en el profesorado” (Ruiz Giménez 250). Una profesión que, para muchos de sus practicantes, ya vimos, se comprendía no sólo en su ámbito estrictamente académico, instructivo, sino también en su labor de apostolado, destinada a la formación cívica de los estudiantes. Esta tarea

---

170 Los debates historiográficos en torno al grupo de falangistas que colaboraron con el ministerio de Ruiz Giménez han cobrado cierta relevancia en los últimos años. Los dos grandes polos de la discusión se mueven entre aquellos historiadores que como Jordi Gracia o Juan Pecourt han categorizado a este grupo como “falangistas liberales” o “protoliberales” y los han leído, en cierta medida, como pioneros de la democracia y la transición española; y aquellos que, como Gregorio
“formativa” se intentaría extender, además, a la universidad y acabaría por acarrear una serie de disputas y tensiones académicas que desglosaremos a lo largo de este capítulo.

A pesar de que la lucha por el monopolio de la educación española siguió siendo una constante a lo largo de los años cincuenta, el nombramiento de un ministro como Joaquín Ruiz Giménez, la firma del Concordato entre el nuevo Estado y la Santa Sede (1953) y la nueva Ley de Enseñanza Media (1953), parecerían inclinar la balanza del control educativo hacia el lado del poder eclesiástico.

El Concordato español, en sus artículos 26 y 27, garantizaba “la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria en todos los Centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden o grado,”\(^{171}\) mientras, la nueva Ley de 1953, protegía “la acción espiritual y moral de la Iglesia en todos los Centros oficiales y no oficiales,”\(^{172}\) y permitía, además, controlar al órgano eclesiástico “todo lo concerniente a la enseñanza de la Religión, a la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres.”\(^{173}\)

Es verdad que Ruiz Giménez procedía de la ACNP y que había sido secretario del cardenal Ángel Herrera Oria, sin embargo su perfil ideológico era muy distinto al de otros católicos como José Ibáñez Martín, mucho más cercano, por ejemplo a los núcleos académicos del Opus Dei. Admirador de José Antonio, Ruiz Giménez no tardó en rodearse de un nutrido grupo de intelectuales falangistas. A los ya mencionados Pedro Laín Entralgo o Antonio Tovar, otros cargos importantes del ministerio serían ocupados

\(^{171}\) El artículo 26 del Concordato se dividía en tres apartados. Disponía, por un lado que toda enseñanza había de sujetarse a la ortodoxia católica: “En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral de la Iglesia Católica”. Por otro lado, establecía el medio de garantizar la observancia de la ortodoxia doctrinal y moral: “Los Ordinarios ejercerán libremente su misión de vigilancia sobre dichos centros docentes en lo que concierne a la pureza de la Fe, las buenas costumbres y la educación religiosa”. En tercer término establecía: “Los Ordinarios podrán exigir que no sean permitidos o que sean retirados los libros, publicaciones y material de enseñanza contrarios al Dogma y a la Moral católica”.

\(^{172}\) Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. BOE 58. 1953: 1120.

\(^{173}\) *Idem* p. 1125.
por miembros de la Falange: la Subsecretaría, por un camisa vieja como Jesús Rubio García-Mina;\(^{174}\) la Dirección General de Enseñanza Universitaria por Joaquín Pérez Villanueva;\(^{175}\) la de Enseñanzas Medias por Sánchez Muniaín, que sería sustituido en 1954 por el falangista Fernández Miranda, y la de Enseñanzas Técnicas por el ex dirigente del SEU, Carlos María Rodríguez de Valcárcel.\(^{176}\) En palabras de José Alsina Calvés, que recuerda que ni siquiera en los años de Ramón Serrano Suñer se había dado en Educación una concentración tan alta de falangistas, la composición de este equipo tendría “el carácter evidente de una operación política de calado” (Alsin Calvés 17). Para el historiador y filósofo catalán, los antiguos falangistas radicales se encontrarían, en 1951, ante una de sus últimas oportunidades para reorientar el régimen desde dentro y para ello intentarían controlar las instituciones educativas, así como el previsible y naciente movimiento estudiantil.

---


\(^{175}\) Joaquín Pérez Villanueva nació en Ávila en 1910 y falleció en Madrid en 1994. Fue catedrático de Historia Moderna en las universidades de Santiago de Compostela y Valladolid y gobernador civil en Segovia y Salamanca hasta que Ruíz Giménez lo incorporó a su ministerio. Para ciertos historiadores fue uno de los principales artífices del clima aperturista con el que tantas veces se ha caracterizado el ministerio de Ruiz Jiménez. Él fue el encargado de colocar a su cuñado, Antonio Tovar, y a Pedro Laín Entralgo en los rectorados de Salamanca y Madrid respectivamente.

\(^{176}\) Carlos María Rodríguez de Valcárcel ingresó en la Falange en 1929 y un año después sería nombrado consejero nacional del SEU por José Antonio Primo de Rivera. Combatiente en Somosierra durante el Alzamiento Nacional; alférez provisional, luego, formó parte del grupo de falangistas que intentó la liberación de José Antonio de la prisión de Alicante. En 1941 sería nombrado, provisionalmente, jefe nacional del SEU y en 1943 ostentaría este cargo de forma definitiva. Tras el ministerio de Ruiz Giménez, en 1956, se encargaría de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas y ese mismo año ocuparía también la dirección general del Instituto Español de Emigración.
2.1.1 La lucha por la Religión: falangistas intelectuales y la heterodoxia católica.

Dos incursiones, en el mundo de la enseñanza religiosa y en los debates sobre el deber de la “nueva” universidad española, serían los espacios de acción que, reformados por estos “falangistas liberales”, presentaremos a continuación.

Una de las novedades más polémicas propuestas en los primeros años cincuenta por el círculo de Ruiz Giménez vendría dada por las nuevas tomas de posición que algunos de sus intelectuales defendían en el magisterio de la doctrina católica, un espacio relativamente hermético que la jerarquía eclesiástica había acostumbrado a regular, y en el que cualquier intromisión se entendía prácticamente como un desafío.

A comienzos de los años cincuenta el Opus Dei había tomado el control de instituciones como el CSIC, Arbor y el Ateneo de Madrid, y había creado, además, su propia editorial, Rialp. Las tendencias más aperturistas del nuevo ministerio, en su intento por propagar un aire de modernidad en el espacio intelectual y disputar el poder en los campos culturales al grupo de Calvo Serer, trataron de regenerar el catolicismo desde movimientos heterodoxos en las bases de la Iglesia. Se trataba de restablecer vínculos entre el catolicismo, la tradición liberal española y otras corrientes religiosas de...

\[177\] A lo largo de la década de los cincuenta, los movimientos de apostolado especializados en la evangelización obrera, las Juventudes Obreras Católicas y las Hermandades Obreras de Acción, emprenderían una intensa crítica del desempleo, la explotación infantil y la explotación jornalera. Este activismo evangélico en el mundo obrero acabaría dando lugar a la ruptura con la jerarquía episcopal abriendo una alternativa “modernista” en el campo religioso español. A estas iniciativas se uniría, en la rancia formación de los novicios, la lectura de algunos de los teólogos europeos de signo innovador y de escritores vinculados al personalismo y al existencialismo cristiano (Bermanos, Mounier, Graham Greene). Esta actitud disidente de los jóvenes sacerdotes, junto a las protestas de las asociaciones del apostolado obrero, dieron forma política a la renovación de la espiritualidad emprendida desde mediados de los cincuenta. Tal y como vimos con anterioridad y siguiendo el razonamiento de Vázquez García (72), algunos de los ensayos de Aranguren de estos años, propondrían, en diálogo con la tradición reformada, un modo de religiosidad e indirectamente de acción pastoral menos centrada en los aspectos externos y rituales de la fe y más preocupado por el mejoramiento interior y el acercamiento a lo temporal.

218
países europeos. Revistas como *El Ciervo* (1951), inicialmente dependiente de ACNP, serían de gran apoyo para este grupo de intelectuales, que buscaban recobrar el verdadero rol del activista católico en el mundo moderno. Sirva como ejemplo la figura de José Luis López Aranguren, colaborador habitual de *El Ciervo*, y uno de aquellos “falanistillas liberales” que Ruiz Giménez habría colocado cerca de su equipo. Aranguren irrupería en este espacio, proponiendo una enseñanza mucho más participativa del estudiante en el misterio de la religión, lejos del formalismo historicista que la presidía todavía en las aulas.

El reproche fundamental que, a nuestro juicio, debe hacerse a la actual enseñanza religiosa en el Bachillerato […] es su excesivo apego, que empieza a parecer anacrónico, a las fórmulas de la Contrarreforma. […] La tarea pendiente es, pues, la de conciliar una suficiente e imprescindible formación intelectual con la iniciación consciente en el Misterio y la preparación para la participación activa en él.

[…]] No hablemos, pues, en primer término de enseñanza de la doctrina cristiana, sino de iniciación en el misterio del cristianismo (Aranguren 256).

Merece la pena traer a colación esta irrupción en el espacio de la docencia religiosa por dos motivos. Por un lado, como ejemplo de un discurso, si bien afín al catolicismo, heterodoxo, que contribuiría como anunciábamos más arriba a la divulgación, por los sectores más ortodoxos, de cierta animadversión contra el núcleo intelectual de Ruiz Giménez, sobre todo, por parte de los católicos opusdeístas y acenepistas más conservadores. Por otro lado, las condiciones sociales y económicas que atravesaban España en esta década desencadenarían un debate sobre el deber nacional de la Universidad, sus nuevos modos de enseñanza y su función pedagógica. En este sentido, distintas tomas de posición, desde aquellas que apoyaban una formación activa y cívica del estudiantado, pasando por las que fomentaban una educación técnica, práctica
y productiva, hasta las posiciones “culturalistas” que potenciaban una instrucción de carácter intelectual, se enfrentarían en los debates pedagógicos-políticos de esta década.

2.1.2 La lucha por la investigación: élites intelectuales, ciencia y espíritu “formativo”.

Junto a un modo espiritualista, a la par que polémico, de comprender el magisterio católico, el círculo intelectual más afín a Ruiz Giménez se haría notable, también, por su denuevo para vertebrar un debate que hasta entonces parecía inabordable: la redefinición y rearticulación del deber nacional dentro de la universidad española. Un debate imprescindible para un régimen que, después de 1951, aspiraba a consolidarse internacionalmente.

En abril de 1952, en la revista *Alcalá*, Laín se posicionaría firmemente ante lo que, para él, debía ser uno de los proyectos fuertes del nuevo ministerio, la regeneración de las obligaciones y la misión de la universidad española: “He aquí el resultado ineludible: la actual Universidad española no nos gusta. Quien diga otra cosa no es sincero o lo que es casi peor no sabe lo que debe ser una Universidad.” La gran preocupación del nuevo rector de la Complutense se centraba en la falta de iniciativa científica e investigadora de las facultades españolas, función ineludible, para Laín, de lo que sí debía ser el quehacer universitario.

---

178 La revista *Alcalá* (1952-1955) fue un modo de legitimar las políticas académicas del ministro Ruiz Giménez y, desde su línea editorial, plantear la necesidad de dirigir la revolución que estaba todavía pendiente en el ámbito educativo. Esta revolución estaría controlada por la minoría intelectual falangista que conformaba el nuevo equipo del ministerio y el propio consejo de la revista.
¿Existe entre nosotros, a modo de hábito social, el amor intelectual a la realidad creada? Es evidente que no; o cuando menos, no en proporción y en forma universitariamente satisfactorias. Los españoles mejores han solido ver el Universo como simple escenario de una creída salvación ultraterrena o de una soñada salvación histórica; y la masa de los españoles medianos y peores tiende a considerar la realidad como mero estímulo de una fruición ocasional e inmediata. De ahí el escaso interés de la sociedad española por la ciencia y por la institución en que se la cultiva y enseña. Véanse, citados al azar, algunos hechos que prueban mi aserto: 1.° La enorme dificultad y aún la imposibilidad de consagrarse en España –hablo, ya se entiende, de una consagración exclusiva– a la docencia y a la investigación científica (Laín 1952a: 19).

Convencido que la residencia del poder regenerador descansaba en una élite intelectual, la consecución de “una Universidad de veras satisfactoria” sólo sería posible al “hacer verdadera ciencia y demostrar fehacientemente que ella concede a quien la posee nobleza humana, poder, opción a una mayor seguridad vital y gozo real del espíritu” (Laín 1952b: 12).

Es necesario, cuando leemos hoy las tomas de posición de Laín no comprenderlas exclusivamente en su vertiente educativa. Su descripción altiva de la visión social del universo como escenario de una prometida salvación y sus dardos contra todo aquel grupo docente que desdeñaba la práctica científica acabarían por generar nuevas posiciones encontradas, como siempre, con el catolicismo más ortodoxo. Posiciones que reavivarían de nuevo las luchas políticas por el monopolio de la educación.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que Laín nunca había abandonado el deber “formativo” de la universidad española, muy propio del modo de entender la educación por parte de las élites eclesiásticas españolas. Para el médico aragonés, entre los cinco fines que debían atravesar la educación universitaria, el “formativo” debía encontrarse en tercer lugar, junto a la transmisión histórica de las tradiciones, la finalidad docente, la proyección investigadora y el perfeccionamiento de la sociedad (Laín 1950: 23). A pesar
de ello, los discursos en torno al deber nacional de la institución universitaria aumentarían hasta la generación de un campo y un espacio de discusión que se iba a consolidar sobre los debates en torno a la misión de la enseñanza superior. A través de conceptos como “espíritu formativo”, “investigación” y el gran denostado, el de la “técnica”, estigmatizado por la jerarquía eclesiástica junto a otra categorías simbólicamente marcadas como “materialismo”, “utilitarismo” y “pragmatismo”, se vertebrarían estos discursos, a la vez que se luchaba por monopolizar el significado de tales categorías.

En este contexto, las nuevas publicaciones como Laye y Alcalá y la Revista de Educación del Ministerio propiciarían una plataforma para la aparición de tomas de posición críticas, entre otros objetivos, con el Plan de Enseñanza Media de 1938, con su espíritu formativo, y su matriz clásica y religiosa. A mediados de 1951, en una serie de artículos publicados en la revista Guía, bajo el título “El tema de la Universidad”, Gonzalo Anaya Santos179, que había sido profesor durante la Segunda República, desafiaría la misión “formativa” y elitista de la enseñanza española desde 1938 y le pediría a la universidad una finalidad profesional sin restricciones.180 En 1952, en una línea muy similar, pero mucho menos pragmática, Jaime Suárez, director de Alcalá,


180 Los esfuerzos por abrir la educación superior a una mayoría de estudiantes que no necesariamente tenía como destino el mundo universitario habían comenzado a desplegarse en España a finales de los años cuarenta. La ley del 16 de julio de 1949 de Enseñanza Media y Profesional se organizó, en principio, en un ciclo de cinco cursos, sin latín que, tras un examen final, daba derecho al título de bachiller laboral. Más tarde, se crearía el bachillerato laboral superior, mediante otros dos años de estudios y un examen de reválida. Con vistas a la inserción del estudiantado en el mundo laboral, las modalidades que existieron dentro de este bachiller fueron la agrícola-ganadera, la industrial minera, la marítimo-pesquera y la administrativa.
reclamaría para la universidad española una mayor inversión en las carreras técnicas y en los proyectos de investigación.\[^{181}\]

La Universidad enseña y enseña bien, pero no enseña todo lo que debiera enseñar. [...] La historia de la Universidad consiste en una hazaña continua por no quedar al margen de la ciencia. Por no haberlo hecho así la Universidad española, incluida la de nuestro Siglo de Oro, es un rotundo fracaso. [...] La historia de nuestra Universidad es la de un lamentable fósil. [...] Sólo un deformado concepto de la Universidad puede excluir del cuadro de sus enseñanzas la técnica ingenieril (Suárez 6).

En la misma línea que Jaime Suárez y los miembros de Alcalá, José María Otero Navascués, Consejero Nacional de Educación, solicitaría, también en 1953, un cambio en la percepción de la ciencia y la investigación dentro del mundo universitario:

Mientras que en España nuestras Universidades no produzcan más que diez físicos al año como máximo, en una coyuntura científica como la actual, en que la Física y sus métodos irrumpen en toda la Ciencia Exacta Natural, en la Biología y en la Técnica, las perspectivas no podrán ser alentadoras (Otero Navas 19).

Sería en una fecha tan señalada como el 18 de julio, en el diario Arriba, donde el ministro Ruiz Giménez tomaría la palabra acerca de los deberes y “las necesidades de la educación española” (Ruiz Giménez 1952: 249). Dentro de la variedad de posiciones que comenzaban a formalizarse, el ministro de Educación estigmatizaría el discurso

\[^{181}\] Es cierto que si bien los intelectuales falangistas del grupo de Ruiz Giménez, sobre todo aquellos entorno a Alcalá, diferían con las políticas educativas del primer franquismo en los contenidos y los deberes educativos, temas de debate y de polémica, mantenían, como sus predecesores, una noción altamente elitista y minoritaria de la educación superior. Por lo tanto, será complicado leer, en sus tomas de posición, estamentos similares a los propuestos por Anaya, que abogaba por la apertura social de la educación superior.
utilitarista a la vez que intentaba apropiarse de la ciencia y la técnica española para vertebrar su posición más “oficial”.

Una Cultura, mejor dicho una apariencia de cultura, utilitaria, pragmática, ajena a los anhelos de infinito, en pura acción, con urgencia de logros terrenos, sería tremenda infidelidad al latido del espíritu, a la sed de Eternidad de nuestros héroes. […] El 18 de julio nos trajo, en suma, la posibilidad de verter el viejo vino de nuestra cultura secular, cristiana y mediterránea, en el odre nuevo de las Ciencias y Técnicas del siglo XX (Ruiz Giménez 1952: 249).

2.1.3 La lucha por el espíritu formativo: ¿Filología Clásica o Filología Cristiana?

Sobrevivir en el mundo de la “técnica”.

Frente a los discursos que reclamaban a) un espacio universitario para la ciencia y la investigación, b) aquellos que solicitaban una universidad destinada al abastecimiento del mundo profesional y c) aquellos que demandaban la inclusión en la misma de las enseñanzas técnicas, se constituiría un discurso alternativo, articulado básicamente desde los departamentos de Estudios Clásicos.

Desafiados por todas estas nuevas posiciones que abogaban, en diferentes términos, por una modernización de la Universidad española, latinistas y clasicistas se verían abocados a la desaparición progresiva de sus áreas de estudio o, en el mejor de los casos, a una reducción importante de su carga docente. Alertados por el discurso aperturista del nuevo ministerio y la amenaza que suponía para la disputa del control educativo, la jerarquía eclesiástica vio en los Estudios Clásicos la voz que en el campo académico podía defender sus posiciones acerca de la misión más adecuada para la “nueva” universidad. Los Clasicistas y los católicos más ortodoxos mantendrían, no
obstante, ciertas tensiones por conformar un discurso único que defendiera el carácter “formativo” y elitista de la educación universitaria. Un discurso vertebrado, básicamente, a través de la didáctica de las lenguas y los textos clásicos:

[…] las lenguas latinas clásicas son formativas como ninguna otra disciplina, bien porque nos ponemos, a su través, en contacto con un mundo de valores definidos, que se pueden enumerar: respeto a la personalidad humana, sentido de libertad y responsabilidad, universalismo, principios morales y sustantivos (Díaz y Díaz 26).

Ahora bien, si en palabras de Manuel Díaz y Díaz, catedrático gallego de Filología Latina y colaborador del CSIC, los textos clásicos podían educar a la juventud en valores, sobre todo frente a las enseñanzas más técnicas, era la doctrina católica y la aclamación de una “Filología cristiana” el elemento que debía culminar y distinguir este discurso “formativo”:

Nuestra enseñanza del latín -me refiero a España- ha prescindido demasiado del elemento cristiano. […] Parece que el campo cristiano debe ser abandonado a la Teología, al Derecho o a la Historia. Pero los filólogos no pueden estar ausentes de una parcela que les corresponde por derecho […]. Hay que ampliar los cuadros de lecturas y comentarios de textos, demasiados reducidos hoy, e iniciar a los alumnos en los problemas de los que podíamos llamar “Filología cristiana” […]. Hay que leer los textos cristianos al lado de los clásicos. No puede haber perfecta formación latina, si junto a los autores de la gran época no ponen los Padres de la Iglesia (Díaz y Díaz 27).

El catolicismo de la Santa Sede, a través del Concordato firmado con el Estado en 1953 venía a apoyar, por un lado, el espíritu ministerial del Plan educativo, católico y formativo de 1938 y por otro lado, a ratificar la idea de que la instrucción y la educación, si bien dos realidades diferentes, debían aprehenderse íntimamente conectadas. La “educación”, frente al concepto de “instrucción”, acabaría por ser aprehendido y utilizado como un sinónimo del concepto “formar”, tantas veces reproducido en las
misiones universitarias de los años cuarenta: “Educar es mucho más que instruir -diría el Concordato-, formar al hombre en su integridad, en su realidad física y espiritual, intelectual y moral, individual y social, natural y sobrenatural” (Ibáñez Martín 1941b: 17).

Estas tomas de posición que corroboraban una función educativa/formativa para la universidad española continuarían difundiéndose en las palabras de un católico-falangista como Adolfo Muñoz Alonso[182] en 1952. Un discurso que rezumaba cierto escepticismo sobre el valor de las enseñanzas científicas en la educación superior:

[... ] Nuestra tarea hoy se cifra en la unidad cultural. De proposito no decimos científica. El vocablo ciencia está maltratado por los científicos y por los sabios. Hoy queremos que todo acabe en poesía o en tablas algorítmicas. Es curioso que la Teología que puede representar la unidad suprema, el “eje de oro de nuestra cultura”, sea la materia más ignorada de nuestros universitarios, profesores y alumnos. La unidad en la Universidad no la puede dar la ciencia, en el sentido en el que la ciencia viene siendo extendida. Es más, la ciencia ha roto la unidad en la Universidad, porque en nombre de la ciencia se exorcizan demasiados saberes (Muñoz Alonso 3).

