





## El papel del historicismo en la educación literaria del alumnado español e hispanoamericano en la segunda mitad del siglo XIX

**Gabriel Núñez Ruiz**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación, Universidad de Almería  

**Gabriel Núñez Molina**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación, Universidad de Almería  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.101831>

Recibido: 25 de marzo de 2025 • Revisado: 2 de julio de 2025 • Aceptado: 17 de julio de 2025

**Resumen:** En nuestro trabajo abordamos el proceso histórico en el que tiene lugar el desplazamiento de la Retórica como disciplina escolar y la implantación del nuevo modelo de educación literaria basado en el aprendizaje de la Historia de la Literatura en las aulas españolas e hispanoamericanas a partir de mediados del siglo XIX. Con tal fin, describimos las construcciones teóricas y las nociones ideológicas en que se sustenta este modelo de educación literaria ideado por las burguesías decimonónicas para que los escolares adquieran el concepto político de nacionalidad y admiren a los escritores u obras de nuestro pasado, quienes encarnan y desarrollan los ideales políticos, económicos, estéticos e ideológicos a ambos lados del Atlántico. Finalmente, mediante ejemplos de crítica literaria, legislación educativa, manuales de texto y ejercicios escolares revisamos los cánones crítico, pedagógico, escolar y de aula para contrastar el modo en que las teorías científicas se convierten o no en “saberes” enseñables en los centros españoles de segunda enseñanza.

**Palabras Clave:** retórica; historia de la literatura; Hispanoamérica; educación literaria; canon.

### <sup>EN</sup> The Role of Historicism in the Literary Education of Spanish and Hispano-American Students in the Second Half of the 19th Century

**Abstract:** In this paper we address the historical process in which the displacement of Rhetoric as a school discipline and the implementation of the new model of literary education based on the learning of the History of Literature in Spanish and Latin American classrooms from the mid-nineteenth century onwards took place. To this end, we describe the theoretical constructs and ideological notions underpinning this model of literary education devised by the nineteenth-century bourgeoisie to enable schoolchildren to acquire the political concept of nationality and to admire the writers and works of our past, embodying and developing the political, economic, aesthetic and ideological ideals on both sides of the Atlantic. Finally, using examples of literary criticism, educational legislation, textbooks and school exercises, we review the critical, pedagogical, school and classroom canons in order to contrast the way in which scientific theories are or are not converted into teachable ‘knowledge’ in Spanish secondary schools.

**Keywords:** rhetorics; history of literature; Hispanic America; literary education; canon.

### <sup>FR</sup> Le rôle de l'historicisme dans l'éducation littéraire des étudiants espagnols et hispano-américains dans la seconde moitié du XIXe siècle

**Resumé :** Dans cet article, nous abordons le processus historique qui a conduit au déplacement de la rhétorique en tant que discipline scolaire et à l'introduction du nouveau modèle d'éducation littéraire basé sur l'apprentissage de l'histoire de la littérature dans les salles de classe espagnoles et latino-américaines à partir du milieu du XIXe siècle. À cette fin, nous décrivons les constructions théoriques et les notions idéologiques qui sous-tendent ce modèle d'enseignement littéraire conçu par la bourgeoisie du XIXe siècle pour permettre aux écoliers d'acquérir le concept politique de nationalité et d'admirer les écrivains et les œuvres de notre passé, qui ont incarné et développé les idéaux politiques, économiques, esthétiques et idéologiques de

part et d'autre de l'Atlantique. Enfin, à partir d'exemples de critiques littéraires, de législations éducatives, de manuels et d'exercices scolaires, nous passerons en revue les canons critiques, pédagogiques, scolaires et de classe afin de contraster la manière dont les théories scientifiques sont ou non converties en « savoirs » enseignables dans les écoles secondaires espagnoles.

**Mots-clés :** rhétorique ; histoire de la littérature ; Amérique latine ; éducation littéraire ; canon.

**Sumario:** 1. Presentación y objetivos. 2. La implantación del historicismo literario en el siglo XIX. 2.1. El sistema escolar de la modernidad, la educación de la clase media. 2.2. La educación literaria basada en las historias de la literatura. 2.3. Nacionalismo literario Hispano-Americano. 3. El imaginario del historicismo positivista. 4. Conclusiones 5. Bibliografía

**Cómo citar:** Núñez Ruiz, G. y Núñez Molina, G. (2026). El papel del historicismo en la educación literaria del alumnado español e hispanoamericano en la segunda mitad del siglo XIX. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 38, 143-152.