Otros católicos como Miguel Cruz Hernández tendrían bien claro también que la función primordial de la Universidad no era otra que la de “formar” a sus estudiantes y para ello recordaba que los buenos docentes de Filosofía debían estar siempre bien orientados para “enseñar algo y sobre todo para educar” (Cruz Hernández 1952a: 108).

En la *Revista de Psicología General y Aplicada* dejaría, de nuevo, bien clara su posición:
“la Universidad tiene que empezar por considerar que su primera misión es la educativa; no enseñar sino formar” (Cruz Hernández 1952b: 73). José María García Escudero, director General de Teatro y Cinematografía entre 1951-1952, llegaría a la conclusión de que la actividad principal de la Universidad, más allá de la docencia, la transmisión de saber o la investigación, no podía ser otra que la actividad “formativa”, quedando la investigación destinada a tener presencia exclusiva sólo en los cursos de doctorado: “La investigación (que no es, por cierto, lo que tantas veces se quiere hacer pasar como tal y es puro cientifismo y mera charlatanería) tiene un campo en el que es reina indiscutible: el doctorado. Llevada despóticamente a la Licenciatura, las consecuencias serían lamentables” (García Escudero 1952: 16). Gratiniánio Nieto Gallo, profesor adjunto

---


184 Las razones que García Escudero aduce para no incluir la investigación académica en la Licenciatura resultan, incluso después de sesenta años, tan cercanas y actuales que no he podido dejar de citarlas: La Universidad -aquí cita al pedagogo Gonzalo Anaya- puede despertar y fomentar vocaciones investigadoras; pero es buen seguro que no puede cultivarlas en sus cursos. “Ni puede, ni debe” -afirma Escudero-. No es caso que no se dé, el del profesor tan cegado por su especialización como para despreciar al alumno en general, a la "masa", aspirando sólo, a hacerse con “su” grupoito de iniciados, futuros investigadores, elegidos conforme a un criterio sanamente exigente (sólo como hipótesis apunto la gravísima responsabilidad de una selección al revés, o sea, de los menos capaces de hacer sombra el día de mañana al seleccionador)” (1952: 16).

185 Gratiniánio Nieto Gallo nació en Burgos en 1917 y murió en Murcia en 1986. Militante en FET y de las JONS se doctoró, en 1955, en la Universidad de Madrid con una tesis dirigida por José Camón Aznar sobre los monumentos de Lerma. Fue profesor ayudante y, luego, profesor adjunto de la Universidad de Valladolid y, conservador del Museo Arqueológico de dicha ciudad en la que también dirigió el Colegio Mayor “Santa Cruz”. Posteriormente, dirigió el Colegio Mayor “Nebrija”, de la Universidad Madrid, en la que fue profesor adjunto de Arte Medieval. También fue director de las residencias de la Universidad Menéndez Pelayo, de Santander, y Secretario Técnico de la Dirección General de
de Arte Medieval en la Universidad Central, conservador del Museo Arqueológico Nacional de Madrid y director del Colegio Mayor Nebrija resaltaría también, juntos a los académicos afines a Ruz Giménez y al grupo Alcalá, la figura de los Colegios Mayores en el desarrollo de la labor “formativa” de las élites: “La finalidad, como se ve, no puede ser ni más noble ni más ambiciosa; se aspira nada menos con los Colegios Mayores, a "formar hombres"; hombres cabales y enteros, preparados sólidamente en el campo del saber y en el campo del obrar” (Nieto Gallo 23). No faltaría tampoco la opinión de José Todolí Duque, por entonces profesor de Ética en la facultad de Filosofía y Letras de Madrid:

La Universidad no debe limitarse en modo alguno a forma abogados, médicos, arquitectos o filósofos. La Universidad intenta formar “hombres”, y uno de los mayores males en que pudiera incurrir la Universidad sería confundir la formación del hombre con su formación jurídica, filosófica o literaria. “¡Ay del siglo -escribe Lacordaire-, que ha confundido la enseñanza con la educación, creyendo que el bien brota de la ciencia y de la literatura, cualesquiera que sean” (Todolí Duque 86)!


2.1.3.1 Lengua y Literatura Española: formación y alimento para el alma.

La polémica acerca del deber nacional de la Universidad, bien en tanto que institución “formativa”, bien en tanto que organismo meramente instructivo, no sería ajeno al ámbito de enseñanza de la Lengua y la Literatura Española en el campo académico. En este contexto, Enrique Moreno Báez, por entonces catedrático en Oviedo, subrayaba, en la misma línea que había hecho Cruz Hernández, la importancia, desde el punto de vista espiritual y formativo, que la Literatura Española podía tener entre el alumnado español. Una disciplina que a través de una enseñanza adecuada podía de alimentar filosófica y religiosamente el alma de los universitarios.

Si el fin principal de la enseñanza de la literatura es que los alumnos lleguen a gozar de la belleza de las obras clásicas y se acostumbren a distinguir lo bueno de lo malo, su fin secundario es contribuir a la formación, filosófica y aun religiosa, de los alumnos mediante el análisis de las obras maestras, en las que no debemos buscar tan sólo el deleite estético, sino ideas que alimenten las almas y sentimientos que las tonifiquen (Moreno Báez 1953: 5).

Bajo este discurso, el profesor de Literatura se encontraría con el deber de “inculcarle al alumno la idea de que el mérito literario no depende de lo entretenida que sea una obra, sino de valores que ha de esforzarse por descubrir bajo la dirección y guía del catedrático” (Moreno Báez 1953: 5). Un modelo de enseñanza que, en palabras de Moreno, sólo sería posible a través del análisis y el comentario de los texto clásicos de la Literatura Española: el Guzmán de Alfarache, el Quijote o el Criticón.
Otro católico como Ernesto Giménez Caballero\textsuperscript{187} apuntaría también, en la Lengua y la Literatura Españolas, las disciplinas más idóneas desde las que propagar e insuflar los principios fundamentales que vertebraban la nueva Ley de 1953. Una ley que para el catedrático madrileño velaría “por la formación del espíritu nacional, de acuerdo con los principios fundamentales del Movimiento”. Caballero, al igual que Moreno Báez, no dudaba que “ninguna disciplina -aparte de la Historia española- es más apta que la Lengua y Literatura para satisfacer ese fundamental postulado jurídico” (Giménez Caballero 117) y coincidía, en que sólo el acercamiento a los textos clásicos podía llevar a cabo esa misión.\textsuperscript{188}

En palabras de Giménez Caballero, la lengua española representaba todavía la matriz única sobre la que descansaría el auténtico "ser" español y, por lo tanto, la verdadera puerta de acceso, para el estudiante, al verdadero genio nacional. Una puerta que sólo podía ser abierta a través de la intuición, desde un paradigma irracional, pues en el fondo, para el catedrático madrileño, había sido un Dios cristiano, todopoderoso el verdadero creador de la Lengua y la Literatura española:

\textsuperscript{187} Ernesto Giménez Caballero nació en Madrid en 1899 y murió en la misma ciudad en 1988. En 1935 obtuvo la cátedra de Literatura del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid y en noviembre de 1936 llegaría a Salamanca, donde Franco le confiaría, a través del general Millán Astray, la propagada del bando nacional. En abril de 1937 colaboró activamente en la “Unificación” redactando, supuestamente, el decreto firmado por Franco por el que el Caudillo se convertía en jefe único del partido único, Falange Española Tradicionalista de las JONS. Coincidiendo con el declinar político de la Falange y el ascenso de la tecnocracia desarrollista del Opus Dei, en 1957 fue nombrado agregado cultural en Paraguay y Brasil y a partir de 1958 ejerció como Embajador de España en Paraguay, hasta su jubilación en 1969. Colaboró en la Revista de la Españas, fundó La Gaceta Literaria y dirigió, en 1928, uno de los primeros cine-clubes de España.

\textsuperscript{188} Para Ernesto Giménez Caballero la educación literaria, en el bachillerato, debía partir de lo más sencillo hacia lo más complejo y para ello comenzar en lo originario e ir avanzando hacia lo actual: “Es mucho más sencilla la lengua de Mio Cid y la Literatura de un Milagro de Nuestra Señora en Berceo -para un niño de primer curso que la sintaxis poliédrica de Valera o de Unamuno o la intrincada Literatura de un Galdós o Valle-Inclán” (118).
A través de la Lengua debe ir descubriendo y amando el niño el genio de su nación. Sólo sobre esa base afectiva e intuitiva puede ser útil el estilo de la Gramática. [...] En rigor, este estudio conjunto no es el estilo, sino el genio. Descubrir el modo de ser de un pueblo a través de su Literatura y de su Lengua. [...] O si se quiere, mejor -para un sentir cristiano y providencialista como es el mío- hay que partir de que Dios hizo posible nuestra Lengua y Literatura en un plan universo para que se desarrolle en él libremente (Giménez Caballero 119).

2.1.3.2 Más allá del espíritu “formativo”. Nuevos fines, nuevas didácticas. Fernando Lázaro Carreter y la pedagogía “estilística”.

Frente a un discurso que, sujeto a sus distintos matices, aprehendía la enseñanza de la Literatura como medio hacia el magistrado de unos valores marcadamente religiosos, se posicionaría la obra de un jovencísimo Fernando Lázaro Carreter.189 Lázaro no contemplaba, al menos no expresamente, un fin “formativo” en la enseñanza de los contenidos académicos para el estudiantado de Letras. Más allá de otros académicos como Joaquín Entrambasaguas, Moreno o Giménez Caballero, el crítico aragonés remitía sus expectativas pedagógicas a que el estudiante a) adquiriera el volumen básico de la lengua española, b) un conocimiento suficiente de la literatura y c) una elemental aptitud crítica que le permitiera orientar sus gustos en la época de madurez.

Las tomas de posición que Lázaro iba a asumir en “La lengua y la literatura españolas en la enseñanza media” (1952) y en “La lengua española en la Universidad” (1953), serían un intento por autonomizar y profesionalizar técnicamente la enseñanza de las Letras en la educación española. Bajo este fin, Lázaro procuraría instaurar una metodología propia para la comprensión de las obras literarias, el comentario de texto, y la formación de un plan educativo que potenciar la las facultades comunicativas del individuo. En palabras de Lázaro, unas aptitudes que le permitieran, estudiante, “comunicar los contenidos de su conciencia” (Lázaro Carreter 1952: 156).

Sin espacio, a priori, para una programación vertebrada sobre los contenidos religiosos y/o falangistas del canon literario español, Lázaro insistiría en el comentario de texto como metodología propia y autónoma para la enseñanza de Literatura. Influido por la escuela pedagógica francesa, “la nación europea que más cuidado presta a su idioma,” la tradición de sus explication de texte y el impacto de la misma en la educación británica, How the French boys learns to write (1915), Lázaro iba a proponer un sistema que “enfrentaría” inmediatamente, sin consideraciones intermedias, al estudiante con el texto.

Resulta difícil contextualizar completamente la toma de posición de Lázaro sin volver a los textos teóricos de Dámaso y Amado Alonso sobre la Estilística y el impacto de éstos en otros catedráticos contemporáneos como Samuel Gili Gaya. Lázaro aludiría directamente a la obra del catedrático catalán, quien anunciaba, en el año 1952, la muerte simbólica de la Gramática tradicional. Consciente del paradigma vitalista/irracional que se había establecido en ciertos secretos académicos a partir de la obra de Charles Bally, Henri Bergson y compañía, Gili Gaya advertiría que “a medida que han ido percibiendo
las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje, y que éste no es lógico más que en mínima parte, un buen pedazo de nuestro andamiaje gramatical se vino a tierra” (Gili Gaya 119). A raíz de su análisis historiográfico acerca de la historia lingüística más reciente, el gramático catalán intentaba explicar las causas de una nueva corriente que, a la hora de enseñar la lengua y la literatura, irrumpía cada vez más fuerte en el campo educativo español. Según el gramático catalán, un nuevo cuerpo de docentes de escuelas primarias y medias comenzaba a entender que enseñar la lengua materna consistía básicamente en potenciar progresivamente en el alumnado los diferentes hábitos de expresión. Una pedagogía para la que los ejercicios de lectura y el comentario de texto se convertirían en las herramientas didácticas imprescindibles.

Lejos del discurso “formativo” de contemporáneos como Moreno Báez o Giménez Caballero, para Lázaro Carreter, “enriquecer el lenguaje propio de los educandos y enseñarles el empleo consciente del mismo” (Lázaro Carreter 1952: 157) debía ser la meta principal de la pedagogía lingüística en la enseñanza media. Para llevar a cabo este objetivo de forma cualitativa, el filólogo aragonés entendía que un cambio en la formación intelectual y pedagógica de los futuros profesores de este sector, es decir, los estudiantes universitarios de Filología, debía antojarse imprescindible. La instauración de nuevas medidas curriculares como la separación en dos asignaturas autónomas, la Lengua y la Literatura Española, y la inclusión inmediata de la gramática descriptiva como disciplina troncal, se convertirían en dos de sus propuestas, sobre todo esta última, más polémicas. La disputa por una educación lingüística que se articulara básicamente sobre la didáctica y la transmisión de una gramática descriptiva y no tanto sobre el monopolio que de ella habían hecho las gramáticas históricas sería, en el primer
lustro de los años cincuenta, el gran caballo de batalla para la vertiente educativa de Lázaro Carreter.

En 1953, después de plantear el impacto teórico del historicismo lingüístico en España su conclusión, firme y contundente, ilustraba claramente su toma de posición:

Tres cuatrimestres de Gramática histórica española constituyen, en verdad, bien escasa dotación de conocimientos técnicos de nuestra lengua para el licenciado en Filología Románica. Caigamos sobre todo, en la cuenta de que los estudios de español son estrictamente históricos; la Gramática descriptiva sigue ausente. Podemos ya decirlo con toda crudeza: en la Universidad española no se explica la Gramática de nuestra lengua (Lázaro Carreter 1953: 4).

Frente a unas propuestas educativas donde la Lengua y la Literatura se apprehendían como correa de transmisión de unos valores “formativos”, transversales a la Historia de España, el modelo pedagógico de Lázaro insistiría en la potenciación comunicativa de cada uno los elementos expresivos del interlocutor. En este sentido, el canon hispánico de obras literarias se convertiría en la herramienta textual desde la que el estudiante habría de ejercitarse en la creación de campos asociativos de palabras, la búsqueda de sinónimos y las actividades de clasificación morfo-sintácticas.

Todo esto representaba un intento personal de adaptar a la enseñanza media española, la concepción más vitalista y personalista que sobre la Lengua y Literatura habían teorizado Dámaso y Amado Alonso y que, en palabras del propio Lázaro, conformaba una parte inquebrantable de la gramática descriptiva española.

En este intento por redefinir la didáctica de la Literatura en España, un punto de inflexión que acabaría, además, por convertirse en rasgo vertebrador de la formación del estudiantado, sería la oficialización del comentario de texto en la Ley sobre Ordenación
de la Enseñanza Media de 1953. Reservado entonces a la educación de los estudiantes del nuevo curso preuniversitario que contemplaba la ley, el comentario de texto se convertiría en el gran recurso con el que se iban a formar, y con el que todavía nos formamos hoy, los estudiantes de enseñanza media y universitaria en el campo literario de la educación española.

El artículo 83 de esta ley, donde se establecía por primera vez el curso preuniversitario, se describe de este modo a las nuevas técnicas educativas:

Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarias y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados (citado en Lorenzo Vicente 151).

Las técnicas pedagógicas propuestas por Lázaro no tardarían en aprehenderse y propagarse como instrumentos indispensables para enriquecer la capacidad expresiva del alumnado. El comentario de texto, en palabras de Adolfo Mailló, consistiría en una tarea “entre sencillos ejercicios de vocabulario y sintaxis -encaminados más que a comprobar la doctrina gramatical, a proporcionar a los pequeños, finos instrumentos de expresión- hasta un exhaustivo ejercicio de análisis estilístico […]” (Mailló 1955: 11).

Los pasos a seguir para implementar el comentario de texto en el aula quedarían establecidas después de varias reuniones, en 1954: el ejercicio debía comenzar con la lectura del texto literario por parte del profesor y continuar con la lectura de algunos estudiantes hasta el final del mismo; a partir de entonces, el instructor tenía que preguntar rápidamente el significado de ciertas palabras y expresiones y comenzar un análisis de la forma externa del poema a la par que el docente evaluaba el contenido.
doctrinal que vertebraba del texto; una vez que el maestro valoraba el contenido, las significaciones de su contexto y la época y disciplina en las que se entroncaba, el estudiante empezaría entonces la realización de resumen del texto y una valoración personal del mismo.

A la técnica del comentario de texto se le añadirían dos ejercicios más, imprescindibles para la formación expresiva del estudiantado. Por un lado, el estudio de la lexicología española y por otro, el de los ejercicios de composición. Ambas tareas serían para Lázaro “el complemento necesario para que la enseñanza del idioma existiera como tal” (Lázaro Carreter 1955: 107). Mientras la parte más “instructiva” se encontraba cubierta por un conocimiento básico de la Gramática descriptiva, la lexicología y las tareas de composición se encargarían de cubrir la parte “formativa” de la educación, tan demandada y exigida por un amplio sector de la comunidad académica. Para ello, Lázaro propondría los temas humanísticos como materia y contenido principal desde el que realizar tales ejercicios. El concepto “humanístico” sería utilizado, esta vez, no como un sinónimo explícito de lo “clásico” de la literatura española, en la línea de Giménez Caballero, sino directamente asociado con la tradición filosófica y moral francesa.  

Entendemos por tema humanístico aquel que obliga al alumno a mostrar algo de su sustancia humana. Son los llamados por los franceses temas morales; demandan de los alumnos su opinión sobre una máxima, un prejuicio, un tópico, una norma de conducta o de moral, una sentencia […]. Toda una revisión de nuestros hábitos en cuanto a los temas de composición es precisa si queremos que los ejercicios de redacción cumplan sus fines (Lázaro Carreter 1955: 108).

190 Sería interesante observar, en el caso de Lázaro Carreter, si la omisión de una tradición clásica a la hora de posicionarse sobre el valor formativo de la Literatura Española fue el resultado de una estrategia con la que intentaba evitar que se la relacionase en el mismo grupo de académicos que representaban, bajo un discurso católico-clasicista, la defensa de los parámetros pedagógicos conservadores y elitistas de la ley educativa de 1938.
La irrupción del comentario de texto en la Ley de Enseñanza Media de 1953 y el nuevo paradigma pedagógico que a partir de él se iba a articular, donde cobraba súbita importancia la docencia de una gramática descriptiva, generaría nuevos debates que hasta ese momento no se habían manifestado en el ámbito educativo español.

Por ejemplo, la posición de Lázaro respecto a los contenidos de la Gramática histórica dejaría en una posición relativamente comprometida a figuras como Antonio Tovar que venían defendiendo desde los años cuarenta la importancia del latín y del griego en el sistema de enseñanza del español. A pesar de ello, el profesor vallisoletano seguiría luchando por la importancia de los estudios clásicos en el currículo literario, aunque modificaría ostensiblemente su discurso para centrarse más en la relevancia de su aspecto formativo sobre su vertiente instructiva. Se trataba de buscar un nuevo espacio de intervención, una vez que las nuevas técnicas pedagógicas parecían abrir paso a un modo alternativo de comprender la enseñanza lingüística y literaria en la educación española. Para Antonio Tovar, el deber del gramático y del profesor de literatura radicaba en hacer tangible al alumnado la tradición humanística que desde Homero y los profetas hebreos vertebraban la cultura hispánica. Un intento por poner en contacto al estudiantado con la gran “tradición humana” y ofrecerle a través de la lengua y la literatura una explicación profunda y plena de la vida. De este modo, Tovar, mucho más abierto a las nuevas corrientes pedagógicas que otros de sus compañeros clasicistas, conseguiría adaptar su discurso y aceptar junto a Lázaro ciertos problemas epistemológicos que conllevaba la reificación de la Historia, entre ellos su exclusiva focalización en el desarrollo histórico de las formas gramaticales:
El historicismo, basado en el optimismo romántico de la creación popular, podía abandonar la lengua a su espontaneidad y cultivar la gramática únicamente como gramática histórica. Sólo el desarrollo histórico era objeto del conocimiento científico. […] Nosotros, los gramáticos, los profesores de literatura de historia, de arqueología; […] tenemos que volver a cultivar ciertos aspectos que, dominados por el puro historicismo hemos descuidado casi del todo (Tovar 1954: 6).

La búsqueda de un aperturismo que no traicionara el canon clásico de la enseñanza literaria llevaría a Antonio Tovar a rescatar la figura de Miguel de Unamuno\(^\text{191}\) como el verdadero precursor de las nuevas metodologías pedagógicas que estaban comenzando a impulsar la educación española. Crítico en un ambiente educativo seco y escolástico, Unamuno siempre se habría lamentado -en palabras de Tovar- de que los estudiantes prefiriesen la gramática y la exposición de las reglas sobre la literatura y la lectura de los textos. Al citar la obra de Unamuno, Tovar procuraba crear un vínculo histórico y pedagógico con el modelo educativo de Lázaro Carreter, convencido de que el modo de comprender la enseñanza del primero se estaba generalizando desde los discursos del segundo. A pesar de ello, el recto de Salamanca no repararía en la necesidad de recuperar, sin mencionar la palabra “gramática”, un cultivo formal, reglado de la lengua español, imprescindible, en sus palabras, para la no fragmentación del idioma.