### Declaración de contribución de autoría

Gabriel Núñez Ruiz: Conceptualización, Investigación, Metodología, Validación, Redacción.

Gabriel Núñez Molina: Curación, Análisis formal, Investigación, Recursos, Validación, Visualización y Redacción.

### 1. Presentación y objetivos

Para analizar el desplazamiento de la retórica clásica por el historicismo positivista y para mejor fijar los momentos concretos y fundamentar los conceptos clave relacionados con el establecimiento de este nuevo paradigma histórico-literario, convendría aunar el debate teórico sobre la implantación del corpus historio-gráfico con los planes de estudio, las reales órdenes y los decretos que impulsan dicho cambio, y a continuación establecer las comparaciones pertinentes con los ejercicios de clase y los exámenes de los escolares, con objeto de comprobar también de qué modo tuvo lugar la transposición a las aulas de la historiografía literaria y cuándo esta se generaliza hasta llegar a ser completa, definitiva e irreversible.

Al referirnos a ámbitos relacionados con la cultura resulta difícil señalar los momentos exactos en los que se producen los cambios de paradigma de dichos fenómenos culturales e ideológicos a los que aplicamos periodizaciones históricas para mejor abarcarlos y comprenderlos. Sin embargo, cuando estos van acompañados de decretos que legislan su presencia en los diferentes planes de estudio, entonces resulta factible señalar el momento en que tiene lugar el comienzo de los mismos en las aulas de los diversos sistemas educativos.

De modo que, para fechar los periodos en que se inician y concluyen las fases de estos fenómenos culturales, es conveniente analizar el modo en que tiene lugar su traslación al sistema educativo estableciendo grandes modelos, es decir, construcciones teóricas inducidas en nuestro caso a partir de la observación de los fenómenos lingüísticos y literarios, pero también deducidas del modo en que estos se llevan a las aulas a través de manuales y exámenes que responden a las directrices de los sucesivos planes de estudios. Y los describiremos abordando el análisis histórico de textos y documentos mediante una perspectiva metalingüística, porque, creemos, este es el procedimiento idóneo para individualizar las intenciones de los legisladores y el recorrido educacional de tales nociones.

Esto es lo que sucede con el historicismo positivista y de su mano con la educación literaria en las aulas españolas e hispanoamericanas durante nuestro siglo diecinueve. Los textos y la crítica crean el sustrato a partir del cual introducen el modelo de educación literaria basado en el aprendizaje de las historias de la literatura: ejemplo de ello es el primer manual escrito en España sobre historia de la literatura para escolares de secundaria, el de Gil de Zárate de 1844 (Ortiz Ballesteros, 2024).

Algo similar sucede cuando se organiza el sistema educativo, la segunda enseñanza y la historia de la literatura en Hispanoamérica, con objeto de hacerla evolucionar desde la enseñanza de la lengua y la literatura latinas hasta el aprendizaje de las humanidades. En el caso argentino, Urquiza habla ya de la enseñanza de las humanidades en la antigua región de Entre Ríos; mientras que Mitre defiende en su discurso pronunciado en el Senado la necesidad de organizar en 1863 la segunda enseñanza argentina con alguno de los argumentos esgrimidos por Gil de Zárate en la España de 1845 (Gil de Zárate, 1844, p. 141). En ambos casos se trata de centralizar y organizar los sistemas educativos en tres tramos, pero al caso hispanoamericano se le suma el intento de nacionalizar la enseñanza, que podemos fechar mediado el siglo XIX, al rebufo de los intentos en España de la traslación a las aulas de las historias de las literaturas nacionales (Dusell, 1996, p. 44).

Entre los objetivos de nuestro trabajo está el de analizar cómo se construye una asignatura nueva, la Historia de la literatura, una vez desplazada la retórica. Así mismo, veremos el modo en que los currículos españoles e hispanoamericanos la convierten en materia de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de segunda enseñanza (Mora-Luna, 2025; Rovira, 2008).

Finalmente, imbricaremos estos discursos críticos historicistas con la legislación vigente, con los libros de texto y las prácticas escolares, especialmente por la dificultad que entraña su investigación y puesto que,

mediante el conocimiento de las prácticas de aula, podremos reseñar —además del canon clásico— el papel que jugó el canon escolar en la formación de este alumnado (Bombini, 2004, p. 40; Gennari, 1997).

## 2. La implantación del historicismo literario en el siglo XIX

### 2.1. El sistema escolar de la modernidad, la educación de la clase media

Gil de Zárate en España, Mitre en Argentina y el venezolano Andrés Bello están entre los pioneros e impulsores de este cambio disciplinar que fue acompañado de la modernización de los sistemas educativos existentes y de su estructuración en tres tramos: primaria para alfabetizar a los sectores populares; secundaria para educar a las clases medias, y universitaria pensada para las élites de ambos lados del Atlántico (Lynch, 1976).

El debate teórico e ideológico entre profesores y legisladores acompaña el nacimiento de un nuevo paradigma educacional y científico e impulsa la creación de centros nacionales con argumentos similares, aunque también con algunos rasgos específicos debido a la situación política y al desarrollo económico de los diversos países hispanoamericanos (Mantovani, 1944, p. 94). La expansión de la ideología nacionalista entre los criollos propicia esta situación en Hispanoamérica durante el último tercio del siglo XIX, es decir, unas décadas después de los debates españoles, y llega hasta que tienen lugar las revoluciones mexicana y cubana (Tuñón de Lara, 1976).

En España se propicia una nueva organización institucional de la enseñanza desde los años treinta del siglo diecinueve, pero especialmente desde los cuarenta, cuando se crean institutos públicos de segunda enseñanza para la educación de los vástagos de las clases medias que engrosarán los puestos de la nueva administración creada siguiendo el modelo centralizador francés (Bouill y Botrell, 1982).

Y de entre quienes participan en el debate sobre la función de la segunda enseñanza y el papel de la lengua y la literatura en ella, destacarían las tesis del mencionado Gil de Zárate o las de Fernando de Castro en España, las de Mitre en Argentina y la polémica de Bello con Sarmiento, junto a la *Gramática* de 1847 del primero (Castro, 1869, p. 19-22; Mitre, 1870; Bello, 1978).

Mitre concibe el papel de la enseñanza secundaria como aquella parte del sistema educativo que habilita al alumnado para la vida social, desenvolviendo sus facultades en su más alta escala con el fin de que puedan gobernar a sus pueblos (Mitre, 1870, p. 18). El liberalismo decimonónico se percató de que la modernización industrial de estos países necesita “saberes” científicos, sabios de nuevo cuño, como se llama a los ingenieros de caminos (Alarcón, 1975, p. 119). Impregnar a este alumnado de ideología liberal implicaría en el futuro su dominio social, porque quienes controlen la segunda enseñanza, escribía Gil de Zárate, dominarán el mundo moderno.

En España, si Pidal basculó en 1845 hacia la formación de las élites, Moyano en el plan de 1857 busca el equilibrio que permita asimismo la instrucción de carácter general para quienes no fueran a cursar carrera universitaria. Con este fin, aviva los estudios de aplicación a la agricultura, artes, industria y comercio que convengan a cada provincia, pero sin desatender la instrucción que habilita para el ingreso en las respectivas Facultades (Laliga y Montes, 1897, p. 9).

Por esto, a medida que se ensanchan las clases medias, la segunda enseñanza a ambas orillas del Atlántico no estribará tan solo en formar alumnos cultos, sino en promover una cultura general y en preparar a los jóvenes para ulteriores estudios o para el ejercicio de profesiones que requieran ciertos conocimientos teóricos y técnicos, como señala el doctor Berra en el *Boletín de Enseñanza Primaria* de Montevideo:

Y como cabe dividir la sociedad en dos grandes clases una de pobres, que no pueden hacer estudiar a sus hijos más que hasta la edad de 14 o 15 años, y otra de acomodadas y ricas, que pueden hacerlos estudiar hasta los 19 o 20, la enseñanza común deberá ser para la juventud de la primera clase (Berra, 1892, p. 24).