\(^{191}\) Los intelectuales falangistas propugnaban la creación de un Estado nacional a la vez que moderno. Para ello, resultaba imprescindible recuperar el patrimonio cultural español de antes de la Guerra. Este patrimonio se personificó en las obras de José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno y Antonio Machado. Por primera vez, se intentaba abrir el canon cultural de los vencedores para incluir a algunos autores de filiación republicana, evitando, eso sí, los elementos incómodos -en palabras de Pecourt- a la ortodoxia cultural del momento (79). La elección de este patrimonio cultural hay que entenderla, una vez más, no sólo en términos intelectuales, sino también políticos. Era un modo de distinguirse de la tradición letrada que, desde Calvo Serer, promovían los intelectuales en torno a Arbor y el Opus Dei, fieles a la figura de Menéndez Pelayo como única escuela posible del pensamiento nacional.
En definitiva, se trataba de dialogar con una pedagogía que estaba aprehendiendo la lengua desde sus valores expresivos e identitarios, los que le había otorgado la estilística española, y a la vez generar una toma de posición que no se encontraría desnuda de ciertas pautas formalistas e historicistas, las que tradicionalmente habían identificado la enseñanza didáctica de la lengua en España.

Pero hoy, cuando ha llegado a ser casi verdad la petición del gran escritor [Unamuno] de “proscribir la gramática de las escuelas, sustituyéndola por ejercicios de redacción y otros de lectura y comentario de clásicos”, tenemos que pensar que el cultivo formal de la lengua es muy importante (Tovar 1954: 6).

La posición de Lázaro, sin embargo, no parecería tan dispuesta como la de Tovar a la inclusión de técnicas educativas que mantuvieran viva una didáctica formalista de la lengua. Desde una concepción purista del lenguaje, el crítico aragonés afirmaba que estas técnicas ocultaban el “ser” de la lengua detrás de la gramática y de sus reglas, de manera que el estudiante apenas entreveía la posibilidad de conocer lo qué realmente era y significaba la lengua. Para Lázaro, la regla gramatical se convertía, entonces, en un muro que “se alza entre el que aprende y lo aprendido:”

Porque siendo un idioma algo tan infinitamente vario, tan escurrido a las reglas gramaticales, son mucho más, a veces, los casos que escapan a la regla que los que se les doblegan. […] la enseñanza del español mediante la gramática no informa sobre el español, sino sobre la gramática misma. Y esto es debido a que no se toma como punto de partida la lengua, sino una codificación elemental de ella (Lázaro Carreter 1955: 106).

Firmemente posicionado ante las actividades didácticas que confundían la enseñanza de la lengua con la didáctica de su gramática, Lázaro dejaba una puerta abierta
a la enseñanza de la esta última siempre y cuando su presencia curricular disminuyera radicalmente en los planes de estudio: “¿Y la Gramática? No ha de ser necesariamente proscrita. Lo que sí afirmamos es que basta un curso para ser expuesta y un breve epítome para ser estudiada” (Lázaro Carreter 1955: 107).

Sería importante señalar que la resistencia de Lázaro a la enseñanza de la gramática fue sobre todo una oposición a los modos pedagógicos de transmitirla y no tanto un rechazo a los contenidos gramaticales en sí. El filólogo aragonés veía en la lexicología y en los ejercicios de composición, más que en la explicación directa de la gramática, las herramientas adecuadas para desarrollar, por un lado, la “corrección” en el uso de las formas morfológico-sintácticas del español y por otro, la “propiedad lingüística”, habilidad con la que designaríamos a los objetos por sus nombres precisos. En tanto que instrumentos didácticos, estos elementos se iban a convertir, de la mano de Lázaro, en parte esencial del aprendizaje del español.

Una primera etapa de este aprendizaje consistiría en potenciar la relación del estudiante con la lexicología, otorgándole el conocimiento necesario del vocabulario más fundamental; en segundo lugar, serían los ejercicios de composición ayudarían a reflejar y a consolidar los conocimientos previamente adquiridos; y, en última instancia, sería la corrección lingüística, la materia que aprenderíamos a través del comentario de textos, “una parte del cual -en palabras de Lázaro- consistirá en la explicación de las reglas gramaticales pertinentes” (1955: 109).

Las nuevas propuestas didácticas de Lázaro Carreter, destinadas básicamente a potenciar las capacidades expresivas del estudiantado, había que comprenderlas en un momento histórico en el que la inclusión o no del latín, la gramática histórica y los
clásicos literarios dentro de las programaciones educativas respondían, en muchos casos, a principios pedagógicos que a tomas de posición políticas. En este contexto, el modelo de Lázaro aparece como un proyecto en el que los agentes más críticos con el modelo “formativo” tradicional podían posicionarse y desde allí enjuiciar y reprobar la defensa de la Gramática histórica y del latín en la educación española.\textsuperscript{192}

Se insiste mucho más, por parte de los profesores de español, en la didáctica diacrónica que en la sincrónica. Es la consecuencia más obvia de la escasa importancia que damos al estudio del lado hablado de las lenguas. Claro está que el español, el francés, el inglés, etc., son receptores de cultura.\[...\] Por ello es mucho más urgente, en torno a la enseñanza del español, señalar el lado de simultaneidad, de convivencia con otras lenguas habladas, con las que se parece y de las que se diferencia, que insistir en su relación diacrónica, de hecho de cultura, con el latín (Bayo: 14).\textsuperscript{193}

La Gramática histórica del español, incluida en el cuarto curso, y el estudio de las peculiaridades fonéticas de las lenguas regionales, que es materia común en el bachillerato superior, nos parecen cuestiones excesivas para la Enseñanza Media. \[...\] Además, se puede hablar y escribir correctamente el español, ser abogado, químico o ingeniero, perfectamente formado, sin el estudio de estas cuestiones que pertenecen al campo de la especialización lingüística (Maíllo 1955: 11).\textsuperscript{194}

\begin{footnotesize}
\textsuperscript{192} Resulta significativo que un defensor de los estudios clásicos como Antonio Tovar adaptara también, aunque en términos mucho más matizados, su discurso pedagógico a este criterio educativo. En “Presencia y futuro de los Estudios Clásicos”, escrito en febrero de 1954, Tovar insistía en la importancia de instaurar una línea sólida de Gramática descriptiva dentro de las aulas. Era necesario - en palabras del rector de Salamanca- que el estudiante no percibiera el lenguaje como un elemento espontáneo, algo que venía provocado por la crítica historicista que se había basado en el optimismo romántico de la creación popular. En un momento, afirma Tovar, en el que se buscaba sustituir en las escuelas el ejercicio de la gramática “por ejercicios de redacción y otros de lectura y comentario de clásicos” era necesario pensar que el cultivo formal de la lengua era algo de suma relevancia. En este contexto y bajo un cariz eminentemente normativo, Tovar reclamaba el estudio de una gramática descriptiva, casi al modo de la Academia diría, que impidiera la fragmentación de la lengua española en su extensión por los continentes, de mar a mar.

\textsuperscript{193} Manuel José Bayo era catedrático del Instituto Español de Lengua y Literatura en Lisboa y con su trabajo sobre “La enseñanza del español y los idiomas modernos” colaboraba por primera vez en la revista de educación del ministerio.

\textsuperscript{194} Adolfo Maíllo García nació en Cáceres en 1901 y murió en Madrid en 1995. Fue una figura clave en el campo de la educación durante el franquismo. Durante la redacción de este artículo ostentaba el cargo
\end{footnotesize}
2.1.3.3 Filología, Universidad y “la segunda revolución industrial”. La escisión entre el “homo technicus” y el “homo moralis”.

El comienzo de los años cincuenta trajo los primeros reconocimientos internacionales para la dictadura franquista, pero también reflejaría la inoperancia del franquismo para apaciguar los conflictos sociales de la sociedad española. Al boicot a los tranvías de Barcelona, en 1951, se le añadiría, ese mismo año, una convocatoria de huelga que acabaría por lograr un amplio seguimiento en las provincias de Vizcaya y Guipúzcoa. Pocos días después, el malestar obrero se manifestaría en Vitoria y en Pamplona, y a finales de mayo el Partido Comunista Español (PCE) convocaría en Madrid un boicot a los transportes, el comercio, la prensa y los espectáculos, la denominada “huelga blanca”.

En el ámbito estudiantil, el año 1955 sería un año clave para la articulación de la disidencia estudiantil. Los trabajos de preparación de un Congreso de Escritores Jóvenes en el que participaban miembros del PCE serían bloqueados por el SEU, obligando al rector, Lain Entralgo, a situarse a favor de la organización del Congreso y a

---

maestro de Primaria e inspector central de magisterio. Maillo dejó escritos más de sesenta libros, entre ellos, libros de textos sobre lengua española, antologías literarias y ensayos de pedagogía y didáctica. Para Maillo “el idioma español cuya fecundidad creadora prueban tanto su ecuménica extensión como los quilates de Literatura es el cosmos de las formas psicológicolingüísticas propias de nuestro espíritu nacional”, Introducción a la didáctica del idioma, 1960, p. 37-38. El idioma era para Maillo el medio con el que transmitir e inculcar los valores dominantes del régimen y no tanto un fin en sí mismo. Destacamos entre sus obras: Letras: primer libro de lectura corriente (versión original 1935, 14 ediciones hasta 1961), El libro del trabajo: Lecturas estimulantes destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria (versión original 1933, en 1943 una tercera edición reformada), Romancero escolar (1943, segunda edición en 1950), Promesa: el libro de la lectura vacilante (1951, seis ediciones hasta 1956) e Introducción a la didáctica del idioma (1960). La gran mayoría de su obra fue publicada por la editorial catalana de Miguel A. Salvatella.

195 Para una introducción a la resistencia de los colectivos estudiantiles durante el franquismo véanse los siguientes trabajos citados en la bibliografía: José Manuel Rúa Fernández (2012), Miguel Carlos Gómez Oliver (2008), Miguel Ángel Perfécto García (2008) y Marc Baldó (2003).
responsabilizar al régimen de la vetusta situación que sufría la universidad en España. De nuevo, en enero de 1956, los grupos más activos del estudiantado español desafiarían al SEU al organizar un Congreso Nacional de Estudiantes con el propósito de formar una estructura representativa que ayudara a la organización de su propio colectivo. El amplio apoyo conseguido por este Congreso acabaría disparando las iras del SEU provocando la irrupción, en el mes de febrero, de la milicia falangista y la Guardia de Franco en la Facultad de Derecho. Estos altercados concluirían con el cierre de la Universidad de Madrid y el establecimiento, por primera vez, del estado de excepción. En el medio de esta crisis serían detenidos, además, Dionisio Ridruejo, Miguel Sánchez Mazas, José María Ruiz Gallardón, Gabriel Elorriaga, Enrique Múgica, Javier Pradera y Ramón Tamames y cesaría de su cargo Pedro Laín Entralgo.

A raíz de los acontecimientos universitarios de 1956 se produciría la dimisión de Joaquín Ruiz Giménez como ministro de Educación. Su puesto sería ocupado por el falangista Jesús Rubio García Mina que tomaría el cargo junto a un nuevo equipo de colaboradores. Torcuato Fernández Miranda, hasta entonces director general de la Enseñanza Media, ocuparía el puesto de director general de Enseñanza Universitaria; Lorenzo Vilas López se haría cargo de la dirección general de Enseñanza Media;


197 Lorenzo Vilas López nació en Barcelona en 1905 y murió en 1989. Obtuvo la cátedra de Instituto en 1932 y reanudó su actividad docente en 1939 al fundarse el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid, del que fue, sucesivamente, interventor, secretario y director. Ganó una cátedra en la Universidad de Madrid en 1944, pero continuó cultivando la pedagogía de la Enseñanza Media, y en 1949, cuando se promulgó la Ley de Enseñanza Media y Profesional se incorporó a su realización desde el Patronato Nacional.
Carlos María Rodríguez de Valcárcel, exdirector general de Enseñanza Laboral, se encargaría de la dirección de Enseñanzas Técnicas; Guillermo de Reyna Medina de la Educación Laboral; Antonio Tena Artigas sustituiría a Manuel Fraga Iríbarne como nuevo secretario general técnico y José Navarro Latorre ocuparía el cargo de comisario de Protección Escolar y Asistencia Social.

La gestión de Jesús Rubio se centraría, básicamente, en abrir nuevas vías de acceso a la enseñanza media entre las clases trabajadoras, la población de los suburbios y los ambientes rurales. Este proyecto que buscaba una ruptura con el espíritu elitista de la educación superior añadiría más polémica, todavía, a las discusiones sobre el cometido nacional que debía asumir la enseñanza española.

Los ministerios anteriores al de Rubio García-Mina habían generado una serie de filtros selectivos que comulgaban perfectamente con un espíritu elitista desde el que fomentar la educación superior en España. El plan de 1938 de Sainz Rodríguez con su carácter humanístico-teórico-selectivo del bachillerato superior y su examen de Estado


201 José Navarro Latorre nació en Zaragoza en 1916. Su primer cargo político fue la presidencia de la Federación Aragonesa de Estudiantes Católicos entre 1934-36. Al estallar la Guerra Civil se afilió a la Falange, siendo uno de los más claros ejemplos de absorción de las elites católicas por parte del Partido Único. Durante el desempeño del cargo de Delegado Provincial de Educación Nacional mantuvo una intensa colaboración con el SEU zaragozano, dando un impulso a la presencia de Falange en los medios educativos y culturales de la ciudad. Fue catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Media desde 1941. Durante su nombramiento desempeñaba la cátedra titular de esa asignatura en el Instituto de Ramiro de Maeztu, de Madrid.
final había reforzado el carácter elitista, tradicional y restrictivo en el acceso a la universidad, además, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de Ruiz Giménez del 26 de febrero de 1953, aunque había suprimido dicho plan y, por tanto, el examen de Estado, continuaba haciendo uso de pruebas selectivas que ayudarían a filtrar el acceso a la educación universitaria: una reválida al finalizar el bachillerato elemental, otra al terminar el superior y una prueba de madurez para acceder a la universidad, que era, en definitiva, la institución que se pretendía preservar. Frente a las tomas de posición dominantes, históricas y contemporáneas, que aprehendían la universidad como un espacio “formativo” para las elites dirigentes, seguían acumulándose los discursos que, como el de Gonzalo Anaya, intentaban darle un valor profesional, no sólo propedéutico, al título de bachiller; un medio de acceso imprescindible para el mundo laboral y no sólo para la universidad.

2.1.3.4 La escisión entre el “homo technicus” y el “homo moralis”. Nuevas perspectivas sociales sobre la educación en España: la polémica entre Justo Vicuña y Adolfo Maíllo.

Tras los hechos de 1956, los debates sobre el deber y la misión de la enseñanza en España acabarían disparándose, valga como ejemplo la polémica altisonante entre Justo Vicuña Suberviola y Adolfo Maíllo García. En “Necesidad y factores de la planificación escolar” (1956), Maíllo se esforzaría por comprender el ámbito de la enseñanza desde un nuevo paradigma, ya no en término políticos, sino, sobre todo, en términos sociales. Era un momento, una vez acabada la Guerra, de separar política y pedagogía y preguntarse –

202 Desde su implantación en 1941 hasta su supresión en 1952 la tasa de aprobados en dicho examen osciló entre el 33% y el 44%.
según Maíllo- en qué grado iba a ser integradora o desintegradora la tendencia española hacia una educación de élite. Aprehendido el campo de la educación desde una nueva perspectiva, como un proceso sociológico de nivelación de clases sociales, esta visión abriría el espacio de discusión a nuevas preguntas y a nuevos planteamientos. Bajo esta mirada, el gran problema que Maíllo se planteaba era la falta de salidas profesionales para aquellos que, una vez acabado el bachillerato, no deseaban continuar su educación en la dirección de una enseñanza universitaria.

Las medidas propuestas para solventar esta cuestión pasarían, en palabras de Maíllo, por agudizar el papel dirigista del Estado, un Estado que interviniera de un modo más directo en la regulación de las políticas de enseñanza dentro de los centros educativos. Los planteamientos de Adolfo Maíllo no tardarían en encontrar rápida oposición en todos aquellos próceres que entendían el campo de la educación exclusivamente como un órgano desde el que alimentar el campo de la política, nunca como acción regeneradora de la justicia social. Por si esto fuera poco, el discurso de Maíllo se encontraría, además, con el rechazo de aquellos religiosos a los que les incomodaba el instrusismo excesivo de la figura del Estado y su intervencionismo en la formación cultural y espiritual de las personas, campo formativo que la Iglesia insistía en monopolizar.

Maíllo propondría, además, la institucionalización de una Escuela Primaria Superior que sustituiría al bachillerato elemental, otorgando a los jóvenes “una orientación eminentemente práctica y actual, donde las humanidades fueran sustituidas con ventaja por el cultivo intenso de la lengua nacional”. La conclusión del inspector extremeño insinuando la desaparición de los estudios clásicos a manos de esa nueva
institución, la Escuela Primaria Superior, sería una vuelta más a la eterna discusión acerca de la “utilidad” y la “productividad” de las Humanidades. Un debate que en ese momento de la historia seguía articulándose en España desde los campos de la política y la religión. En palabras de Maíllo:

Lo que está en crisis por efecto de la “segunda revolución industrial”, en la que ya vivimos más o menos, no es el método, sino el contenido, es decir, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de adolescentes, porque la metática viva que la existencia impone se encuentra a mil leguas de las simbología que ofrecen el griego y el latín. Salvo a los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, apenas nada dicen a todos los demás mitos y “hados”, peripecias demasiado “ornamentales” en una época ganada por la “productividad”, la electrónica y las reacciones nucleares (Maíllo 1956: 17).

Los principales ataques a la toma de posición de Maíllo vendrían de la pluma de Justo Vicuña Suberviola y Salvador Mañero Mañero. Para sus detractores, Maíllo personificaba el materialismo, el positivismo y el utilitarismo más voraz de aquella autodenominada “segunda revolución industrial.” En palabras de Mañero y en alusión a su idea de sustituir el Bachillerato Elemental por una Escuela Primaria Superior, se manifestaría del siguiente modo: “sólo una concepción materialista de la vida y de la sociedad y del Estado podría justificar la equiparación de lo que por bachillerato entendemos con estudios postprimarios orientados a un fin útil inmediato, no cultural” (Mañero 64).

---

Por eso, cuantos se percatan de esta terrible escisión de los hombres en “homo technicus” y “moralis”, cuantos tienen conciencia de esto que llamamos decadencia de Occidente y de sus causas, deben cerrar sus filas contra los nuevos “bárbaros” y procurar que los estudios humanísticos -base insustituible de cultura y formación- sean fomentados en la enseñanza media [...] (Vicuña 14).

2.1.3.5 Latín, el último superviviente. Filología Clásica-Humanismo-Catolicismo.

Al igual que a los inicios de los años cincuenta, tal y como había deseado Díaz y Díaz, católicos y clasicistas se asociarían, de nuevo, en este debate. Se trataba de mostrar que la formación católica, máxima representante del espíritu español sólo podía comunicarse desde la lectura y la comprensión de los textos clásicos, lo que implicaba que un alejamiento de la formación clásica conllevaba, inexorablemente, un alejamiento de la educación espiritual, moral y católica:

Si nuestra época estuviera a mil leguas de Platón o Cicerón, pongamos por caso, sería para deplorarlo, pues a no tardar mucho estaría también a bastantes de Cristo y el Evangelio, ya que como dice el Padre Ruiz y Amado, en la obras de los clásicos “hay un lado moral y virtuoso que como fue para la humanidad una praeparatio evanglica, así puede ser para los adolescentes un preámbulo o comentario a la doctrina moral del cristianismo” (Vicuña 13).

En un discurso que se organizaba en torno al tridente clasicismo-catolicismo-humanismo y en un momento histórico donde el humanismo como concepto había sido “vilipendiado” por el existencialismo francés, reverendos como Luis Martínez Gómez204 y católicos como José María Millán Vallicrosa205 y Manuel Cardenal Iracheta,206

204 Luis Martínez Gómez falleció en Alcalá de Henares en 1995. Fue un sacerdote jesuita que llevó a cabo la mayoría de su apostolado entre las ciudades de Madrid y Alcalá.
205 José María Millás Vallicrosa nació en Santa Coloma de Farnés en 1897 y murió en 1970. Especialista e árabe y hebreo, ostentó los cargos de catedrático de Lengua y Literatura Hebreas en la Universidad de
propondrían un humanismo religioso, basado en la “humanidad” del ser, en el sentido y en el camino del hombre hacia Dios, lejos de una definición de hombre abandonado, arrojado y derelicto que también denostaba Vicuña. Un humanismo vinculado a la práctica de una vida espiritual y al regocijo de la cultura y las lenguas clásicas:

Y como las más altas esencias del espíritu han cristalizado en Occidente gracias al fermento greco-latino-cristiano, las naciones occidentales deben reintegrar al hombre de nuestra época, “deshumanizado” en parte por una técnica económica materialista, avivando este fuego sagrado de las humanidades, cuyas chispas tienen la virtud de hacer renacer a los pueblos que las remueven (Vicuña 14).

El Humanismo no era sólo una disciplina científica, sino una a modo de vinculación con el espíritu que rigió aquella antigua edad de oro […], el Humanismo significa una formación integral, verdaderamente humana, en torno a la cultura clásica, que el norte de sus desvelos (Millán Villacrosa 39).

Las grandes lenguas son el depósito del Espíritu, que guarda las grandes revelaciones de la realidad. […] es preciso que haya unos miles de jóvenes aprendiendo la gramática latina o griega, y lo que es más importante, si el espíritu en los españoles se ha de abrir a los deleitosos paisajes del Espíritu, es preciso que tengan la principal vía de acceso abierta en el cultivo de las lenguas clásicas (Iracheta 33).

La Ley de 1953 que había insistido en la división del Bachillerato español en Ciencias y Letras, relegando a este último el aprendizaje del latín y el griego, había sido una de las grandes estocadas para la supervivencia de los Estudios Clásicos en el ámbito de estudio.
académico. A este duro golpe, se le añadiría, además, en 1956, la aprobación de nuevas normativas que “democratizarían” la educación y beneficiarían los bachilleres laborales: bien permitiéndoles ampliar su formación dentro de la línea profesional elegida, bien creando estudios nocturnos para los trabajadores que deseaban obtener el título de bachiller, o bien incorporando las Escuelas Técnicas Superiores a la universidad (Ley sobre Ordenación de las Enseñanzas Técnicas, 1957).