En tal caso ha de darse una instrucción de carácter enciclopédico, de suerte que quienes comiencen estos estudios los abandonen con conocimientos generales en todas las ramas del saber. Ambas posiciones dan lugar a diversos modos de entender el papel que tendrán las distintas asignaturas en los planes de estudios. Las matemáticas, por ejemplo, fueron concebidas en este siglo como una especie de didáctica práctica que conduce necesariamente al procedimiento racional. Por ello, Antonio Sánchez Pérez, que investiga en 1881 la situación de las matemáticas en la segunda enseñanza, se queja en la *Revista Hispanoamericana* de que algunos planes de estudios solo dedicaban una clase alterna a las mismas:

Es para nosotros evidente de toda evidencia que es utilísimo y hasta indispensable el estudio de las matemáticas; pero es evidente asimismo que, tal como hoy se lleva a cabo en la segunda enseñanza, lejos de ser conveniente, es perjudicial, sirviendo solo para atrofiar acaso en germen las inteligencias que habrían dado opimos frutos (Sánchez Pérez, 1881, pp. 368-374).

Ni la España dominada por los elementos del Antiguo Régimen que impidieron las reformas y recelaron de las universidades, ni la que fomentó los desórdenes populares y se puso en abierta pugna con el clero y la aristocracia por medio de reformas poco meditadas son ya la solución. España necesita un nuevo sistema general y uniforme acorde con la burguesía liberal-moderada. Este nuevo plan aborda de modo novedoso la distribución y el estudio de las materias de la enseñanza secundaria, entre las que cumplirá un papel importantísimo la Historia de la literatura.

En Hispanoamérica tiene lugar un debate parecido a los auspiciados por los ministros Pidal y Moyano en España; concretamente, en Argentina, Jacques Amadeo, uno de los componentes en los años sesenta de

la Comisión que elabora el Plan de Instrucción General y Universitaria, defiende el cultivo de todas las facultades del espíritu y el conocimiento de lo verdadero, lo bello y lo útil –la tríada de la retórica clásica– como los pilares necesarios para la formación de los jóvenes de segunda enseñanza. Lo que abre el debate entre el enciclopedismo y la especialización en estas aulas. Debate en el que participan Wilde o Rivarola, para quienes la formación general debe estar basada en las humanidades clásicas, pero con algunas disciplinas modernas, entre las que incluyen asignaturas científicas, junto con la geografía, el comercio, la industria o la agricultura. En esto consistió la modernización de la segunda enseñanza en España e Hispanoamérica, en cuyos planes de estudios pervive el humanismo bien que acompañado de saberes profesionales: en una modernización de la industria y los sistemas económicos de estos países (Rivarola, 1945, p. 41).

## 2.2. La educación literaria basada en las historias de la literatura

Una vez que Gil de Zárate decide que las reglas generales del bien decir y las particulares de los diversos géneros literarios ya quedan suficientemente recogidas y tratadas en la primera parte de su *Manual de literatura* (1842), presenta en su segundo volumen un *Resumen histórico de la literatura española* (1844), porque es ya consciente del cambio de paradigma que necesita la educación literaria de los escolares españoles.

El *Manual* será libro de texto obligatorio en enseñanza secundaria arguyendo la necesidad de educar literariamente a los jóvenes. Un modelo de educación literaria estará basado ya no en estudio de las reglas de la retórica sino en el conocimiento de poetas y prosistas que les valgan como modelos para el aprendizaje de las convenciones literarias. Tales modelos habrán de cumplir estéticamente con las cualidades estéticas que conforman el espíritu de lo español, esto es, la nacionalidad española:

El espíritu cristiano y monárquico, el galanteador y pundonoroso, estaban, pues, fuertemente impresos en el carácter español, y debían reflejarse en la literatura. A esto se añade un tinte oriental muy subido, y por lo tanto una gran tendencia a lo maravilloso, a las metáforas, a las imágenes atrevidas, a la pompa del lenguaje (Gil de Zárate, 1844, p. 16).

Gil de Zárate se percata también de las cualidades sobre las que se sustentará el historicismo: la necesidad de forjar el carácter de los españoles, la sustitución de las reglas de las retóricas por una teoría de la *elocutio*; la concepción hegeliana de la periodización histórica, con la evolución del espíritu nacional como su base, y la utilización de una lengua que hubiera evolucionado desde su estado primitivo, desde sus primeros vagidos a cierto grado de perfección, es decir: esta primera Historia es una mezcla de las teorías kantianas y hegelianas, unidas a la reconversión y actualización del ornato literario clásico (López Rodríguez, 2023, p. 163-172).

Luego, frente al discurso ilustrado que habla de “ciencia de las letras”, “saberes diversos”, “escritos científicos”, “bibliografía” (Simón, 1947, p. 395-423), etc., estas primeras historias de la literatura perfilan contenidos basados en nuevas ideas estéticas, lingüísticas, ideológicas y políticas mediante las que educar literariamente a los escolares de secundaria. Asimismo, erigen la formación del carácter nacional en la cuestión central y común a todas las historias: “Para formar buenas cabezas científicas, oficiales serios y aplicados, hace falta una educación abierta a todo, sin dogmas mezquinos. La superioridad intelectual y militar pertenecerá en lo sucesivo a la nación que piense libremente” (Renán, 1983, p. 99).

Establecido el nuevo campo de juego y sus límites, se seleccionan los escritores que conformarán el canon moderno, basado este en dos aspectos: la nacionalidad y la lengua. Y, para lo relacionado con la nacionalidad, Menéndez Pelayo hace un distinción útil entre la nacionalidad literaria y la nacionalidad política, lo que le permite afianzar la idea de la nacionalidad literaria sin necesidad de acomodar la historia de la literatura a las nacionalidades políticas, dentro de las cuales pueden convivir diversas razas o lenguas.

Hecho esto, solo le quedarían por perfilar los orígenes de dicha nacionalidad literaria y las señas de identidad de la misma. Para lo cual, ni el concepto de lengua española ni el de castellana le resultan del todo idóneos. El primero por inapropiado; el segundo, porque con él no podría explicar del todo la literatura de la Edad Media. Sitúa por ello los orígenes, como había hecho su maestro Amador, en la lengua latina (Amador, 1861, p. 60). De este modo, tan español sería Mariana cuando escribe su *Historia general* en latín, como cuando la traslada al castellano: pensamiento y estilo eran idénticos, solo varía la lengua: “Y no en la lengua, forma de suyo variable y sujeta a mudanzas, sino en el estilo, reside la unidad interna de las literaturas” (Menéndez Pelayo, 1941, p. 8).

Como vemos, aquí menciona otro de los pilares sobre los que cimentará la unidad de las literaturas: el estilo. Aún reconociendo la lengua como *prenda de la nacionalidad*, sería solo vestidura de la forma, mientras que lo sustancial no radicaría tanto en la forma cuanto en el estilo. Pues bien, como el latín, la latinidad constituiría el sustrato de nuestras civilizaciones: la historia literaria hundiría ahí sus raíces, comenzando por la literatura hispano-latina, puesto que en ella estarían ya muchos de los caracteres del español.

Igualmente, dichas historias de la literatura divulgan entre los escolares la idea de lo que era la patria en una acepción que tiene que ver con su sentido más conservador. Por lo que fueron miradas con recelo por aquellos sectores que no compartían esta visión conservadora de los estados modernos ni las prácticas didácticas predominantes en los centros públicos: tal fue el caso de los krausistas españoles (Núñez Ruiz, 2016, p. 57). Leonardo Romero Tobar ha expuesto en su *Literatura y Nación* (2008) una síntesis sobre el desarrollo de esta noción:

La nación es un tema de nuestro tiempo que ocupa la indagación intelectual de muchos estudiosos y llena páginas abundantes de libros y publicaciones periódicas (...) Los primeros vagidos de las lenguas avanzan un primer frente en el enlace entre nación y literatura. Y a esta ostentosa muestra de la

identificación de las dos nociones se suman otros elementos tan básicos como son los mitos fundacionales de la comunidad que se la apropia, los valores y prácticas convencionalmente adjudicados al grupo identitario, las fronteras que marcan las diferencias de cada literatura nacional con las otras literaturas, el modo de fabricación del canon y otros muchos aspectos que conforman el repertorio de rasgos característicos que han servido para marcar las distancias, también literarias, entre lo propio y lo ajeno (Romero Tobar, 2008, p. 10).

Con respecto a los primeros planes de estudios modernos, los de Pidal y Moyano, estos tienen antecedentes en el *Informe* del año trece y en las reformas de Quintana de los años 30, así como en el plan general del Duque de Rivas, del que Gil de Zárate confesó que las grandes directrices del liberalismo moderado para su plan del año 45 las encontró en él, como puede apreciarse en el Suplemento a la *Gaceta de Madrid* de 9 de agosto de 1836.