En este contexto legal, el 15 de abril de 1956 se iba a celebrar en España el Primer Congreso español de Estudios Clásicos. Bajo la presidencia de Antonio Tovar, Francisco Rodríguez Adrados y la colaboración, entre otros, de Constantino Láscaris Conmeno, y un jovencísimo Agustín García Calvo, analizarían los factores determinantes del escaso número de alumnos en las secciones de Filología Clásica y se lamentarían de la separación del bachillerato en Ciencias y Letras. En estas jornadas acabaron por consolidarse dos de los rasgos identitarios que iban a definir el clasicismo

---

207 Antonio Tovar resultó un clasicista heterodoxo frente al criterio dominante de aquellos que se posicionaban irreflexivamente frente al crecimiento y el desarrollo de los estudios técnicos en la educación superior. Para el filólogo vallisoletano, en 1956, había que “pensar en abrir varias escuelas técnicas más y en orientar de otra manera los estudios en la Universidad” (1956: 105). Tovar no dudaba que un rápido progreso en la evolución técnica era un paso imprescindible para el pueblo español, una sociedad anquilosada en “la literatura vaga que ensalza las virtudes ancestrales” (1956: 106). Más allá de los problemas políticos, Tovar entendía el atraso técnico, económico y social como el gran problema español. “Tenemos en España -diría refiriéndose al déficit de técnicos- […] un problema de atraso de siglos que en su integridad no se puede decir sea un problema de enseñanza. Pero sí corresponde a la enseñanza plantear el problema en sus términos y preparar a los problemas para la solución” (1956: 106).

208 Francisco Rodríguez Adrados nació en Salamanca en 1922. Doctor en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid fue catedrático de Griego en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Complutense. Dirigió la revista Emerita y la Revista Española de Lingüística, la colección “Alma Mater” de clásicos griegos y latinos del CSIC y el Diccionario Griego-Español.

209 Constantino Láscaris Conmeno nació en Zaragoza en 1923 y murió en Costa Rica en 1979. Fue doctor en Filosofía por la Universidad de Madrid, con la tesis El pensamiento filosófico de Quevedo, dirigida por Santiago Montero Díaz, y defendida en 1946. En 1951 fue nombrado Secretario de la Sección de Ética que ese año se constituía en el seno del Instituto Luis Vives del CSIC.

210 Agustín García Calvo nació en 1926 en Zamora y murió en la misma ciudad en 2012. Estudió Filología Clásica en la Universidad de Salamanca como alumno de Antonio Tovar. En 1965, privado de su cátedra en Madrid junto a José Luis Aranguren, Santiago Montero Díaz y Enrique Tierno Galván, se fue exiliado a Francia, donde siguió enseñando en la Universidad de Lille y en el College de France.
universitario a partir del trabajo que Menéndez Pidal había desarrollado en la revista Emerita. Por un lado, se pensaba en refrendar el vínculo, en palabras del propio Tovar, entre cultura clásica y Cristianismo y, por otro lado, se seguiría insistiendo, cada vez con más vehemencia, en la lucha contra la “técnica” y la “productividad” como únicos timones de la educación española.

En este Congreso, como réplica a las posiciones de Adolfo Maíllo, y en la línea de Vicuña y Mañero, Rodríguez Adrados ratificaría de nuevo su posición y su rechazo a cualquier resto de ideología productiva y utilitarista en los discursos universitarios:

La avasalladora corriente que, como en la época de más cerrado progresismo y positivismo decimonónicos, tiende a no ver más objetivos de la actividad humana que los ciertamente importantes del aumento de la productividad o del nivel de vida, es corriente que en el fondo reduce a un bienestar material en este mundo toda la vida del hombre. […] En un momento en que algunos justifican el aumento de los gastos de enseñanza en el hecho de que son remunerativos económicamente, ¿qué apoyo puede esperar encontrar la enseñanza del Griego y del Latín (Adrados 73)?

En agosto de 1959, el debate sobre la función de la educación superior en España continuó en las jornadas de verano auspiciadas por la Universidad Menéndez Pelayo bajo el título “La Universidad española en su organización y métodos.” Establishido por el Servicio de profesorado, el Sindicato de Estudiantes Universitarios y dirigido por el Delegado Nacional del Servicio de Profesorado y Director General de Prensa, Adolfo Muñoz Alonso, estas reuniones contarian, entre otros, con la presencia de Manuel Fraga

En su comunicación, Elorriaga aseguraría que España se encontraba en un proceso de modernización y resurgimiento para el que su máxima institución educativa, la universidad, todavía no se había reciclado. Anclada en el anacronismo y en una formación educativa destinada a las minorías, Elorriaga denunciaba, como otros habían hecho antes, la ineficacia de la universidad para constituir nuevos proyectos y ratificaba una polémica, entre “antiguos” y “modernos”, que dejaba en jaque las ramas literarias de los estudios clásicos y humanísticos:

Las circunstancias de tecnificación que vive el mundo y el desarrollo económico del país han de presionar, sin duda, hacia el predominio de un tipo de profesionalización especializada. Todo intento de huir de esta realidad o de dilatar excesivamente los períodos de formación, manteniendo paralizada laboralmente a la juventud [...] constituiría un anacronismo (citado en “La Universidad española en su organización y métodos” 1959: 46).

La posición de Elorriaga, frente los a discursos elitistas y clasicistas contemporáneos, supondría un intento por redefinir el deber nacional de la universidad

---

211 José Farré Morán fue, durante 1962, Jefe del SEU en el distrito de Cataluña y Baleares y vocal de la Junta de Gobierno en la Universidad de Barcelona.
española, por aprehenderla no sólo como institución destinada a las minorías dirigentes sino abierta, también, a las mayorías técnicas y profesionales; no necesariamente ajena a la formación cultural de la juventud pero entendiendo, y he aquí la novedad, la primacía de la educación técnica y profesional sobre cualquier otra formación.

La Universidad ha de cumplir su misión de ser el foco más alto de cultura de la nación, a través de ciertos grados, instituciones y minorías alumbradas por la misma. Pero esta misión, con ser trascendental, en absoluto prima sobre su deber inmediato para con la sociedad de dotarla de la gran masa de hombres capaces de ocupar los puestos profesionales superiores de las especialidades que la convivencia de un país contemporáneo exige. La proyección mayoritaria de la Universidad es su deber más urgente […] (citado en “La Universidad española en su organización y métodos” 1959: 46).

En conclusión, la segunda mitad de los años cincuenta y la llegada al ministerio de Educación de Jesús Rubio y Lorenzo Vilas, ayudaría a generar un nuevo discurso de carácter productivista que, tratando de mitigar el elitismo que hasta ese momento había atravesado la educación superior en España, buscaba redefinir la enseñanza media no sólo como medio de acceso al campo universitario sino también como vía hacia el mundo profesional y laboral. Estos nuevos discursos, que de la mano de Gabriel Elorriaga o Adolfo Maíllo aprehenderían la enseñanza ya no desde la política sino desde la sociología, encontraron acérrimas oposiciones en sus diatribas contra los estudios clásicos, en sus apoyos a un dirigismo estatal y a favor de un mayor utilitarismo para el control y la confección de los centros y planes educativos. Frente a ellos, los estudios clásicos y los humanistas católicos se unieron para hacer frente a unas tomas de posición que para muchos de ellos atentaban contra el verdadero espíritu, formativo y cultural, de
la institución universitaria. Radicalmente opuestos a una masificación de la universidad y a una formación eminentemente técnica, legitimados en sus posiciones a través de las citas de Protágoras, Platón y Artistóteles, el clasicismo, el catolicismo y el humanismo español acabarán por apoyarse mutuamente en torno a una concepción aristocrática de la educación superior. Frente a este discurso que alertaba de “la invasión por la masa del reducto más excelso de la cultura, las Universidades,” se iban a articular tomas de posición alternativas que intentarían abrirla educación superior y las humanidades hacia un grupo más amplio del todo social.

El último párrafo con el que Maíllo cierra su polémica con Vicuña, si bien salpicado de cierta inocencia idealista, mantiene, todavía hoy, su vigor como fuerza inspiradora para todos aquellos que trabajan de sus asientos por una democratización de la enseñanza y de la educación española:

Las urgencia actuales impiden hacer del ocio, como los antiguos, condición e ideal de la educación. Ya no hay esclavos que trabajen mientras los “hombres libres” huelgan, como en los tiempos del Estagirita. “Una nueva cultura vendrá; se hará poco a poco. Será muy otra cosa que amor apacible a las viejas humanidades grecolatinas. No hay tiempo para que cada uno cultive su jardín... No se tratará ya de una cultura hermética, reservada a una élite del nacimiento o del dinero. El humanismo de mañana será un humanismo de trabajadores o no será.

Pero ya sé cuán difícil es entender esto aquí y ahora (Maíllo 1957: 18).
3. Literatura y Educación en los años 60: La amenaza del modelo tecnocrático.

3.1 Una nueva sociedad española: ¿Un nuevo lugar para la Literatura Española?

En julio de 1962 Manuel Lora Tamayo sustituía a Jesús Rubio García-Mina en el ministerio de Educación. Este baile de ministros que se enmarcaba dentro de una serie de cambios en el gobierno era fruto de la indignación del régimen franquista con el modo en que se había gestionado el famoso contubernio de Munich. Entre las nuevas caras que llegaban al gobierno destacaban, entre otras, las de Manuel Fraga Iribarne y Gregorio López Bravo. El primero venía a ocupar el ministerio de Información y Turismo y el segundo sustituía al militar Joaquín Planell Riera en el ministerio de Industria. López Bravo, miembro del Opus Dei, se sumaba así a otros ministros de la Obra, como Mariano Navarro Rubio en Hacienda y Alberto Ullastres Calvo en Comercio, todos ellos vinculados, además, con las carteras de economía. Este grupo de tecnócratas, comandados por Laureano López Rodo, tenía como meta principal la superación del colapso económico del país y la demostración, por lo tanto, de la ineficacia del sistema autárquico del franquismo.

Con esta meta, y tras crear una Oficina de Coordinación y Programación Económica, una de las primeras medidas que se tomaron fue la apertura, en 1958, a los

215 El 7 y el 8 de junio se celebraba en Munich el IV Congreso del Movimiento Europeo. A él asistiría una delegación de 118 individuos representantes, básicamente, de grupos antifranquistas. Salvo miembros comunistas, asistirían agentes socialistas, demócrata-cristianos y “liberales”. Esta delegación buscaba el apoyo formal del resto del Congreso Europeo en su plan por instaurar en España un sistema político de carácter democrático. El Consejo de Ministros de Franco recibiría esta acción como una conspiración contra el régimen, en un momento además, en que España aspiraba a participar en el Mercado Común europeo. El gobierno de Franco, ante la imposibilidad de conseguir la homologación para participar en la integración económica europea recompondría la imagen de su gobierno en 1962 a través de una renovación ministerial. Respecto a los participantes españoles en el IV Congreso del Movimiento Europeo muchos de ellos serían desterrados, algunos detenidos y otros tantos optarían por el exilio. Sobre lo acontecido en el Congreso de Munich en 1962 y la reacción del régimen franquista véanse los trabajos de José María Toquero (1988), Joaquín Satrústegui (1993) y Jordi Amat (2009).
organismos económicos internacionales. En enero de ese mismo año ingresarían en la Organización Europea de Cooperación Económica, y meses más tarde, en julio, en el Fondo Monetario Internacional y en el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo.216

Evidentemente, este modelo tecnocrático y “desarrollista” tendría un impacto directo en el ámbito de la enseñanza. Los debates, a finales de los cincuenta, acerca de la convivencia en el espacio educativo de las Humanidades, los Estudios Clásicos y el mundo de la “técnica”, anunciaban lo que más tarde sería un debilitamiento manifiesto del discurso “formativo” nacional-católico en beneficio de un discurso educativo “desarrollista.”

A partir de entonces, desde el año 1962, el ministerio de educación se iba a volcar, tanto legal como económicamente, en un ámbito de la enseñanza que sólo a partir de la segunda mitad de los años cincuenta habría sido notorio en la educación española: el universo de la “técnica”. Para el curso 1962-1963, de acuerdo con el informe preparado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación las ayudas al sector más “técnico” de la instrucción reflejarían un constante aumento:

En muy avanzado estado de construcción […] se encuentran las obras para las escuelas de Arquitectura, Aparejadores e Ingenieros Industriales de Barcelona; Arquitectura y Aparejadores, de Sevilla; Ingenieros de Telecomunicación de Madrid; Peritos Industriales, de Cartagena, e Ingenieros Aeronáuticos y Peritos Aeronáuticos, de Madrid. Se iniciarán inmediatamente las obras de nuevos edificios para las Escuelas de Ingenieros Agrónomos y Peritos Agrícolas, de Valencia; Talleres y Laboratorios para Ingenieros Industriales (Sección Textil), de Tarrasa […] 217


El modelo tecnocrático, en palabras de Manuel Puelles Benítez, suponía, de una parte, un intento de modernización del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada: racionalidad y eficacia; y de otra parte, un intento de eludir las consecuencias derivadas de la libertad política, implantando en su lugar la libertad económica. De este modo, se perfilaba una nueva ideología y con ella la proliferación de unos nuevos valores: la exaltación del consumo de bienes y servicios, el crecimiento del nivel de renta como elemento del sistema productivo y el desplazamiento del agente ‘político’ por el ‘técnico’ o el ‘experto’.

En este contexto, donde, entre otros cambios sociales, se generó una nueva clase media y se pasó del trabajador manual analfabeto al trabajador cualificado, el ámbito educativo continuaría trabajando en la “democratización” de la enseñanza media, así como en la facilitación del acceso a las Escuelas Técnicas Superiores. A las políticas “democratizadoras” de García Mina, con la creación de estudios nocturnos para trabajadores y el establecimiento de secciones filiales en los suburbios, Lora Tamayo añadiría la puesta en escena del bachillerato por radio y televisión y nuevas normas jurídicas para la entrada en los Institutos Técnicos: por ejemplo, la Ley del 21 de julio de 1962, sobre el acceso de los Bachilleres Laborales a las enseñanzas técnicas y universitarias, y la Ley del 29 de abril de 1964 sobre la reordenación de los Institutos Técnicos. Esta “democratización” de la enseñanza y, sobre todo, la “tecnificación” de las mismas se oponían fuertemente a los discursos que la tradición nacional-católica había vertebrado en favor de una cultura de raigambre humanística para educar a las “élites” del país.

Manuel Fraga, que en los años cincuenta había sido secretario general técnico del ministerio de Educación, advertía en 1961 que a España le tocaba vivir ya en una sociedad tecnológica, “donde nuestros contemporáneos son la energía atómica y los cohetes interplanetarios” (1961: 59) En un ataque solapado a la falta de vigencia de las
Humanidades clásicas y a los discursos de antaño, anunciaba la total separación entre las Letras y las Ciencias y reclamaba a los Estudios Clásicos un esfuerzo mayor por modernizarse, o lo que vendría a ser en otras palabras, por convertirse en útil de trabajo para el nuevo campo de profesionales:

El sistema educativo tendrá que orientarse en esta dirección. No es posible pensar hoy en términos de una cultura para pocos, para un grupo aristocrático liberado del trabajo. Hay que pensar en una cultura para el profesional de nuestro tiempo, que le interese y no le parezca inútil y anacrónica, creadas para formas de vida hoy superadas (Fraga Iribarne 1961: 59).

3.1.1 La reivindicación de la lectura: hacia una lectura de carácter formativo.

Las tomas de posición más reticentes a aceptar una abdicación de las Humanidades y de la Literatura como bloque principal de la educación superior seguirían, no obstante, manteniéndose activas. Por un lado, juristas como Gregorio Peces Barba218 continuarían demandando a la universidad la labor de formación de hombres cultos y hombres preocupados. Para éstos, la cultura letrada seguía siendo el único camino hacia una condición plenamente humana: “[…] sin ser cultos no seremos preocupados ni plenamente humanos. El humanismo no se entiende sin cultura y sin preocupación; la preocupación necesita de la cultura y del humanismo” (Peces Barba 10). Juan José López Ibor,219 el sustituto de Vallejo Nájera en la cátedra de Psiquiatría de Madrid insistiría en su


219 Véase la nota 12 para comprender la ubicación de Juan José López Ibor dentro del grupo Arbor. López Ibor nació en Sollana, Valencia en 1906 y murió en Madrid en 1991. En 1937, en plena Guerra Civil, ofreció sus servicios al Presidente de la Junta Técnica de Cultura y Enseñanza, cargo que entonces
artículo “Universidad y sociedad” que “la gran Universidad europea es hija del humanismo europeo y en virtud de esa filiación resulta especialmente avocada a cultivar los problemas en torno a la idea del hombre” (López Ibor 10). Un año más tarde, Joaquín Ruiz Giménez propondría una redefinición para el término “Humanismo”, un nuevo significado que le permitiera sobrevivir a las apropiaciones monopolizadoras que de ese concepto estaban haciendo científicos y filósofos existencialistas. En palabras del exministro, junto al humanismo de tipo científico y “técnico” convivían anárquicamente el humanismo existencialista de Jean Paul Sartre, el humanismo marxista de Lefebvre y “un humanismo integral calificado así por Jacques Maritain y otros autores cristianos contemporáneos.” En un momento en que el humanismo clásico iba perdiendo su lugar en la universidad, el otrora ministro de Educación Nacional insistía en la vuelta a un “humanismo cristiano auténtico”, un humanismo que supiera dialogar con los nuevos episodios que atravesaba ahora la sociedad española. Vertebrador de la “incorporación activa y orgánica de cada a comunidades vivientes. Y asunción de las técnicas y de la ciencia al servicio de la plenitud -corporeal y espiritual- de cada hombre y de todos los hombres. En suma, un Humanismo […] intensamente social.”

Por otro lado, desde un ámbito estrictamente literario y educativo las tomas de posición se centran básicamente en las denuncias de un decrecimiento cuantitativo y cualitativo en los hábitos de lectura, reclamaciones que inculpaban al materialismo y a la 

sostenía José María Pemán. En su declaración especificó que había huido de la zona roja y que deseaba fijar su nueva residencia en la ciudad de Pamplona. Como testigos de esta declaración figuraron Antonio Vallejo, Leopoldo Mompo Aliño, Teniente Médico destinado en Brugos, Pedro Laín Entralgo y Fermín Izurdiaga Lorca, Delegado Nacional de Prensa y Propaganda de FET y de las JONS. A raíz de esta declaración José María Pemán le adscribiría a la Facultad de Medicina de Salamanca. Poco después –en palabras de Fernando Pérez Peña- López Ibor “se militariza voluntariamente siendo asimilado a Capitán Médico, y concediéndose la medalla de Campaña con distintivo de retaguardia.” (Pérez Peña 353). Esto y su papel como Consejero Nacional le eximirían de cualquier tipo de depuración. Como doctor en Medicina sería catedrático de Medicina Legal en las facultades de Medicina de Santiago de Compostela, Salamanca y Valencia, Presidente de la Asociación Mundial de Psiquiatría en 1966 y Vocal Consejero del Patronato ‘Santiago Ramón y Cajal’ del CSIC. Políticamente, López Ibor, un monárquico, sería desterrado a Barbastro (Huesca) por firmar un escrito a favor del Infante Don Juan Borbón y en 1942 recibiría la orden de abandonar la Facultad de Medicina de Madrid y su cátedra allí que rápidamente ocuparía por Vallejo Nágera con quien competía por comandar y monopolizar la Psiquiatría en España. Sobre la psiquiatría y su espacio de relaciones en el franquismo véase el libro de González Duro citado en la bibliografía.
proliferación de la “técnica” como causantes de la falta del hábito lector. Estas denuncias se argumentaban, en la mayoría de ocasiones, desde una definición reduccionista e intelectual del concepto “Cultura”, aprehendido básicamente en tanto que “cultura letrada”, convirtiéndose la lectura, por lo tanto, en el vehículo más importante para la transmisión de la misma.

José Antonio Pérez Rioja,\textsuperscript{220} en marzo de 1961, enumeraba “la prisa del hombre actual, el exceso de técnica y el predominio, cada vez más intenso […] del materialismo” (1961a: 25) como los grandes obstáculos para una educación literaria en España. Además, a la escasez en el tiempo de lectura, se añadiría otro peligro progresivo, la “masificación de la cultura”. Para el crítico soriano, el mundo actual había caído “en manos de la mediocridad, de los hombres sin destino, sin rango y sin verdadera humanidad”, lo que habría provocado “una desvalorización de ciertos valores humanos fundamentales” (1961a: 25).

Guiado en sus lecturas por un falangista católico como Laín y por un existencialista cristiano como Karl Jaspers, Rioja no entendía el arte de leer si en él no convivían, en igual medida, un criterio estético junto a un criterio ético. Por esta razón, el crítico soriano renegaba de todas aquellas publicaciones infantiles que lee ávidamente la juventud española. Novelas, cuentos y tebeos, “estúpidas publicaciones […] que si bien no atentan contra el sexto mandamiento, lo hacen contra otros del decálogo de la ley de Dios: por ejemplo las truculencias de "gangsterismo", tan en boga”. Frente a la “noveluchas de Oeste americano -falsas, absurdas […] y las no menos efectistas y rebuscadas del FBI” (1961b: 60), Rioja insiste en renovar temáticamente el espectro de

lecturas de los jóvenes españoles y lo hace a través, entre otras, de adaptaciones de los clásicos griegos y parábolas bíblicas:

No nos asuste pensar erróneamente que lo científico o lo religioso -sirvan de ejemplos- se salen de la temática infantil. [...] ¿Es qué la vida de Edison y su afán incansable hasta lograr la lámpara incandescente no supone una fantástica aventura? ¿No lo es la del matrimonio de Curie con el radium? [...] ¿Se conocen hoy suficientemente y en adaptaciones adecuadas ciertos clásicos grecolatinos? Plutarco por ejemplo, que ha merecido siempre especial preferencia por parte de adaptaciones “ad usum delphini”, es quizás hoy mal conocido por los adolescentes. [...] Poseen también la novedad del cuento maravilloso no pocos relatos bíblicos que adaptados al lector infantil, vienen a ser, como alguien ha dicho “una fábula de fe” [...] (Rioja 1961b: 61).