El plan de Pidal (Gil de Zárate, 1855, p. 154) cantea la segunda enseñanza como base de todas las carreras y aborda de modo novedoso la distribución y el estudio de las materias de la enseñanza primaria y secundaria, cuya pormenorizada exposición se recoge en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* de 30 de abril de 1846.

Tras el paulatino distanciamiento de los institucionistas con respecto al aparato escolar moderado, estos proponen un nuevo modelo coherente con el *Ideal de la Humanidad para la vida*, (Krause, 1860) que llevan a cabo en el Colegio Internacional, que dirige Nicolás Salmerón, y en la Institución Libre de Enseñanza, cuyas directrices con respecto a las disciplinas se explican en el *Boletín de la Institución*. Los institucionistas revisan los planes de estudios, los manuales escolares, los programas y las materias que han de impartirse en sus aulas; tareas a las que se dedican Giner (1877), Salmerón (1869), Caso (1880), Cossío (1884, 1885) o Labra (1878), entre otros.

En Hispanoamérica, los programas de literatura incluyen todavía a mediados del diecinueve la composición de textos, la oratoria, la poesía y la lectura de trozos escogidos, junto con el estudio de la literatura española y la de los estados hispanoamericanos, con la que tiene lugar el comienzo del proceso de nacionalización de esta disciplina (Bentivegna, 2024).

En Chile, el *Curso de Bellas Letras* (1845) de Vicente Fidel López pretende renovar el de Blair *apud* Munárriz y el de Zárate. López pretende dotar a la nueva época de una retórica asimismo nueva, con una división y definición literaria y genérica que pudiese explicar los cambios históricos que el romanticismo trajo consigo. Ahora bien, recordemos que los libros de texto no son sino instrumentos de dominio político, y su *Curso* no logra ese estatus por no responder a una “política orgánica que se impone desde un gobierno” (Narvaja 2013, p. 194), rechazado por el nuevo ministro de instrucción pública chileno al considerarlo un embrollo de especulaciones metafísicas mucho menos claro para la enseñanza que el de Blair (Molina, 2020).

Nos encontramos aún a caballo entre la concepción retórica e histórico-positivista de la que es ejemplo los *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros* de Cosson (1866/1970), con un canon cosmopolita y afrancesado que era utilizado en la asignatura de “Composición y ejercicios literarios” –primer y segundo año–, posterior a los tres años de enseñanza de la *Gramática* (Lidgett, 2017) del plan de 1870.

Por su parte, la reforma de 1874 dota a la educación literaria de tres años: “Literatura y ejercicios de composición”, “Oratoria” y “Poesía”, donde el ejercicio de aula correspondiente a la primera es: “escribirle a un amigo una carta animándolo a que se consagre al estudio de la literatura, cuyas ventajas se harán resaltar tanto con respecto al espíritu de quien se entrega a él, cuanto con relación a la vida social” (Bombini, 2004, p. 41). Mientras que ya en el último año el ejercicio final será: “escribir una oda a la patria, expresando la gratitud que el poeta conservará siempre hacia ella, y el voto de consagrarle su vida y las ventajas que él conseguirá de sus estudios” (Bombini, 2004, p. 41).

Como vemos, la basculación gradual del paradigma retórico al histórico-positivista viene precedida de la generación de la idea de nación. Prueba de ello es la postura de Mitre y Calixto Oyuela () a propósito del concepto de *letras americanas*. Este último sitúa la literatura hispanoamericana aún dentro de la literatura castellana, al igual que la española, por su vínculo común: la lengua; y las ordena cronológicamente, al modo de Menéndez Pelayo. Su justificación del estado embrionario aún de la literatura americana en castellano se debería a la inexistencia aún de una filosofía propia de la tierra y del desvanecimiento de los géneros clásicos dentro del mundo moderno que ya no pueden explicar (Oyuela, 1889, pp. 549-562).