También Alfredo Carballo Picazo, secretario de la Revista de Filología Española desde 1954, se preguntaba por el lugar de las lecturas españolas en el canon de la “nueva” literatura infantil y presentaba, como resultado de unas encuestas hechas a los jóvenes estudiantes, varias críticas a ese “nuevo” canon literario.

Al igual que Pérez Rioja, también Picazo creía firmemente en el valor formativo que la literatura infantil debía tener en los primeros grados de enseñanza:

[…] Hazañas bélicas, Relatos de guerra, Superman, Hazañas del Oeste, Brigada secreta, El príncipe de las brumas, El capitán Trueno, Flecha Roja, Comic-Boy, El hombre enmascarado, Flash Gordon, Rip Kirby […] Japoneses y norteamericanos, alemanes y franceses e ingleses todavía combaten a muerte en esas páginas de dudosa ejemplaridad. Aunque al final suelen triunfar el valor y la honradez, el triunfo llega demasiado tarde, como en las películas de James Bond (1965: 89).

Frente a estas lecturas, en la misma línea que el profesor soriano, Picazo echaba de menos aquellos clásicos literarios españoles, preocupados, mucho más, de aquello que daban en llamar “literatura cualitativa” que en el fomento cuantitativo de la lectura.


3. 1.2 Redefinirse o naufragar: la rearticulación del discurso pedagógico literario.

Tras la división del bachillerato en Ciencias y Letras\(^{222}\) y la paulatina desaparición del Latín y de los Estudios Clásicos del currículum, eran ahora los docentes de la Literatura Española quienes preocupados por las nuevas políticas educativas intentaban legitimar el valor de sus planes de enseñanza. Por un lado, desde un área más “ortodoxa” del campo filológico, los herederos del nacional-catolicismo intentaban mantener la vigencia de los elementos constituyentes más tradicionales de la doxa literaria, tales como la “lectura” y los autores “clásicos” y luchar, de ese modo, por reivindicar su “necesidad” e interés en el nuevo contexto desarrollista. Por otro lado, desde posiciones renovadas se buscaba la categorización de nuevos acercamientos al mundo literario, elementos que pudieran refrendar el cariz modernizador que se intentaba instaurar en las nuevas pedagogías literarias. Entre estos elementos se encontraba, por un lado, el "comentario de texto", recurso didáctico que se presentaba como una alternativa heterodoxa a los modelos

\(^{222}\) La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media aprobada el 26 de febrero de 1953 y firmada por el entonces ministro Joaquín Ruiz Giménez supuso un cambio importante para los estudios de Bachillerato. Se dividió éste en Bachillerato Elemental y Bachillerato Superior y se clasificó el último en una rama de Ciencias y otra de Letras. Después de 1954 empezaría en España la progresiva eliminación de las lenguas y clásicas en secundaria y bachillerato. El 4 de agosto de 1970 de la mano del ministro de Educación José Luis Villar Palasi se aprobaba la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Según esta ley, el latín solo entraba a los dieciséis años, en segundo de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y en tercero era exigido solo a quienes elegían la opción de Letras. Entre otras novedades, esta Ley seguía proclamando la división del Bachillerato en Letras y Ciencias pero además anunciaba la creación de un bachillerato técnico. Sobre la importancia de las Humanidades y la historia de éstas en la educación académica española véase el trabajo de Rafael Gómez Pérez (2013) citado en la bibliografía.
memorísticos de antaño, y por otro lado, la gramática descriptiva que, frente a la histórica, representaba en el mundo de los Estudios Literarios un paso hacia una pedagogía más “práctica” de la Lengua Española.

En este contexto, resulta significativo que Carballo Picazo, secretario de la Revista de Filología, redefiniera, en un momento en el que lo “científico” comenzaba a revalorizarse simbólicamente en España, el estudio de la gramática descriptiva como un análisis básicamente científico de la lengua (Carballo Picazo 1960) y, que en la misma dirección se abrigara de un “clásico” contemporáneo como José Martínez Ruiz, "Azorín", para desprestigiar pedagógicamente los estudios memorísticos en las asignaturas de Lengua y Literatura Española:

La erudición es cosa secundaria; la erudición ayuda a restablecer un medio; un ambiente en que la obra se ha producido; la erudición nos habla de las circunstancias que concurrieron en el autor de la obra. ¿Pero cómo es por dentro esta obra? ¿Cómo ha ido evolucionando a través del tiempo? ¿De qué modo suena o disuena a nuestra mentalidad moderna? ¿Qué emoción se produce entre nuestro espíritu y el espíritu del artista pasado (citado en Picazo 1963: 119)?

En relación con esta cita de Picazo, fiel defensor de la gramática descriptiva y del comentario de texto como recurso didáctico para la transmisión de las obras literarias, es necesario tener en cuenta, cómo los nuevos paradigmas y los esfuerzos por “actualizar” el campo de los Estudios Filológicos, si bien eran un modo de adaptarse a la “nueva” universidad y romper con la metodología tradicional más ortodox, también albergaban sus propias contradicciones. Así, a la par que defendían una noción científica de la gramática descriptiva en tanto que representaba un “conocimiento sistemático y concreto”, maestros como Lázaro Carreter o el propio Picazo, promovían un acercamiento al texto radicalmente opuesto a cualquier sistematismo. Un modelo de lectura, tal y como leíamos en la cita anterior, sujeto a lo contingente de las emociones subjetivas y a nociones como las de ‘mente’ o ‘espíritu’.
En el ámbito social, el nacimiento de una sociedad urbana, la incorporación de la
mujer a la educación superior y el aumento de las posibilidades económicas implicaba un
crecimiento del número de alumnos en una universidad que no estaba preparada para
recibirlos. Junto al descontento por la estructura organizativa que de manera vertical
promovía el SEU se le añadía ahora la indignación con una jefatura académica incapaz de
albergar a todos los alumnos que se agolpaban en sus facultades.223

Ante esta situación se fue fraguando en la universidad de Madrid un clima de
protesta que, en febrero de 1965, a través de una asamblea estudiantil, solicitaría “la
sindicación libre, fuera del juego estatal y de las directrices del Movimiento” (Montoro
113). La represión gubernamental contra estas manifestaciones estudiantiles no afectaría
sólo al núcleo estudiantil sino que implicaría, de nuevo, la suspensión de las cátedras de
profesores como Jose Luis Aranguren, Enrique Tierno Galván o Agustín García Calvo. A
partir de entonces, la segunda mitad de los años sesenta se caracterizaría por una
movilización continuada: junto a otras organizaciones clandestinas como la Federación
Universitaria Democrática Española (FUDE), la Unión Democrática de Estudiantes
(UDE) y el Frente de Liberación Popular (FLP) la juventud más activa impulsaría también
los Sindicatos Democráticos de Estudiantes, los SDEU. El funcionamiento de estos
nuevos organismos aspiró a regirse por una democracia asamblearia y a distribuir sus
actividades a través de departamentos especializados en Estudios Universitarios,
Información o Actividades Culturales.224

223 Sobre las movilizaciones juveniles y estudiantiles contra el régimen franquista véanse los trabajos de
Miguel Ángel Ruiz Carnicer en la bibliografía.
224 De acuerdo con Miguel Gómez Oliver el departamento de Estudios Universitarios estaba encargado de
analizar y proponer alternativas en el plano académico. El departamento de Información tenía como
objetivo conectar las inquietudes sociopolíticas estudiantiles con el movimiento obrero, especialmente
las ya constituidas Comisiones Obreras, con profesionales democratas y con el incipiente movimiento
de PNN’s universitarios. Sería copado básicamente por miembros del PCE y del PSUC. El
departamento de Actividades Culturales intentaría recoger la mejor parte de la tradición de la extensión
universitaria española cuyas raíces se hundían en las Misiones Pedagógicas realizadas durante la
Segunda Guerra República y que, mediante instrumentos muy variados (cineclubes, teatro
independiente, recitales de poesía, conciertos, seminarios, etc.) se reveló como un poderoso instrumento
de agitación antifranquista y de participación activa o pasiva de miles de estudiantes.
3. 1.3 La gran amenaza: El lugar de la Literatura en la Ley General de Educación de 1970.

Ante la imposibilidad ministerial para contener las revueltas estudiantiles, en abril de 1968, Manuel Lora Tamayo sería sustituido por José Luis Villar Palasí, ministro valenciano simpatizante del Opus Dei. Este cambio, sin embargo, no afectaría al creciente clima de crispación que se respiraba ya en las aulas universitarias. Los nuevos grupos de la izquierda revolucionaria comenzaban a ocupar diferentes espacios alrededor del movimiento estudiantil asambleario: la Liga Comunista Revolucionaria (LCR), el Movimiento Comunista (MC), Bandera Roja, el Partido del Trabajo de España (PTE) y la Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT). Muchos de ellos, grupos maoístas-leninistas de carácter anticapitalista que se concentraban alrededor de Comités de Acción sin obviar el recurso de la violencia, la ocupación de cátedras o la lucha directa contra la policía que ocupaba la universidad.

La llegada de Villa Palasí vendría de la mano de una nueva ley de enseñanza, la Ley General de Educación (LGE) que implicaría cambios a todos los niveles, en el sector administrativo, jurídico y pedagógico. La LGE de 1970 se presentó como el documento que, en pleno desarrollo económico y expansivo del país, vendría a acabar con toda clase de diferencias sociales, preocupado desde el principio por lograr la justicia y la igualdad en el espacio social. Frente a esta proclamación, opiniones disidentes de investigadores como Ernest García o Marta Mata, vendrían a asegurar que la LGE, más que la mejora social y pedagógica del sistema educativo, buscaba una expansión masiva de la escolarización, primordial para el Plan de Desarrollo que España había programado para los años setenta. Según ambos investigadores, era la expansión económica de 1960 la que demandaba una mayor extensión del sistema educativo y no tanto un interés en lograr una idílica justicia social. Parafraseando a Antonio Linares en 1966, los países industrializados sólo toman en cuestión “los problemas de democratización de la
enseñanza cuando las necesidades de mano de obra cualificada han comenzado a ser apremiantes” (Linares 146).

Estrictamente en el ámbito educativo, el gran logro de la Ley de 1970 sería el implante de la Educación General Básica (EGB) -la enseñanza Primaria obligatoria y gratuita entre los 6 y 14 años- en la que las principales áreas de conocimiento buscaban el dominio de la lengua española, el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo de las lenguas vernáculas en todas las comunidades bilingües. De este modo, mientras se potenciaba la enseñanza de las lenguas ibéricas, así como se refrendaba un esfuerzo por generalizar el dominio de la lengua española, la enseñanza de la Literatura Española sufría un revés, pronosticable para muchos, tras el descrédito en el que había incurrido el Latín y los Estudios Clásicos.

La asignatura de Literatura Española desaparecía completamente de los cursos previos al Bachillerato y las alternativas didácticas para incluirla en las lecciones diarias sobre otros cursos quedaban sujetas a la imaginación y pericia del docente. Muestra de ello, las declaraciones del profesor Guillermo Díaz Plaja que explicaba en 1974 la situación de la asignatura y los recursos pedagógicos más utilizados para introducir “transversalmente” los contenidos de la misma:

En el concepto de “Enseñanza Media”, hoy transformado, se incluyen dos niveles específicos: la “Enseñanza General Básica” y el “Bachillerato”. En los

225 En el decreto del 30 de mayo de 1975 acabaría por regularse la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

programas del nivel (de 11 a 14 años) no existe “Literatura” aunque sí la posibilidad -que yo he aprovechado- de explicar nociones literarias paralelamente a los cursos de historia. […] Pero todo ello forzando la programación del ministerio. E insisto en que soy el único autor -según mis noticias- que utiliza esta rendija legal para no dejar a los escolares de EGB huérfanos de una noticia siquiera elemental de nuestro acontecer literario (citado en Lázaro 1974: 88-89).

El primer contacto del estudiante con la Literatura Española, ya en el Bachillerato, no parecía tampoco cumplir, en palabras de Díaz Plaja, las expectativas mínima que el cuerpo docente había depositado, en 1970, en la renovación pedagógica de las Letras en la enseñanza española:

Por lo que se refiere al “Bachillerato”, 5º y 6º antiguos, entiendo que debe rectificarse la situación actual que acumula estúpidamente “toda” la literatura -Universal y Española- en un solo curso, el 6º y que debe volverse a la división en dos cursos: 5º (Antigua, Medieval, Siglos de Oro) y 6º (siglos XVIII-XX) (citado en Lázaro 1974: 89).

Olga Roig destaca en su tesis que la redefinición de los contenidos temáticos propuestos por la Ley General de Educación en el ámbito de las Letras, se centraban básicamente en potenciar las llamadas “formas de expresión”, las “áreas de experiencia”, parcelas del saber que los nuevos recursos pedagógicos de Lázaro Carreter habían comenzado a desarrollar con anterioridad (Roig 163). En contraposición, los contenidos denominados “informativos” parecían cobrar un papel secundario respecto a la actividad expresiva, una actividad que ayudaba a enriquecer la gran prioridad de la EGB, “la capacitación del alumno para aprender por sí mismo”. Se trataba de transmitir, no tanto “conocimientos informativos” como la ideología tecnócrata de las nuevas clases dominantes. En palabras de Carlos Lerena, la nueva configuración del sistema de enseñanza obedecía ya no a las necesidades técnicas surgidas en el campo económico
como a las necesidades surgidas en el campo ideológico y político. Es decir, intentaba garantizar que el nuevo espacio social español y su sistema de clases se conservase y se reprodujera (citado en Roig 163).

3.1.4 Literatura y Educación: ¿un acto de rebeldía? El cuerpo docente y la reclamación de su espacio académico.

Ante la desaparición de la enseñanza literaria en los grados de la EGB, los docentes de Literatura Española más activos seguirían el mismo camino que años antes habían tomado los profesores de Latín y Griego, procurando, desde distintas posiciones, la legitimación y reivindicación de su objeto de estudio.

En este contexto, los grandes nombres de las Letras en España, tanto en el ámbito académico como literario, se juntarían en torno a la editorial Castalia para, a través de un volumen teórico, mostrar su descontento con el lugar que la Literatura ocupaba en los nuevos planes de estudio. Agentes críticos con la tecnocracia del nuevo régimen como Manuel Fraga Iribarne y afines a la Falange como Camilo José Cela se juntarían con socialistas como Enrique Tierno Galván, católicos como José María Pemán y académicos de la talla de Emilio Alarcos, Manuel Alvar o el propio Lázaro con el ánimo de situarse críticamente contra el descrédito pedagógico volcado sobre la Literatura Española.

Las condiciones históricas y editoriales en las que España se encontraba en ese momento posibilitaban las tomas de posición más críticas con el régimen y su acción política. El asesinato en 1973 del almirante Carrero Blanco había llevado una profunda

---

227 Con Literatura y Educación nos referimos al volumen publicado en 1974 por Fernando Lázaro Carreter en el que entrevistaba a profesores de Lengua y Literatura y a escritores españoles sobre el futuro de la educación literaria en el sistema escolar español.
crisis a la fortaleza franquista y, proporcionalmente, a un incremento en la autonomía de los campos culturales y editoriales del espacio español. Revistas como *Cuadernos para el Diálogo* o *Triunfo* no dependían ya del apoyo de las instituciones públicas vinculadas al régimen, lo que les permitía a ellas y a otras publicaciones definir su línea editorial sin apenas interferencias externas del régimen.228

A comienzo de los años setenta, Castalia era un editorial de origen valenciano que se había trasladado a Madrid en 1962. La empresa estaba dirigida por Amparo Soler Gimeno, hija de un operario de imprenta, y gozaba de la ayuda de los académicos Agustín González de Amezúa229 y Antonio Rodríguez Moñino.230 El propósito principal radicaba en la difusión del canon literario español, desde los autores más contemporáneos a los

228 En lo referente a las publicaciones diarias, junto a periódicos del régimen como *Arriba, Solidaridad Nacional o Pueblo* aparecerían diarios de corte más liberal como *Ya, Madrid, Cambio 16 o Informaciones*. En el mundo de las revistas políticas convivirían publicaciones de matriz comunista como *Ruedo Ibérico, Nuestra Bandera* o *El Cárbabo* con revistas de base socialista como *Sistema, Zona Abierta, Taula de Canvi* o *Cuadernos*, y publicaciones de corte libertario como *El Viejo Topo, Ajoblanco, Ozono* y *Negaciones*. Para una introducción al mundo editorial de los primeros años setenta véase el libro de Juan Pecourt citado en la bibliografía.


230 Antonio Rodríguez Moñino nació en 1910 en Calzadilla de los Barros, Badajoz y murió en Madrid en 1970. En 1924 comenzó el preparatorio de Derecho en la Universidad María Cristina de El Escorial. Tras acabar la carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y después de una breve estancia en Bélgica y Francia gana, en 1935, una cátedra de Lengua y Literatura en el Instituto Nacional Velázquez de Madrid. Al acabar la Guerra Civil, fue inhabilitado para la docencia y despojado de su cátedra. A partir de entonces, empieza a colaborar en la Editorial Castalia y, como bibliotecario, en el Patronato de la Fundación Lazaro Galdiano. Tras dar clases en la Universidad de Berkeley, California y ser vicepresidente de The Hispanic Society of America, ingresaría en la Real Academia en 1968 con un discurso titulado “Poesía y Cancioneros, siglo XVI.”
“clásicos” de la época medieval. María Brey Mariño,\textsuperscript{231} esposa de Moñino, sería la encargada de dirigir algunas de las colecciones de Castalia, por ejemplo ‘Odres Nuevos’, clásicos medievales editados en castellano actual y la serie ‘Viajes por España’, en las que participarían, entre otros, Emilio Alarcos, Fernando Lázaro Carreter y Enrique Moreno Báez. En 1968, de la mano de Rodríguez Moñino, aparecería en Castalia la colección “Clásicos Castalia” que iba a marcar, a medio y a largo plazo, la educación literaria de los estudiantes en el Bachillerato y en el sistema universitario español. Esta colección representaba un intento por actualizar la enseñanza de la Literatura Española en un proceso de modernización que demandaba, a finales de los sesenta, una “nueva” universidad en España.

Dos años más tarde, sin embargo, la eliminación del curso de Literatura de la Educación General Básica y su reducción horaria en el Bachillerato suponía un revés inesperado para el campo académico español. En palabras de la propia Amparo Soler:

Don Antonio Rodríguez Moñino hizo el plan perfecto para unos libros de lectura universitarios: introducción biográfica y crítica del autor editado, presentación del libro y una bibliografía selecta sobre el autor y la obra. Además, cada texto editado llevaba a pie de página notas sobre vocabulario, historia o circunstancias de la prosa, poesía o teatro según fuera cada tomo (VV.AA 30).

\textsuperscript{231} María Brey Mariño nació en A Pobra de Trives, Ourense, en 1910 y murió en Madrid en 1995. Fue becaria de la Junta para Ampliación de Estudios en el Centro de Estudios Históricos. En 1931 opositó al Cuerpo de Facultativos de Archivos, Bibliotecas y Museos, siendo su primer destino la ciudad de Santiago de Compostela. Más tarde, todavía en la Segunda República, llegaría a la Biblioteca de la Presidencia del Consejo de Ministros donde trabaría amistad con el presidente Manuel Azaña. Terminada la Guerra Civil, sería tachada de “izquierdista” y “republicana” en su proceso de depuración y sería enviada a la biblioteca de una delegación de Hacienda en Huelva. En 1943, formaría parte de la Biblioteca de las Cortes pero en 1961 se iría con su marido a la ciudad de Nueva York, a trabajar a The Hispanic Society of America. A su vuelta a Madrid, se convertiría en archivera de la Fundación Lázaro Galdiano hasta 1969. Curiosamente fue prima de la madre del actual secretario general del Partido Popular, Mariano Rajoy Brey.
El volumen del que venimos hablando, *Literatura y Educación*, aparecería en 1974, bajo la dirección de Fernando Lázaro Carreter. La matriz que vertebraba el texto, tal y como ya hemos advertido, era la reivindicación de un lugar de honor para la Literatura en los nuevos planes de la enseñanza superior. Por un lado, no faltó la participación de aquellos académicos que decepcionados con el “pragmatismo” que atravesaba la nueva sociedad española, reseñaban una incompatibilidad manifiesta entre los valores utilitaristas y la propia actividad literaria. En palabras de Manuel Alvar: “crisis no de la Literatura -sino de cualquier estudio humanístico- existe desde que una sociedad es orientada hacia lo que se consideran fines prácticos. En tal sentido hay crisis de la Literatura, y de la Historia, y de la Filosofía, y del Latín...” (Alvar en Lázaro 1974: 25).

Una concepción negativa, también, sobre el sentido práctico al que se reducía el valor de las acciones diarias se encontraba en los trabajos de Emilio Alarcos y Andrés Amorós Guardiola.232 Intelectuales para quiénes este “utilitarismo” resultaba uno de las principales motivos que generaban una reticencia, casi insalvable, entre el estudiantado y la práctica de la lectura: “Parece indudable -diría Amorós- que buena parte de la actual sociedad...

española es partidaria fervorosa del consumo, el desarrollo económico, la despolitización y la tecnocracia. Para ellos, ¿qué puede significar la literatura? […] algo perfectamente inútil porque no sirve para nada en concreto” (Amorós en Lázaro 1974: 36).