Como ejemplo de esta transición paradigmática desde la retórica citamos el manual de Calixto Oyuela, *Elementos de Teoría Literaria* (1885), útil para las asignaturas de “Literatura preceptiva” de tercer curso, de “Literatura española y de los Estados Hispano-americanos” de cuarto curso y para la asignatura de “Estética y literaturas extranjeras” de quinto, ideada por Quesada en el Colegio Nacional de la capital; así como el manual de *Teoría Literaria* (1913) de Enrique de Vedia, traductor de la *Historia literaria* de Ticknor (1851). Si bien, en ambos se justifica ya la historia literaria como preocupación por la historicidad de los géneros, lo que acabará por convertirse en un historicismo eminentemente positivista cuando la concepción nacionalista se haya implantado en el continente. Así, la organización del programa de Oyuela (1903, 1943) responde a criterios estéticos, pero también históricos, diferenciadas la época colonial de la revolucionaria y los géneros específicos de cada una.

Las sucesivas reformas educativas argentinas llevarán a cabo esta paulatina transición por la que ya en los años noventa del siglo se incluye en quinto año unos conocimientos generales de historia literaria que abarcan desde la latinidad hasta la “Literatura Americana”, con la inclusión de Echevarría, Mármol o

Sarmiento (Bombini, 2004, p. 49). Al igual que en la *Antología poética hispano-americana* (1919) de Oyuela, el centro del canon será el concepto de hispanismo, con Menéndez Pelayo como modelo. Aún así, queda fundada esta tradición educativa que inicia la historización de la literatura nacional en las aulas (Altamirano, 1983, p. 83):

Hay pueblos que no se diferencian entre sí sino por ser variedades de una misma raza, unidas por un vínculo importantísimo, el idioma (así el inglés y el norteamericano, las naciones de Hispano-América y España) (Oyuela *apud* Bombini, 2004, p. 45).

Se trata de una definición globalizadora para afrontar la verdad histórica e ideológica de estas literaturas que pasa de puntillas por lo que los profesores Rodríguez y Salvador denominaron “la radical historicidad de la literatura” (Rodríguez y Salvador, 2015, p. 15). Una categoría que no se refiere solo a la periodización positivista de la misma, ni a los orígenes de estas literaturas, sino que hace mención al hecho de que tales discursos literarios están segregados a partir de las necesidades específicas de una matriz ideológica, esto es, segregados de la reproducción en el nivel de la ideología de las contradicciones que surgen de los diversos tipos de relaciones sociales.

Así concebida, la literatura hispanoamericana debiera explicitar ideológicamente la construcción del americanismo mediante imágenes literarias que expliquen tales contradicciones entre las oligarquías coloniales y las primeras burguesías criollas con respecto a las demás capas sociales (Prieto, 1988, p. 98). La traslación de las nociones de Menéndez Pelayo permite sortear las luchas ideológicas y sociales que conducen a la inculcación de las nociones relacionadas con la conciencia independentista.

### 2.3. Nacionalismo literario Hispano-Americano

Al margen de la lengua, surge una corriente de pensamiento en Hispanoamérica que considera la naturaleza como uno de los rasgos distintivos de las naciones americanas con respecto a España, tal y como señala entonces Humboldt (1814-1831/1982). Al construir un discurso literario sobre la geografía americana, será también posible articular una literatura distinta de las europeas, tal como ahora Bello, quien proclama que alcanza gran singularidad en sus *Silvas americanas*: “Echo de menos nuestra rica y pintoresca vegetación, nuestros variados cultivos, y aun algo de la civilización intelectual de Caracas en la época dichosa que precede a la revolución” (Bello, 1823/1962, pp. 2-3).

El *Martín Fierro* encarna esta primera fase de la construcción de la literatura argentina e hispanoamericana que abarca la independencia y las primeras nacionalidades (Hernández, 1872, pp. 18-25), mientras que la propuesta nacionalista de Echevarría sobre la literatura argentina, esbozada en 1874, incluye algunos de los presupuestos teóricos de los escritos en la Europa de los años cuarenta, con la salvedad de que, en los setenta, el positivismo europeo empieza ya a consolidarse. La clave será el modo en que se solidifica el nacionalismo romántico y patriótico, aunque quede por resolver la cuestión de la ideología nacionalista de las burguesías criollas, para cuya cimentación se acude al pueblo concebido como una totalidad.