3.1.5 La educación literaria y su valor trascendente: la solución a todos los males.

Diagnosticado el problema, el paso siguiente era la elaboración de un discurso heterodoxo a partir de los elementos narrativos del discurso dominante. Es decir, mostrar al público lector, a padres y estudiantes, la “utilidad” de la Literatura dentro de la institución educativa. En la misma línea que previamente habían defendido Pérez Rioja o Carballo Picazo no faltarían aquellos agentes que imbuidos de cierto trascendentalismo romántico verían en el ejercicio de la “lectura” al verdadero moldeador de la voluntad, del afecto y del ser del hombre. En palabras del mismo Dámaso:233

Creo que la literatura es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre. […] La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda la lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado “literatura” (Dámaso en Lázaro 1974: 10).

233 Dámaso Alonso, quizás por su confianza y por la seguridad que le otorgaba el valor acumulado en el mundo académico, fue uno de los críticos más duros, no sólo con la nueva LGE sino también con los cursos que, supuestamente, venían a cubrir las horas antaño destinadas a la Literatura Española. Su ataque a la asignatura de Literatura Universal y a la enseñanza de las lenguas vernáculas en los territorios bilingües quedaría patente en el prólogo al volumen de Castalia: “Cuando leemos obras de nuestro mismo idioma traspasamos con una agilidad, sin apenas tropiezo, hasta los mínimos matices de la intención que movió la pluma, percibimos todo el juego de alusiones que envuelve always al que parece significado neto de la palabra; […] Todos estamos unidos a raíz idiomática, y sólo a una. No se me hable de bilingüísmos totales. ¿Qué es un bilingüista? Un señor que sabe dos lenguas imperfectamente bien. Clara es la consecuencia: el problema de la enseñanza de la literatura universal no es soluble.” (citado en Lázaro 1974: 14-15).
Algunos, incluso, como Rafael Lapesa irían más allá y presentarían la Literatura Española como condición indispensable para el desarrollo humano de una vida digna: “Para cualquier comunidad humana que pretenda serlo dignamente es imprescindible el conocimiento y estudio de su literatura en todos los niveles de la educación” (93). Otros como Moreno Báez y Alonso Zamora Vicente reivindicarían la enseñanza de la Literatura Española y su valía para generar una conciencia nacional entre el estudiantado español. Para ello, el crítico andaluz insistía en la importancia formativa de los autores del Siglo de Oro, mientras que Zamora Vicente subrayaba la relevancia de la lectura para familiarizarse con el “ser” español:


Siendo, pues, nuestro siglo de oro la más alta expresión de lo hispánico y uno de los fines de la enseñanza de la literatura el fortalecimiento de nuestra conciencia nacional, creo muy conveniente y hasta necesario que la literatura de tal siglo ocupe un lugar importante en todos los niveles de la enseñanza (Moreno Báez en Lázaro 1974: 119).

Respecto a esta alusión a la historia de España, aprovechaba también Díaz Plaja, para afirmar que la Literatura, incluso por encima de la Historia, sería la disciplina más “veraz” desde la que conocer y profundizar en los episodios pasados de la nación española. En palabras del crítico catalán, la Literatura, al no ser “historia adrede,” se convertía en un documento mucho más veraz que la Historia misma. Este razonamiento le llevaba a ver en los textos de Larra, Quevedo o Cervantes los "manuales" más exactos desde lo que aprender los acontecimientos históricos de la nación española: “¿De qué manera explicaríamos las constantes del alma española mejor que a través del diálogo entre Don Quijote y Sancho? ¿De qué modo enseñaríamos el sentido profundo de nuestra Guerra de la Independencia mejor que con la lectura de "Al Dos de Mayo" de Espronceda” (Díaz Plaja en Lázaro 1974: 88)?

Para la mayoría de los académicos de Literatura y Educación, la asignatura de Literatura Española parecía cubrir los más altos fines espirituales del hombre español: condición indispensable para que el ser humano pudiera vivir dignamente y elemento clave -en palabras de Alvar- “para crear nuestra propia conciencia nacional” y artefacto irreemplazable con el que despertar nuestra sensibilidad y “aprender a ver lo que no habíamos visto” (Alvar en Lázaro 1974: 28).
3.1.6 Francisco Rico: Un ejercicio de desmitificación académico.

En 1974, el volumen compilado por Castalia había tenido el mérito de juntar a la flor y la nata de los catedráticos y críticos literarios del panorama cultural español. Desde sus páginas, intelectuales pertenecientes a las distintas familias ideológicas del franquismo tuvieron la oportunidad de insistir en un lugar preferente para los Estudios Literarios en el currículo educativo español. Sin embargo, más allá de esta reivindicación, las críticas de tales intelectuales se centrarían, sobre todo, en resaltar la mentalidad utilitaria que regía el “nuevo” espacio social, dejando de lado cualquier tipo de autocritica académica, salvo honrosas excepciones, acerca de las metodologías pedagógicas dominantes y los discursos, manifiestamente alegóricos y románticos, con los que definían el concepto de “Literatura Española.”

Frente a estos discursos que habían ratificado el nexo entre la Literatura, el espíritu, la vida y los afectos, Francisco Rico Manrique, receloso y reflexivo con esas posiciones, centraría sus críticas no tanto en el paradigma "utilitarista" y "pragmático" de la sociedad española, como en los discurso escolásticos y académicos que, ajenos a los campos de producción, parecían capaces de “representar” el artefacto “literario” como la solución para las contradicciones de cualquier época y lugar:

Los cruzados de la causa quisieran convertir a la literatura a las turbas de infieles descubriéndoles cuánto tiene ella que ver con la vida de cada quisque. Prevalce esa actitud y presume de moderna. Pero no hay antigüalla más añosa. Es, sencillamente, el venerable método de la alegoría. Cuando una cultura se encuentra con una herencia literaria tan acreditada como remota de las preocupaciones del día (o quizá peligrosa), recurre siempre al alegorismo, a inventarle al texto ocultas referencias a los temas de moda (citado en Lázaro 1974: 123).

A este espíritu crítico y autocrítico con la labor de los intelectuales se le añadirían las tomas de posición de Andrés Amorós, Lázaro Carreter y Juan Manuel Rozas. Lejos de un discurso especulativo y alegórico sobre la misión y el sentido de la Literatura, estos tres profesores abogaban por la enseñanza de la Literatura como un instrumento para el estudiante con el que aprender “a contrastar diferentes puntos de vista” y con el que adquirir, “en definitiva, una mentalidad crítica” (citado en Lázaro 1974: 41). En palabras de Juan Manuel Rozas, se trataba de ayudar al estudiante a conseguir las herramientas críticas con la que aprehender analíticamente la realidad circundante. Para ello, lejos de aquellos discursos académicos que situaban la Literatura en un plano trascendente, Rozas lo devolvía a un mundo mucho más terrenal: “De la clase de literatura no saldrá un pasivo receptor de consignas, de un lado o del otro de la política, sino un analizador de la realidad por sí mismo. Pues hasta la literatura más subjetiva y estética es a fin de cuentas un trozo de realidad […]” (Rozas López en Lázaro 1974: 151).

En definitiva, estas tomas de posición, junto a las propuestas de Lázaro Carreter se convertirían en un intento por defender, desde la enseñanza de la Literatura, “un modelo de ciudadano razonador, crítico y sensible, tal vez incómodo, pero evidentemente necesario para edificar una verdadera y ordenada ciudad de hombres” (Lázaro 1974: 335). Bajo este propósito y lejos de ceñir exclusivamente sus críticas a la ideología utilitarista y tecnocrata de la "nueva" sociedad española, Lázaro proponía la necesidad de un cambio en los modos docentes de la enseñanza literaria. Para el filólogo aragonés, la manera contemporánea de ejercitar esa docencia no contribuía, en sentido alguno, a crear un espíritu crítico en los alumnos, no estimulaba sus gustos artísticos, ni los convertía, además, en lectores precisos.238

3.1.7 El comentario de texto. Atrapado entre la distinción académica y su valor como recurso didáctico para una educación crítica.

Ante esta situación el “comentario de texto”, desde Dámaso a Lázaro, pasando por Amorós o Lapesa, aparecía como herramienta pedagógica irreemplazable para afrontar las nuevas empresas “pedagógicas” de la docencia literaria. Sin embargo, la elección de este recurso didáctico y, sobre todo, su modo de articularlo en el aula, implicaban ciertas contradicciones en las que profundizaremos más adelante. Sirva como anticipo la siguiente reflexión sobre un texto de Andrés Amorós.

En una época –escribía el crítico valenciano- en la que el individuo se ve bombardeado continuamente por las propagandas comerciales y estatales, “hay que

238 La temprana muerte de Juan Manuel Rozas y el abandono de Francisco Rico, desde estas ideas más reflexivas, a la defensa de la erudición y la literatura como negocio editorial no ayudarían, en absoluto, a promover el tipo de lectura crítica y “evaluadora” que, para los estudiantes, proponía Lázaro Carreter.
enseñar al alumno a criticar un texto, a desconfiar de lo que le aseguran, a no creerse todo lo que se lee, a formar su propio juicio crítico” (citado en Lázaro 1974: 41). El objetivo planteado por Amorós, no obstante, parecería entrar en conflicto con las herramientas, los recursos didácticos y los pasos propuestos para su consecución. El comentario académico de textos literarios, el principal recurso didáctico desde finales de los años cincuenta, había surgido entonces como alternativa a la “lección magistral” con la que los maestros del nacional-catolicismo transmitían las obras del canon literario. En el afán por distinguirse de un modelo pedagógico, en exceso teórico y erudito, la heterodoxia académica acabó por deshacerse de todas aquellas marcas “de clase” que habían vertebrado y vertebraan los discursos literarios de la ortodoxia nacional-católica. La Historia, los nombres, las fechas y, en definitiva, cualquier elemento que podía trazar un rastro de erudición histórica se convirtieron, teóricamente al menos, en recursos de difícil acomodo para el ejercicio del comentario de textos.239

Desde nuestro punto de vista, los conflictos por universalizar diferentes discursos teóricos generaron, en el campo académico un espacio de luchas en el que la Historia y la erudición quedaron rápidamente asimilados como marcas de identidad del discurso ortodoxo “conservador” de la posguerra. La necesidad de rehuir la erudición mecánica pasó a ser un elemento de distinción imprescindible para aquellos académicos que aspiraban a engrosar el grupo de los “nuevos” heterodoxos, lo que implicó en muchos

---

239 Críticos con la erudición habían sido Ortega y Gasset en Meditaciones del Quijote (1914), Unamuno en la Vida de Don Quijote y Sancho (1905), Carballo Picazo, Amado Alonso, Lázaro Carreter y el propio Azorín, un rechazo que volvería a hacerse patente con Rafael Lapesa y el mismo Dámaso; el primero reclamando una lectura directa de los estudiantes del texto literario y el segundo posicionándose en favor de una lectura ajena a cualquier tipo de nombres, fechas y referencias.
casos el olvido de la Historia, tan próximo, en esos momentos a la señas de identidad del discurso erudito.\textsuperscript{240}

Entre los que buscaron la generación de nuevas narrativas se encontrarían los discursos de base trascendentalista, véase la Estilística de Dámaso Alonso, los de matriz emocional-afectiva como anunciaba la posición de Bobes Naves, y también los “críticos” de Andres Amorós o Lázaro Carreter que aspiraban a la formación cívica de un estudiante analítico, reflexivo con su propio mundo e incómodo, si cabe, con el sistema en el que se insertaba.

Es, sin embargo, en este último discurso y en relación con sus objetivos pedagógicos donde el “comentario de texto” nos parecería ser menos resolutivo. Inmersos en un espacio de luchas que marcaba el rechazo al conocimiento mecánico más ortodoxo, la confusión de asimilar Historia con erudición, acabaría por estigmatizar negativamente a la primera, erradicando de las enseñanzas académicas el conocimiento de las condiciones históricas y sociales que posibilitaban las producciones literarias. Una eliminación o, al menos, una estigmatización de la Historia relativamente conflictiva si el objetivo pedagógico primordial se instalaba en la formación de una lectura “evaluadora”, de un estudiante crítico y reflexivo con sus modos de aprehender y aprehenderse en el mundo; con sus modos de relacionarse ante los discursos y las producciones literarias que lo rodeaban.

1. El comentario de textos: una toma de posición frente al historicismo ortodoxo y la erudición.

En febrero de 1953 se establecía en España el curso preuniversitario, a la vez que se instauraba el comentario de textos como principal recurso pedagógico para la asignatura de Literatura Española.

Ésta herramienta venía a renovar el interés por la lectura entre el público más joven, a adiestrar su capacidad expresiva y a cultivar su sensibilidad literaria. Desde este comienzo, la explicación de textos se posicionaba frente a una enseñanza literaria basada en la repetición memorística, acusada de prestar más atención a la historia del texto que a su voluntad expresiva e intencional. Las tomas de posición frente a este tipo de pedagogía serían innumerables. José María Valverde, en 1956, se lamentaba porque lo estético, en la educación española, se presentara siempre como materia histórica, “como testimonio privilegiado de los que han sido diversas épocas y círculos de la Humanidad” (Valverde 1956: 70) y que, por culpa de los estudios biográficos y del

---

241 Se trata de una traducción literal de la *explication de textes* francesa, un modelo pedagógico de lectura de textos literarios que presentaremos a continuación. La traducción en español sería comúnmente referida en los círculos educativos de los años 50 y 60 en España y muchas veces, indistintamente, utilizada como sinónimo del ejercicio de “comentario de textos.”

El historicismo reinante, el estudiante acabaría por creer “que no hay más en el arte que lo que se puede explicar y ordenar en libros históricos” (Valverde 1956: 71). Un año antes, José Ángel Valente, poeta y traductor de Literatura, criticaba también el exceso de historicismo pedagógico en la didáctica española y confiaba ciegamente en el comentario de textos como el “acercamiento real” a la obra literaria:

Durante mucho tiempo, en nuestros Institutos y Colegios, y desde luego también en la Universidad, la literatura se ha enseñado y se enseña a base de un criterio gruesamente historicista de una radical esterilidad. […] Afortunadamente la nueva programación de la enseñanza de la literatura obligará al profesor a acometer el comentario directo de los textos, y el alumno empezará a comprender que el objeto de estudio no es una desangelada sucesión de títulos y fechas, sino el acercamiento real a una obra de arte (Valente 49).

Las posiciones contrarias al uso de la erudición en la enseñanza de la Literatura habían sido frecuentes en escritores como Azorín, intelectuales como Oretga y Gasset y en profesores como Dámaso Alonso, pionero de los estudios Estilísticos. También católicos como José Luis López Aranguren habían insistido en los peligros del historicismo estéril y en cómo éste llevaba al estudiante de Bachillerato a sustituir la “interpretación” del texto literario por un mero ejercicio de “erudición”.

La introducción del comentario de textos en la enseñanza española correspondió, como ya hemos señalado, a la figura de Fernando Lázaro Carreter que, junto a Gustavo

Correa Calderón publicaría, en 1957, *Cómo se comenta un texto literario*.244 En este manual, recurso indispensable para gran parte de los profesores españoles desde los años cincuenta, gravitaba tanto la tradición francesa de la "explication de texte", como los preceptos básicos de la Estilística, aprehendidos a través de Dámaso Alonso, maestro del propio Lázaro.

*Cómo se comenta un texto literario* surge como una alternativa al aprendizaje de la Literatura a través de la Historia Literaria, presentando la posibilidad de un “conocimiento en profundidad” (Lázaro Carreter 1994: 13) de las obras literarias. La Historia Literaria, sin embargo, sigue manteniéndose, para Lázaro y Correa Calderón, como “instrumento de tipo histórico, biográfico, cultural, para encuadrar bien la obra que se lee o el fragmento que se comenta” (Lázaro Carreter 1994: 14), aunque toda ella quede subordinada en última instancia al conocimiento directo y profundo del propio texto literario: “el manual de Historia Literaria es sólo un instrumento para obtener un fin más alto, que es el

---

244 *Cómo se comenta un texto literario* (1974) aparece por primera vez en 1957 bajo el título *Cómo se comenta un texto en el bacillerato*. Su editor Germán Sánchez Ruipérez nace en Peñaranda de Bracamonte en 1926. Tras la Guerra Civil, en 1942, compra en Salamanca la librería Cervantes que regentó durante los años cincuenta y en la que traba amistad con Fernando Lázaro Carreter, entonces catedrático de Gramática General y Crítica Literaria en la Universidad de Salamanca. De acuerdo con Esteban Orive Castro, “esta amistad […] se va a materializar en las series de libros de texto de la fundación editorial Anaya, que no por casualidad lleva el nombre del palacio donde residía la Facultad de Letras donde enseñaba su amigo. Esta editorial va a ser un referente bibliográfico inexcusable para la nueva línea educativa, abierta por la reforma de 1970, con la Ley Villar Palasi, porque va a nutrir a los colegios e institutos españoles con manuales que plantean una nueva metodología práctica para afrontar, sobre todo en la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas, las nuevas exigencias de una formación renovada. […] A esto contribuyen desde su origen no solo el profesor Lázaro sino algunos de sus colaboradores de la enseñanza media, y entre los más significados cabe citar a Evaristo Correa, Vicente Tusón y tantos otros que hasta hoy han mantenido el prestigio del grupo editorial. […] ¿Quién de los profesores de español no recuerda aquella joya bibliográfica llamada *Cómo se comenta un texto literario*? […] responde a unos cursos realizados en Francia de donde importan el comentario de texto como metodología de estudio de literatura. A partir de entonces, pocos son los profesores que deciden no seguirlo, porque el sistema anterior que se sufrió en colegios e institutos consistía poco más que en la memorización de nóminas, títulos y fechas” (Orive Castro 103-104).
conocimiento directo y la mejor comprensión de las obras literarias” (Lázaro Carreter 1994: 14).245

Por el lado francés, el sistema educativo del país gallo se había apoyado, hasta mediados del siglo XIX, en la lectura de los autores clásicos grecolatinos. A partir de entonces, la vigencia de este canon había comenzado a remitir, introduciéndose la “explicación de textos” nacionales franceses en los exámenes de bachillerato y en los de licenciatura. En definitiva, se trataba de introducir, en las programaciones educativas, “nuevos” modelos desde los que aprender el idioma y la gramática francesa.

Entre los diversos manuales que irían moldeando las pautas didácticas de la explication de textes, Juan Martínez Marín (1989) señala L’explication francaise (1902) de G. Rudler, Précis d’explication fracaïse (1911) de M. Roustand, Commentaires des textes francais modernes (1965) de Galliot y De la lecture silencieuse au commentaire et à l’analyse de textes (1973) de J. Fierain y R. Tombu. Una serie trabajos que coincidirían, más allá de sus distintos matices, en aprehender el ejercicio de la literatura como una realidad de naturaleza sentimental y afectiva. Por ello, el objetivo de la explicación francesa de textos, tal y como señalaban las Instrucciones concernientes a los programas de la enseñanza secundaria (1938) en el país galo, era “reconstruir con ayuda de las

---

245 El comentario de textos exigía un orden que el estudiante debía seguir con el fin de que éste no entremezclara sus observaciones. El primer paso consistiría, con ayuda del diccionario, en una “lectura atenta del texto”, para pasar, más tarde, a la “localización” del mismo, donde habría que señalar su género literario y observar si se trata de un texto fragmentario o de un texto completo. En tercer lugar habría que “determinar el tema” y a continuación “determinar la estructura.” En esta fase, el estudiante tendría que fijarse en la estructura, si el texto está en verso, y después en sus apartados que se caracterizan por contener modulaciones distintas del tema principal. En quinto lugar habría que pasar al “análisis de la forma partiendo del texto” que consistiría en justificar cada rasgo formal del texto como una exigencia del tema, sobre todo fijándose en los rasgos formales e ideológicos. El comentario de texto acabaría con una breve “conclusión” donde habría un balance y una impresión personal del estudiante. Estos apartados pueden verse desarrollados, con sus respectivos ejemplos, en Cómo se comenta un texto literario (1994: 25-48).
palabras, las ideas, los sentimientos y las intenciones que animan al autor” (citado en Martínez Marín: 407).

2. La sensibilidad literaria.

2.1 Desarrollar la sensibilidad literaria: la “lectura directa” y el acceso inmediato al texto artístico.

En el ámbito educativo español el propósito educativo no sería en absoluto diferente. En 1957, en la Guía didáctica de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato, se definía el objetivo del comentario de textos del siguiente modo: “Explicar un texto es, en cierto modo, rehacer con los alumnos el proceso de creación, seguido por su autor. Con este ejercicio tratamos de mostrarles los sentimientos, la intención, la idea del escritor, y dar razón de cómo se han expresado formalmente.” El comentario de textos, en tanto que ejercicio didáctico, conllevaba un nuevo modo de acercarse a las obras. Un manera de leer la literatura que comulgaba teóricamente con los preceptos básicos de la Estilística española y que, de modo inmediato, se emparentaba metodológicamente con el close reading, propio del New Criticism.\footnote{El New Criticism se gestó, como modo de acercamiento al texto literario, en el sur de los Estados Unidos alrededor de la Universidad de Vanderbilt (Tennessee) y un grupo de doce poetas y escritores conocidos entonces como los Southern Agrarians. Este colectivo, así como su modo de acercarse al texto literario se presentó en un determinado escenario social y político como fuerza desde la que preservar la cultura y la economía sureña de la industrialización, para muchos, “estéril” que, en 1930, venía del norte del país. Frente a la influencia que los monopolios capitalistas del norte ejercían poco a poco en los espacios rurales del sur, los Southern Agrarians vieron en la poesía una “nueva religion” a la que adherirse, un objeto impermeable a las pautas positivistas y racionalistas de ese capitalismo, existente en su unicidad y aprehensible solamente desde una crítica irracional. El poema debía ser leído como tal objeto, ajeno a la biografía histórica de su autor y ajeno, igualmente, a las emociones que desperatara e incitase en su público lector (falacia intencional y falacia afectiva). El close reading que se propuso en consecuencia como método de lectura de los textos poéticos, se centraba básicamente en los aspectos semánticos y formales de las obras literarias y en un tipo de lectura que prehendía el texto como una creación plagada de valores simbólicos. A menudo, en la actualidad, la explication de textes francés y el}
las obras poéticas que en España acabaría por generalizarse, significativamente, bajo la fórmula de “lectura directa” de los textos literarios.

Esta “lectura directa”, aunque no obviaba completamente la mediación histórica entre a) el lector, b) sus disposiciones cognitivas y c) el momento de elaboración del texto, se apoyaba, para su comprensión del mismo, en otro “momento”, el “de la experiencia directa de lo literario y lo artístico” (Valverde 72). En palabras de Carlos Bousoño,247 “es el poema mismo (éste, aquél) el que me ha enseñado lo poco que sé sobre poesía” (citado en Valente 49), de acuerdo con el propio Valente: “Si el estudiante primerizo (en el caso que nos ocupa) debe obtener un saber real (mayor o menos, según su capacidad y su edad) sobre lo que una obra literaria es, un poema por ejemplo, es el poema mismo el que ha de enseñárselo […]” (49).

Inscrito en esta dinámica, el comentario de texto se convertiría en parte integral de los exámenes de Grado del Bachillerato español. Un tipo de examen que rechazaba la erudición estéril y que reclamaba, ante las obras literarias, una “actitud” que se iba propagando, paulatinamente, en todas las programaciones educativas del territorio español. La naturaleza del ejercicio quedaría “oficialmente” expuesta en 1957, cuando el ministerio de Educación presentaba, como guía diáctica, los supuestos pedagógicos para los exámenes de Bachillerato. Respecto al comentario de textos podemos leer lo siguiente:

247 Carlos Bousoño nació en Asturias en 1923 y se doctoró en Filosofía y Letras en 1949 con una tesis sobre La poesía de Vicente Aleixandre. Fue profesor de Literatura Española y Estilística en la Universidad de Madrid y autor de una extensa obra poética y ensayística. Entre sus ensayos destacan, de manera muy significativa, los siguientes trabajos: Teoría de la expresión poética (1952) y El irracionalismo poético (1978).
El grave escándalo de un estudio de la propia lengua, que exclusivamente se encaminaba a la retención -y muy provisional- de unas nociones gramaticales y unos cuantos nombres de autores, obras y fechas, ha concluido. La lectura directa de los textos, la comprensión de su sentido […] son condiciones inexcusables para triunfar en este ejercicio. […] Los valores estéticos y expresivos de lo español, con cuyo contacto el alumno se eleva de lo natural a lo cultural y se enriquece, están en las obras literarias y artísticas y no en los libros de texto (Artigas 41).

El acercamiento a la obra literaria desde una “lectura directa” tenía, pedagógicamente, dos objetivos principales: por un lado, la propagación del ejercicio de la lectura entre los estudiantes y por otro, tal y como promovía la Estilística, la formación y el crecimiento de la sensibilidad emocional en cada alumno: “Despertar y favorecer el desarrollo de la percepción artística, formar el gusto y el hábito de la lectura inteligente” diría, en 1957, la *Guía didáctica de la Lengua y Literaturas Españolas en el Bachillerato* (citado en Martínez Marín 409). Sólo a través del comentario y de la lectura directa del texto literario, “sólo así -en palabras José Ángel Valente- la enseñanza de la literatura tiene justificación (y si no, sobra prácticamente) como preparadora del gusto, de la sensibilidad, de la imaginación y, desde luego de la inteligencia de un adolescente” (Valente 49).

El desarrollo de la “sensibilidad literaria”, a través del ejercicio de la lectura directa, pasaría a convertirse en la gran aspiración pedagógica y el eje narrativo sobre el que vertebrar el nuevo paradigma educativo. Éste se fundaba, como ya hemos visto, en una crítica frontal a la metodología de los apuntes y los manuales literarios. Recursos
educativos que para Alberto Sánchez, como para muchos otros, ahogaban el fortalecimiento de la tan ansiada “sensibilidad” literaria del estudiante:

Por lo que afecta a nuestra disciplina, se diluía muchas veces en una lista interminable de autores y títulos, que nada decían al alumno [...]. De aquí el auge que adquirieron ciertas publicaciones con respuestas esqueléticas y prefabricadas, esquemas y cuadros sinópticos de la historia literaria universal, para afrontar unas pruebas de examen donde podían naufragar la inteligencia y la sensibilidad de los adolescentes [...] (Sáchez Sánchez 1957: 6).

Más allá de esta cuestión, otro de los grandes problemas que afrontaba la didáctica del comentario de textos radicaba, sobre todo, en las formas que sus postulados teóricos habían sido comprendidos por gran parte del cuerpo académico. Por un lado, desde un paradigma intuitivo-vitalista, maestros de instituto como Carlos Beceiro Rodríguez, Luis Miravalles Rodríguez y otros tantos, aprehenderían el texto literario, dentro del paradigma estilístico, como el resultado de una actitud vital asumida por el autor. Bajo este discurso, para aproximarse meritoriamente a la obra literaria había “que ir penetrando en el texto y en el espíritu del autor por intuición” (Miravalles Rodríguez 1001). El comentario literario se empleaba entonces con dos finalidades bien diferentes: el recurso pedagógico desde el que fomentar la sensibilidad en el estudiante y el modo desde el que “llegar a calar la personalidad y el arte de su autor” (Beceiro Rodríguez 417). Por este motivo, más allá de la historia, la retórica y la erudición, era realmente la intuición quien daba acceso directo a la creación artística de las obras de arte. En palabras de

Lázaro Montero de la Puente, Inspector de Enseñanza Media: “La estilística puede ir reduciendo el secreto; pero solamente con la intuición lograremos penetrar en el sancta sanctorum, en lo íntimo de esa morada en el que el escritor se instala y vive” (Montero de la Puente 721).

2.2 Monopolizar la sensibilidad literaria. La lucha por apropiarse de los conceptos.

Atacados por un cuerpo de docentes que significativamente se posicionaban entre el campo académico y el literario,249 la academia más “ortodoxa” luchaba por sobreponerse al nuevo paradigma atrayendo la “sensibilidad literaria” como valor propio, también, de los “viejos” discursos literarios. Por ello, en un momento en que la historia y lo formativo, elementos depreciados por la pedagogía moderna, no acumulaban el suficiente capital simbólico, el monopolio sobre la “sensibilidad literaria” pasó a convertirse en el principal elemento de lucha entre los unos y los otros. Acaparada por la Estilística y por la escuela del comentario de textos, católicos del Opus Dei y antiguos miembros de la Falange, actualizarían sus discursos académicos para fomentar, en igual plenitud, una sensibilidad estética, literaria y emotiva en el estudiante español. Se trataba, una vez más, de luchar por el monopolio de las categorías, en este caso la de la “sensibilidad”, y demostrar que tal concepto no tenía porque ser ajeno a la tradición

249 Es importante no pasar por alto la formación literaria de gran parte de aquellos profesores y catedráticos que defensores de un acercamiento “directo” a los textos literarios, promulgaban como máximos valores pedagógicos el desarrollo de la sensibilidad, la afectividad y la expresividad del estudiante. Estos docentes, con amplias y valoradas carreras en el mundo del arte y la poesía, apenas mencionaban en sus excursos pedagógicos fórmulas didácticas para perfeccionar la formación crítica y reflexiva del estudiante, no necesariamente incompatible con el desarrollo de su sensibilidad. Probablemente este discurso pedagógico, nacido de la Estilística, y su concepción particular de la Literatura nunca estuvo separado de la profesión poética y novelística de muchos de sus teóricos, desde Dámaso Alonso, hasta Carlos Bousoño, José María Valverde, Andrés Amorós o José Ángel Valente.
católica, a los clásicos grecolatinos o a los modos alternativos, más allá de la Estilística, de comprender la Literatura. En definitiva, era un modo de resucitar la vieja disputa entre “antiguos y modernos” y a través del conflicto clasificarse e identificarse, estigmatizando categorías como “historia”, “erudición” y “estéril” con los “antiguos” paradigmas formativos.

Inmersos en la contienda, en abril de 1953, Mariano Baquero, católico y simpatizante del Opus Dei, se posicionaba también en torno a “La Educación de la Sensibilidad Literaria.” Tras alabar los trabajos de Lázaro Carreter y los esfuerzos de la Ley de Enseñanza Media por educar la sensibilidad literaria del estudiante, el crítico madrileño se preguntaría por la condiciones de posibilidad de ese sentimiento, “de qué manera un alumno ha de llegar a ser capaz de sentir la obra literaria” y llegaba a la conclusión de que ese sentimiento era imposible sin un conocimiento en vivo de los clásicos menos contemporáneos: “[…] 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 1).

Para este discurso, los clásicos literarios -entendemos por “clásicos” los autores españoles del Siglo de Oro- se convertirían en pieza clave y resorte imprescindible para despertar la sensibilidad literaria de los jóvenes estudiantes. Los Góngora, Quevedo o Garcilaso necesitaban, entonces, ser nuevamente evocados, aprendidos, si cabe desde las nuevas metodologías, desde la lectura directa, lejos de los manuales literarios que imposibilitaban la exaltación perenne del sentir literario:
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. [...] El libro clásico se convierte así en algo poco menos que intangible, inaccesible a la crítica sincera, [...]. Si de educar la sensibilidad del estudiante se trata, es evidente que ésta 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. (Baquero Goyanes 2).

También otro simpatizante del Opus Dei como Enrique Moreno Báez reclamaría en 1955, en “Los clásicos y el conocimiento de la tradición”, el valor estético de la literatura clásica del Siglo de Oro. No obstante, para su apreciación, más allá de un lectura directa de los mismos, insistiría en la necesidad de acercarse al texto desde unos conocimientos filológicos y teológicos previos. Una posición que flexibilizaría veinte años más tarde cuando en Literatura y Educación (1974), afectado por las nuevas premisas pedagógicas, recalaría el ejercicio de la lectura como herramienta, casi única y principal del conocimiento literario: “El principio fundamental en que debe basarse la enseñanza de la literatura a todos los niveles es el de que nadie debe estudiar más literatura que la que lea” (Moreno Báez en Lázaro 1974: 105). Por todo ello, cualquier información socio-histórica, si bien necesaria para comprender la producción del texto, no formaba parte, estrictamente hablando, de lo que significaba la comprensión directa del texto literario:

Saber que Don Juan Manuel nació en Escalona en 1282 y murió en Córdoba en 1348, que era nieto de San Fernando y sobrino por tanto de Alfonso el Sabio, que desempeñó un importante papel político en los reinados de Fernando IV y Alfonso XI y que escribió El Conde Lucanor es información, pero no cultura literaria […] (Moreno Báez en Lázaro 1974: 105).
La posición del catedrático andaluz proseguiría con una crítica a la inclusión de contenidos históricos y filosóficos en las lecciones didácticas de Literatura Española, recursos pedagógicos ante los que Moreno Báez había sido mucho más benévolo, sino propagador, en sus primeros trabajos académicos. Ejemplo de ello, sería su ataque a las programaciones didácticas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de Santiago de Compostela, ciudad donde ejercía como catedrático universitario de Literatura. Estas programaciones publicadas bajo el nombre de *Orientaciones metodológicas* del ICE, solicitaban a los profesores que facilitaran a sus alumnos contextos y visiones globales: “1, socio-económicas y culturales; 2, históricas; 3, políticas; 4, filosóficas; y 5, artísticas y estéticas”. En relación con este orden, Moreno lamentaría “que las valoraciones estéticas que son las decisivas en literatura, aparezcan en quinto lugar” y sospecha que esta pedagogía no conllevaría otra consecuencia que el retorno “al manualito o los apuntes” (Moreno Báez en Lázaro 1974: 117).

Su toma de posición, hostil también a lo que denominaba la “tecnificación” de la enseñanza, no repararía en enjuiciar el afán de fichas, apuntes y notas con la que estos modelos de enseñanza ahogaban la pasión por el principal objetivo didáctico, la lectura:

Lejos de llevarse por el gusto de la lectura o de los comentarios, al alumno hará en clase: 1, fichas bibliográficas; 2, fichas resumen; 3, trabajos y estudios monográficos; 4, análisis literario de textos; 5, síntesis y resúmenes de las obras literarias; 6, análisis y estudio de personajes, estructura de la obra, ambiente, estilo de la obra, etc. […] Con esto, que me imagino son las técnicas de trabajo de que habla la secretaría del ICE […] termina el programa, a través del cual vemos al alumno debatiéndose entre núcleos programáticos, visiones socio-económicas y fichas bibliográficas y suspirando por la aparición del manualito que le permita hablar de todo esto sin saber nada (Moreno Báez en Lázaro 1974: 118).
Como Baquero ya había hecho en los años cincuenta, Moreno se aproximaba en los años setenta a los discursos educativos de la “lectura directa” de los textos literarios. Consciente de que el nuevo paradigma se vertebraba narrativamente sobre las experiencias de lectura y la sensibilidad del alumno, Moreno no dudaba en presentar a los clásicos de la Contrarreforma como aquel grupo de autores capaces también de llegar al corazón del lector, capaces de vivificar su sensibilidad y la de su público: “[…] y he podido apreciar cómo los más humildes reían con la chispeante prosa de *El retablo de las maravillas*, se entusiasmaban oyendo cantar a los ladrones de *Fuenteovejuna* […]. Y es que al corazón del pueblo llegan los clásicos, siempre que no se interpongan los manuales de literatura ni eso que ahora se llaman técnicas de trabajo” (Moreno Báez en Lázaro 1974: 120).

El discurso académico dominante, potenciador de la sensibilidad literaria, atenuante de la inútil erudición y exponente de la lectura directa, pasaría a ser la posición, en sus varias adaptaciones, de gran parte de las escuelas académicas del mundo de las Letras. Junto a simpatizantes del Opus Dei como Moreno Báez y Baquero Goyanes, camisas viejas de las Falange como Eugenio Lostau250 encontrarían también en este tipo de relato el modo de adecuarlo a sus discursos ideológicos de raíz antipositiva. El refuerzo de la sensibilidad y el rechazo pedagógico del historicismo erudito, se convirtieron también en elementos que los católicos falangistas aprenderían a complementar con su propio discurso, adverso también al utilitarismo y a la moderna tecnificación. Como en

---

otros casos anteriores, el reclamo de los clásicos españoles y su lectura pasarian a ser el modo de “complementar el materialismo de nuestro mundo actual, hacer posible un común denominador de la sensibilidad humana […] para que el físico que logre un invento, el médico que haga un nuevo diagnóstico […], tengan la palabra justa para dirigirse a Dios” (Lostau 29).

Las familias ideológicas del franquismo no fueron, de todos modos, los únicos agentes que intentarían adaptar sus discursos a las categorías fuertemente simbólicas de la “nueva” pedagogía. Otras disciplinas, como la Historia del Arte reclamarían también, a través de varios agentes académicos, el desarrollo de la “sensibilidad” humana y artística como principal objetivo pedagógico.

Inmersos en esta disciplina, críticos como José de Castro Arines251 entendían el oficio del artista como el de aquel individuo que se compenetraba, más allá de su significación de métier, con un ámbito espiritual que dirigía siempre el sentido del acto artístico (Castro Arines 72). Por ello, partiendo y asumiendo la naturaleza metafísica de la obra de arte, resultaba imprescindible que los estudiantes comprendieran el ámbito espiritual que la atravesaba. Para ello, era necesario fortalecer los recursos didácticos de unos programas pedagógicos que, en palabras del crítico gallego, no eran capaces de explicar al estudiante español “el misterio de la creación de la belleza.”

Se le explica quizá cómo pintaban o esculpían los antiguos, pero no las razones que obligaban a que los antiguos se expresaran de esa forma y no de otra,

mostrando cómo el cambio de las arquitecturas decorativas en la teoría histórica del arte se origina por la evolución del pensamiento y la sensibilidad humana [...]. Al ignorar estas cuestiones sensitivas, el aprendiz de artista concluye sus estudios con una educación perfecta en lo referente a la manera de “hacer”, de construir las arquitecturas decorativas de las cosas, y con una deplorable formación intelectual en lo que a la manera de “sentir” estas cosas se refiere. Consecuencia de ello es que, el estudiante, cuando se considera con capacidad para hacer obra de arte, para lo único que está capacitado es para hacer obra de artesanía (Castro Arines 72).

Con el mismo propósito didáctico, el crítico Juan Antonio Gaya Nuño252, insistiría también en el rol de los Institutos de Enseñanza Media para instruir a los jóvenes estudiantes a apreciar y distinguir las diferentes obras de arte. Un modo de comulgar con la pintura, la escultura y la arquitectura que resaltaba la “belleza” frente a la realidad material de la obra: “Entendamos bien la propuestas: no tan sólo conocer la catedral o el monasterio, sino, omitiendo cuantas parrafadas históricas sea posible, ver la auténtica belleza del todo y de sus partes […] procurando resaltar lo estrictamente bello por encima de lo arqueológico” (Gaya Nuño 6). Un modo de ver la belleza, solamente factible, de nuevo, a través del desarrollo de la sensibilidad artística, objetivo principal de las lecciones del profesor de Arte: “Y es en estas delicadísimas disciplinas tangentes a la sensibilidad, a la respetabilísima sensibilidad del adolescente, donde el profesor tiene que mostrarse más amistosamente solícito, más afectuosamente educador” (Gaya Nuño 6).

252 Juan Antonio Gaya Nuño nació en Tardelcuende, Soria, en 1913 y murió en Madrid en 1976. Cursó Filosofía y Letras en la Universidad Complutense de Madrid y se doctoró en 1935 con una tesis sobre el Románico en la provincia de Soria. Durante la GuerraCivil se enroló como voluntario en las milicias republicanas del batalión Numancia y tras la contienda pasó a ser juzgado por un consejo de guerra. En 1953 comenzaría su carrera literaria con su primera novela, El Santero de San Santuario y a partir de ahí comenzaría su labor como crítico literario en revista como Ínsula, El Universal y Cuadernos Hispanoamericanos. En el mundo del arte “desempeñó una interesante labor como gestor cultural cuando se encargó de la dirección de las Galerías Layetanas de Barcelona por encargo de José Gudiol entre 1947 y 1951” (Nuez Santana 108). Como crítico de arte colaboró en Ínsula, Revista de Ideas Estéticas, Correo Literario, Cuadernos Hispanoamericanos y La Estafeta Literaria, entre otras. En 1975 escribiría un Historia de la crítica de arte en España, citada en la bibliografía.
3. La crisis del comentario de textos.

3.1 La crisis del comentario de textos: La comprensión mecánica de las obras literarias, el intuicionismo y la falta de un hábito lector.

En la década de los ochenta el comentario de textos comenzaría a perder, en palabras de Marín Martínez, parte del prestigio acumulado y trabajos como los de Vicente Tusón (1980), George Mounin (1983) o Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón (1987) empezarían a postular otras alternativas pedagógicas como los “talleres literarios”.

Las críticas y juicios al comentario literario aparecerían ya, sin embargo, a lo largo de los años sesenta. Lo harían dirigidos no tanto hacia el comentario en sí, sino hacia el modo en que éste era articulado e implementado por el cuerpo docente dentro del aula. En 1963, Carballo Picazo mostraba su escepticismo hacia la enseñanza de la explicación de textos como recurso idóneo para promocionar la lectura, concluyendo que “el cambio -teórico- de rumbo en los programas de enseñanza -predominio del cultivo de la sensibilidad sobre la memoria- había resultado prácticamente ineficaz” (Carballo Picazo 1963: 123). En palabras del catedrático madrileño, los estudiantes de Literatura conseguían aprobar el ejercicio del comentario sin la necesidad de leer las obras literarias, lo que desacreditaba totalmente la explicación de textos como recurso pedagógico, al menos como estímulo del hábito de lectura.

Uno de los grandes inconvenientes que amenazaban la efectividad del comentario era también, para Carballo Picazo, Lázaro o Correa Calderón, las preguntas teóricas que desde 1957 acompañaban a la realización de propio ejercicio. Los autores de Cómo se comenta un texto en el bachillerato habían advertido ya este inconveniente al observar, en
la mayoría de los casos, que tanto el examinador como el estudiante tendían a tomarse el texto literario como mero pretexto para contestar tales cuestiones. Las preguntas, entre siete y ocho, se ceñían básicamente a) a un resumen general del texto, b) unas cuestiones de léxico, c) otras de morfología y sintaxis, d) un examen sobre la métrica y c) una pregunta acerca de un episodio histórico o época literaria. Además, el comentario literario acababa siempre con una actividad de escritura en la que el estudiante redactaba una composición sobre un tema relacionado con el texto propuesto. Valga como ejemplo de estas preguntas dos comentarios planteados para alumnos de cuarto curso en 1957. En el primer caso hemos reproducido las preguntas correspondientes a la explicación de textos sobre el *Cantar de Roldán*, en el segundo caso las cuestiones pertinentes a un fragmento de la “Canción del pirata” de José de Espronceda:
Cantar de Roldán (comentario de texto, 1957) Canción del Pirata (comentario de texto, 1957)

1. Explicación general de este párrafo y su referencia a la obra de que forma parte.
2. Significado de precipita, olifante, infiel, reiteradamente.
3. Análisis sintáctico del primer punto.
4. Análisis de la palabra verde y su valor expresivo.
5. ¿Qué nombre tiene la espada de Roldán?
6. Si tú conoces un poco la vida de Roldán, ¿cuál sería la culpa más importante de cuántas se confiesa?
7. ¿En qué siglo se escribió esta obra? ¿Es anterior o posterior al Poema del Cid?
8. ¿Sabes si en algún poema posterior se canta también Roldán?

Tema de Redacción: Cuéntanos la película de vaqueros que más te haya gustado.

1. Resume con brevedad el sentido del texto.
3. Analiza morfológicamente el primer verso.
5. ¿Qué clase de versos son por el número de sílabas? ¿Cuál es su rima y qué estrofa forman?
6. Sitúa históricamente a Espronceda y define en qué consiste el Romanticismo.
7. En una extensión máxima de una cara de folio haz una redacción sobre el siguiente tema: La vida de los piratas.
Expuestas las tomas de posición, los objetivos pedagógicos y las categorías epistemológicas que vertebraban el comentario literario, es necesario, ahora, tener en cuenta la distancia entre las teorías que se formularon acerca de la explicación de textos y la naturaleza de los comentarios que de facto salieron de los maestros y catedráticos.

Por un lado, se difundiría, entre docentes y estudiantes, un comentario literario basado en un análisis formalista de los textos literarios, de su métrica, de sus recursos estilísticos y de su vocabulario. Un ejercicio que se preocuparía básicamente del reconocimiento, en el texto, de tales elementos y de su clasificación precisa:

Nos parece bien que las cuestiones estilísticas se reduzcan a preguntas de métrica, géneros literarios, tropos […] Un muchacho de cuarto o sexto puede llegar a distinguir una metáfora; pero ¿no resultaría excesivo preguntarle su porqué, la razón de su nexo? Los alumnos deben advertir el hipérbaton; pero ¿no sería demasiado excesivo pedirles su función estilística en el texto propuesto (Montero de la Puente 721)?

Esta aproximación a las obras generaría una definición de la Literatura básicamente mecanicista donde el alumno acumularía formalmente la lista de recursos estilísticos y donde el contenido del poema quedaba supeditado a la disección de su propia estructura externa. Véase como ejemplo “La explicación de un soneto de Quevedo para alumnos de Bachillerato” que el profesor Alberto Sánchez publicaba en la Revista de Educación en 1956:

La estructura sintáctica no puede ser más sencilla: doce versos seguidos repiten un tipo de oración con el verbo ser, empleado como intransitivo y en construcción cuasi refleja, según el gramático Bello. […] Para Narciso Alonso Cortés el pronombre se ahí un dativo intrínseco, signo de una acción intensa que se produce dentro del mismo sujeto. Nótese en la composición las mayor fuerza que tienen las expresiones con se respecto a las otras (“era un reloj de sol”, “era Ovidio Nasón” […]
En cuanto a la métrica nos encontramos con el soneto clásico de versos endecasílabos, con la distribución tradicional de cuatro rimas solamente, dos para los cuartetos y dos para los tercetos, conforme al esquema ABBA ABBA CDC CDC. Nótese la rima perfecta (superlativa, escriba, pensativa, arriba) con el sonido bilabial fricativo de la b entre vocales [...] (Sánchez Sánchez 1956: 4).

Por otro lado, se generaba también un tipo de comentario literario que, frente al anterior, rechazaba cualquier tipo de acercamiento formal al poema, en sentido gramatical, métrico o retórico. Un comentario que obviaba las condiciones históricas y de producción que posibilitaban el texto y que se ceñía básicamente a una lectura hermenéutica del mismo, a menudo plagada de categorías filosóficas y alegóricas.

En última instancia, se originaría un tipo de comentario estrictamente Estilístico, fiel a los presupuestos teóricos de Amado y Dámaso Alonso, Helmut Hatzfeld y la obra de pensadores vitalistas como Charles Bally. Un tipo de comentario que se basaba en el presupuesto de que a cada forma lingüística le acompañaba, de forma intrínseca, un determinado valor afectivo. Por ejemplo, los elementos fonéticos irían unidos a sensaciones no acústicas, levantando en el lector diversas impresiones y efectos. La repetición de un mismo sonido o la reiteración de sonidos fonéticamente próximos como la “aliteración” despertarían una resonancia afectiva, sensorial; las fricativas s prolongarían la sensación de mansedumbre de suavidad, de aire detenido y la vibrante múltiple rr rompería el descanso y alborotaría estrepitosamente la tranquilidad. En el campo morfológico, y siguiendo las explicaciones de Carballo Picazo, los prefijos expresarían matices fáciles de precisar como la intensificación (rebonita), la reiteración (requeteguapa) o la negación (inhumano); y los sufijos reflejarían, en diferentes formas, la ironía y el desprecio (cobardón, librute, libraco). En la misma línea jugarían un papel clave los diminutivos que, a través del trabajo
de Amado Alonso, “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos” (1951) se clasificarían de acuerdo a sus valores afectivos: a) puramente nocional, cuantitativo (mesilla), b) emocional, expresión de afecto (juntitos), c) de frase, expresión de temple (tiene algunos añitos), d) estético-valorativos (cuchillito), e) afectivo-activos, solicitan una reacción por parte del interlocutor (una limosnita, piden los pobres) y f) de cortesía, rebajan la importancia de algo en relación con otra persona (quiero hablar con usted un ratito). El análisis de la sintaxis estaría también destinado a dilucidar los valores expresivos de cada una de las diferentes estructuras sintácticas y el estudio del género nos permitiría dilucidar “la sorpresa y casi siempre desprecio” (Carballo Picazo 1962: 66) que implica en español la utilización del neutro, signo de lo inanimado y de lo pasivo.
**Addenda: Hacia una definición marxista y heterodoxa de la realidad literaria.**

**La desmitificación de la Literatura. A modo de conclusión.**

Los varios modos de analizar y comprender el comentario de texto, desde una perspectiva más técnica y mecánica, desde un modo más hermenéutico o desde un paradigma marcadamente estilístico-afectivo, no ocultarían la decepción de parte del claustro académico por la ineficacia del comentario para lograr uno de sus principales objetivos: la rehabilitación, entre el alumnado, de la lectura de los clásicos nacionales:

¿No es un dolor el ver cuál nuestros aspirantes a doctores hacen alarde de una erudición postiza ante el claustro de la Universidad Central, disertando ostensosamente sobre el budismo y Sócrates, y Petrarca, y Descartes, y Kant, y el Darwinismo, y otras materias tan poco trilladas como éstas, mientras dejan en despreciativo olvido las obras y las doctrinas de nuestros antepasados, sobre las cuales tanto bueno y verdaderamente nuevo pudieran decírnos (Carballo Picazo 1963: 120).

La falta de práctica lectora se achacaba, según la posición de cada autor, a varios motivos diferentes. Para muchos, las siete u ocho preguntas que acompañaban al comentario literario eran quienes realmente impedían la recuperación de este tipo de hábito. Para otros, sin embargo, la escasez de la experiencia lectora era un mal endémico, casi sin remedio, que habría afectado historicamente al alumno universitario español.

Miguel de Unamuno, Ramón Menéndez Pidal, el propio Carballo Picazo o José Martínez Ruiz, “Azorín” coincidían en denunciar, a lo largo del siglo XX, esta falta educativa entre la juventud española:
¿Cuántas promociones abandonan la Facultad sin haberse enfrentado con un texto medieval, clásico o moderno; sin haber leído más de dos docenas de obras que figurarían en cualquier catálogo con tres o cuatro estrellas (Azorín citado en Carballo Picazo 1963: 120)?

En general, colocado ante un texto de cierta densidad a un estudiante o licenciado en Letras, y enseguida le veréis aturdido, pobre de palabra, con nociones escasas y defectuosas acerca de los vocablos o construcciones que no sean muy triviales. Nuestros mayores clásicos son, a veces, profundos arcanos para ellos (Américo Castro citado en Carballo Picazo 1963: 120).

253 En 1913 Azorín dedicaba Los valores literarios, tercer volumen, tras Lecturas españolas y Clásicos Modernos a José Ortega y Gasset. Era aquel Ortega que un año más tarde, en 1914, publicaría las Meditaciones del Quijote, que le servirían para desprestigiar la erudición de la crítica literaria. En Clásicos y Modernos, Azorín se lamenta de las nuevas ediciones críticas y del exceso de notas eruditas que imposibilitan la lectura de los textos clásicos entre los más jóvenes, y rechaza la erudición con la que los académicos abadanderan la crítica histórica: “Hasta ahora, entre nosotros, la crítica histórico-literaria ha sido simplemente erudita, enumerativa; falta que sea psicológica, interpretativa, interna” (1919: 263). En Los valores literarios, dedicado a Ortega y Gasset, Azorín abre el volumen con un trabajo “Sobre el Quijote.” De nuevo acusa a la crítica de su exceso de historicismo y erudición y enaltece a un jovencísimo Pablo Piferrer como modelo de originalidad crítica y artística para ala Juventud española: “El Quijote es un libro de realidad; [...] La Mancha comienza ahí mismo, a las puertas de Madrid, desde el cerrillo de San Blas para abajo... Sin embargo, los comentaristas del Quijote escriben en Madrid; revuelven mil mamotretos, se fatigan investigando documentos; corren desalados tras de un librejo que pudiera traer un dato interesante; lo hacen todo, en suma; todo menos darse un paseo por la Mancha” (1914: 7-8).

254 Americo Castro nació en 1885 en Cantagallo, Brasil y murió en 1972 en Lloret del Mar. En 1910 participa en la organización del Centro de Estudios Históricos en Madrid, donde sirve como director del departamento de lexicografía. En 1936 cuando estalla la Guerra Civil se dirige a Buenos Aires, donde comienza un periplo por las universidades norteamericanas de Wisconsin (1937-1939), Texas (1939-1940) y Princeton (1940-1953), además de enseñar intermitentemente en la Universidad de Houston entre 1955 y 1959. A raíz de las ideas defendidas en sus libros, España en su historia: cristianos, moros, judíos (1948) y La realidad histórica de España (1954), así como sus enfrentamientos con el historiador Claudio Sánchez Albornoz, la crítica literaria norteamericana le ha calificado, en la mayoría de las ocasiones, como un pensador heterodoxo. Frente a la “ortodoxia” de Menéndez Pelayo, del que se habían apropiado, entre otros, los intelectuales del Opus Dei, Americo Castro leía de una manera alternativa la historia de España. Para éste, “la invasión árabe de 711 cambiaría definitivamente la órbita de la vida de España, que, en adelante, gravitaría, no hacia la romanidad y el europeísmo, sino hacia el semitismo, hacia las fuerzas astrales de moros y judíos” (Pedro Sáinz Rodríguez 1977). Es necesario, no obstante, tener en cuenta que a pesar de ser considerado un heterodoxo por la crítica norteamericana, sobre todo en lo tocante a su lectura de la historia de España, las categorías literarias que utiliza para aprehender los textos artísticos corresponden básicamente a la tradición crítica española, sobre todo en su primera etapa junto a Ramón Menéndez Pidal. Para ver esto, puede ser interesante leer la polémica entre Américo Castro y Leo Spitzer a raíz de un artículo publicado por el primero sobre Antonio de Guevara en el Boletín del Instituto Caro y Cuervo (1945). El crítico austríaco rechazaba en 1950 a Castro su intento por comprender la obra de Guevara desde un estudio de los deseos, del genio y de las vivencias personales –Erlebnis- del fraile. Un modelo de lectura que si bien vigente en la crítica española, había comenzado a ser aceptado por parte de la crítica solamente para comprender los autores de los siglos XVIII-XIX. Un momento en la historia, donde un cambio de las condiciones económicas y políticas habría liberado la sensibilidad de los autores de los cánones tradicionales permitiéndoles, por primera vez, afirmarse en un estilo personal. En palabras de Spitzer: “El estilo de Guevara podría, según Castro, contener principalmente huellas de sus reprimidos complejos personales […]. Imaginar que el elemento de
Los motivos atribuidos a la escasa promoción del hábito lector se irían poco a poco enriqueciendo y ampliando. Para muchos, el tiempo de lectura de los jóvenes se desperdiciaba en “leer periódicos y revistas de dudosa calidad” (Carballo Picazo 1963: 119), para otros, las lecciones de Bachillerato seguían organizándose en torno a manuales académicos, lo que no facilitaba en absoluto la lectura de los textos literarios y, para acabar, el estudiante de Literatura se había dado cuenta que la lectura de las obras ya no era necesaria para aprobar los ejercicios literarios. Todo esto, sumado a la desaparición, en 1970, de la Literatura Española como asignatura de la EGB dispararía las alarmas acerca de la supervivencia de la disciplina en el nuevo espacio educativo.

Nos ceñiremos a partir de ahora en la toma de posición defendida por Lázaro en *Literatura y Educación* (1974), el volumen de Castalia que reflexionaba críticamente sobre los problemas pedagógicos planteados más arriba. Tanto en este ensayo como en el publicado en 1973, Lázaro se mostraba muy crítico con las concepciones intuitivas y trascendentales que seguían atravesando el concepto de “Literatura:”

La literatura realiza valores eternos del espíritu humano; tales valores se imponen necesariamente al hombre, […]. El educando, al tomar contacto
en las aulas con la belleza literaria, se enriquece espiritualmente; al conocer la trayectoria histórica de las letras de su país, adquiere el orgullo de un glorioso pasado; por fin, aprende la hermosa lección de un ejercicio desinteresado en que el hombre ha afirmado sus potencias más exquisitamente humanas (Lázaro Carreter 1974: 9).

Esta concepción de la Literatura, se encontraba, sin embargo, agotada en plenos años setenta. De acuerdo con el crítico aragonés este modo de comprender lo literario había perdido toda su capacidad de rehabilitar el interés de la sociedad y de los estudiantes en la Literatura. Frente a ello, poponía, desde una narrativa marxista, una definición completamente heterodoxa de la realidad literaria:

La segunda posición que se manifestó con la difusión del marxismo, entiende que el arte no es un valor eterno, sino que ha sido históricamente conquistado por las clase detentadora de los medios de producción […] La literatura, como la religión, la filosofía, el derecho, la política, etc., son formas ideológicas “superestructuras” condicionadas por una estructura económica (Lázaro en Amorós 1973: 10).

255 Es importante tener en cuenta que la toma de posición que Lázaro defiende respecto al rol del marxismo en la educación literaria, tanto en el volumen compilado por Andrés Amorós en 1973 como en su epílogo a Literatura y Educación (1974), representan una excepción en la obra del crítico aragonés. Ni sus anteriores trabajos, ni las posteriores colaboraciones con la editorial Anaya volverían a estar explícitamente marcadas por una matriz de raigambre marxista. En el ámbito académico internacional, desde 1968, un inconformismo antiacadémico atravesaba parte de las tomas de posición dentro del seno universitario. Desde California, en Estados Unidos, académicos como Theodore Roszak daban forma a una nueva élite “contracultural” desde las universidades amaricanas. Alumno en Princeton University y profesor en Stanford y California State University, Roszak publicaría entre 1968 y 1969, The Dissenting Academy y The Making of a Counter Culture. Estos volúmenes, en los que participarían Noam Chomsky y Louis Kampf, entre otros, tendrían un gran impacto en algunos jóvenes académicos españoles, como Fernando Lázaro Carreter. The Dissenting Academy (1968), saldría al mercado bajo la editorial Pantheon que, por entonces, publicaba en una serie simbólicamente titulada “Anti-textbooks” volúmenes académicos de raigambre comunista y de corte marxista: Power and Community, Reinventing Anthropology o The Politics of Literature, fueron algunos de sus bestsellers. En España esta rebeldía académica y contracultural, generalizada en Europa a final de los años sesenta, derivaría en una tensión latente entre neonietzschianos como Luis Racionero, por entonces estudiante en la Universidad de Berkeley, Eugenio Trías, Oriol Regás, frente a comunistas como Manuel Vázquez Montalbán y marxistas como Valeriano Bozal y Manuel Sacristán. Una enfrentamiento que en la mayoría de los casos escondería, además, una tensión de clase entre las élites neonietzschianas y las clases medias del marxismo proletario. Fernando Lázaro Carreter se contagiaría también, entre 1973 y 1974, de esta fiebre contracultural pero, como hemos dicho con anterioridad, acabó resultado un ejercicio aislado en su obra académica.
Influenciado por las vertientes más revulsivas de la academia norteamericana, Lázaro se preguntaría por “el sitio de la literatura en el seno de la compleja sociedad que nos rodea” (Lázaro en Amorós 1973: 23). El renovador español del comentario de textos pensaba que la Literatura, bien considerada como simple sede de “belleza” trascendente, bien presentada mecánicamente como sucesión de datos y hechos históricos no poseía ya, ningún tipo de fuerza penetrativa entre los jóvenes. Versado en los trabajos literarios de Stalin y Lukács, Lázaro promociona la Literatura y el campo literario español como el escenario histórico de una lucha de clases. Una concepción totalmente heterodoxa que implicaba varias consecuencias impensables en la didáctica literaria del momento:

[…] las humanidades, si están en manos de un profesor concienciado, se centrarán en el valor documental de los textos como medios de conocimiento sobre el pasado y el presente social. Su estudio pondrá de relieve hasta qué punto las obras literarias son resultado de condiciones históricas injustas, y habrá de reordenar los valores artísticos en función de las postura crítica de cada escritor y de su posible utilización para el presente (Lázaro en Amorós 1973: 10).

“Conciencia,” “misión docente,”, y “espíritu crítico” serían parte de ese nuevo léxico disidente con el que Lázaro Carreter intentaba movilizar y rehabilitar una nueva función para los cursos de Literatura Española y el comentario de textos. Se trataba de utilizar la explicación de textos, ya no para desarrollar la sensibil idad humana del estudiante, sino para debatir, polemizar y reflexionar sobre las condiciones históricas y sociales que posibilitaban tales textos. Se trataba, “a través de la discusión de los textos, de una lucha a brazo partido con ellos, […] inculcando a los futuros adultos las virtudes del examen crítico, de la desconfianza ante lo
evidente, del asentimiento o de la disensión conscientes” (Lázaro en Amorós 1973: 29).

La toma de posición que Lázaro defendería en 1973 requería del profesor de Literatura el compromiso docente y social con su verdadera “función política”. Una función que le haría entender su trabajo ya no como un oficio burocrático más, sino como una misión social de carácter pedagógico. Una misión que consistiría, además, en arrebatar de su aura mítica a la obra de arte, en renunciar a mostrarla como canon inobjetable y en educar a los estudiantes a advertir su relatividad y su contingencia histórica. Una misión que enseñaría al alumno “a ver con sus propios ojos, a entender lo que se dice y lo que se oculta […]” (Lázaro en Amorós 1973: 27), “a educarlo para la democracia, para la razón como única fórmula persuasiva” (Lázaro en Amorós 1973: 29).

-Dificultades históricas para la consagración de un concepto materialista de Literatura en España.

El texto de Lázaro, su comprensión de la Literatura como una lucha de fuerzas sujetas a unas condiciones históricas de producción, su rehabilitación de un tipo de comentario reflexivo como garante del desarrollo del espíritu crítico del estudiante y su esfuerzo por acercar la doxa de campo académico a las necesidades del espacio social, resultarían un desafío, en todos los aspectos, respecto a los paradigmas mecánicos e intuitivos que dominaban, por entonces, las programaciones académicas.

Sin embargo, este modo de entender la Literatura y los nuevos objetivos pedagógicos que albergaba la redefinición “marxista” del comentario de textos no
acabarían nunca de erigirse en criterios dominantes dentro del campo académico de la universidad, desapareciendo entonces cualquier probabilidad de difundir un tipo de lectura reflexiva y evaluadora. Las razones, eminentemente históricas, las hemos ido desembrollando a lo largo de esta tesis doctoral.

Para comprender este desenlace sería necesario conocer que después de 1939 el cuerpo docente de la universidad en España participaría, sobre todo, de una concepción de la Literatura esencialmente idealista y alegórica que se demostraba en los ensayos literarios de católicos acenepistas y opusdeístas como Rafael Balbin Lucas, Pedro Rocamora, Florentino Pérez Embid o Enrique Moreno Báez o simpatizantes falangistas como Joaquín de Entrambasaguas, José María Martínez Cachero y Maldonado de Guevara. Además, La alternativa Estilítica que comenzaría a consolidarse a mediados de los años cuarenta y que después se propagaría a través de la obra de Carlos Bousoño y Dámaso Alanso, bebería intelectualmente del espiritualismo de Henri Bergson, del vitalismo de Charles Bally, y del idealismo de Leo Spitzer, Helmut Hatzfeld y Benedeto Croce. Además, es imprescindible tener en cuenta que el discurso falangista dominante en las revisiones literarias trabajaba con un concepto de “Historia de la Literatura Española” totalmente deshistorizado, esencialista. Un concepto que se proyectaba _ad aeternum_, en busca de la creación/justificación de un pasado imperialista que se realizaba en el presente a través de un “destino común”.

Es decir, las tradiciones intelectuales dominantes, dentro del ámbito literario y universitario de la posguerra, estuvieron atravesadas siempre por una _doxa_ deshistorizadora, escolástica en unos casos, espiritualista en otros y antipositiva y antimaterialista en la totalidad de ellos. Unas corrientes de pensamiento que acabaron por imposibilitar la difusión y calado de un discurso pedagógico edificado
sobre las teorías epistemológicas del materialismo histórico. Las corrientes pedagógicas dominantes en las Facultades de Filosofía y Letras en los años cuarenta y cincuenta, conjugaron, desde diferentes tradiciones filosóficas, una lucha preeminente contra cualquier tipo de materialismo filosófico e intelectual. Un rechazo que se consolidó de nuevo, cuando en 1968 las corrientes neonietzscheanas españolas propusieron un revival de los discursos vitalistas y voluntaristas en detrimento de cualquier posibilidad de propagación mayoritaria de los discursos materialistas en el mundo de la pedagogía académica y, en definitiva, de cualquier posibilidad de propagación de las bases epistemológicas para un tipo de lectura reflexiva y “evaluadora.”
BIBLIOGRAFÍA:


---. “El Lazarillo. (De Camilo José Cela).” *Juventud* 12 de octubre de 1944. Print.


MILLÁN VILLACROSA, José María. “¿Letras, historia, humanismo?” *Revista de Educación* 64 (1957): 38-40. Print.