La literatura nacional, escribe Echevarría, es “la expresión de las costumbres del espíritu, de lo que constituye la vida moral, interior y exterior de un pueblo” (Echevarría, 1871-1874, p. 125). Si la naturaleza y la población son los componentes diferenciadores de Europa, en Argentina, el elemento criollo que da sentido a la nacionalidad será el gaucho: *Martín Fierro* ejemplifica esta etapa de reconocimiento de una literatura autónoma distinta de la española y paralela a las independencias políticas de Hispanoamérica (Hernández, 1872, p. 110).

Aun así, en Hispanoamérica se tendrá que resolver este otro problema: la naturaleza está acompañada de la pobreza, por lo que equivale a atraso económico y social, al igual que el indio, el mestizo o el gaucho. Habrá que luchar por el progreso, por implantar la técnica y la civilización, encarnadas en las ciudades frente al campo, como apreciamos en el *Facundo* de Sarmiento (1845/1975; Bombini, 2008, pp. 135-147).

Erigida la naturaleza en seña de identidad hispanoamericana y sistematizada en España como un saber enseñable, en ambos lados del Atlántico se une a la noción positivista de pueblo como elemento encarnado por personas concretas, que en el caso de Argentina encarnan el gaucho y la geografía que habita: la pampa (Hernández, 1872, p. 115).

Todos ellos son elementos que llevan a teorizar la dicotomía civilización frente a barbarie, entendida esta como el elemento propiciador del atraso de los habitantes de dicho territorio. No es casual que Sarmiento fuera maestro de escuela y creara la Escuela Normal para la educación del colectivo de los maestros, así como tampoco que Cossío (1884, p. 377-378) se encargara de educar a los maestros españoles en el ideario modernizador de la Institución, en tanto que Giner hiciera lo propio con el profesorado de enseñanza secundaria (Giner, 1919, pp. 133-146).

Andrés Bello busca los rasgos sobre los que articular su americanismo a través del enaltecimiento del espacio natural del nuevo mundo como el lugar idóneo en donde rejuvenecer la literatura. Precisamente, en la *Alocución a la poesía* han visto Juan Carlos Rodríguez y Álvaro Salvador (2005, p. 67) una metáfora tomada de *Los años de aprendizaje de Whilhem Meister* sobre el desarrollo del espíritu humano:

Divina Poesía...  
tiempo es que dejes ya la culta Europa,  
que tu nativa rustiquez desama,  
y dirijas el vuelo a donde te abre  
el mundo de Colón de su grande escena

(Bello, 1978, p. 19).

Aquí se proclama la necesidad de que la poesía abandone Europa para florecer en su nuevo hábitat natural: “La naturaleza de América es, según Bello, más viva, más fecunda, en suma, distinta que la de la vieja Europa, con lo que sienta las bases que van a permitir fundamentar el nacionalismo americano en el paisaje y en la naturaleza” (Rodríguez y Salvador, 2005, pp. 71-72).

Lo que los poemas de Bello no dicen, por su ideología burguesa universalista e ilustrada, es cómo podría hablarse, a través de ese americanismo basado en la naturaleza y en el paisaje, de cada país y de cada literatura nacional. Una contradicción que va a afectar a la ideología criolla, tanto a nivel teórico en la declaración de los principios del americanismo como en relación a la escritura literaria. Recordemos que, desde Andrés Bello a Pablo Neruda, la literatura hispanoamericana tratará de reproducir en sus enunciados ese trabajo de la razón que ha sido la temática subyacente en el poema *Silva a la agricultura de la zona tórrida* (Vargas Llosa, 2021, p. 35).

### 3. El imaginario del historicismo positivista

El sistema político, ideológico y económico que denominamos nación está ligado a la lucha de la burguesía liberal española contra el absolutismo y a la de las burguesías criollas con el propósito de imponer sus ideologías nacionales. Dado que no se puede erigir la lengua en rasgo diferenciador con respecto a la metrópoli, el rasgo distintivo de la identidad nacional, reiteramos, será geográfico. La exuberante naturaleza es la que valdrá para matizar el racionalismo europeo mediante la imaginación poética Hispanoamericana (García Márquez, 2022, pp. 205-212)

El epítome de esto será Bello, un intelectual impregnado de cultura clásica en Venezuela, con una formación enciclopédica europea, pero con una ideología americanista; hechos que le abocarán a defender el universalismo ilustrado y el nacionalismo decimonónico en sus obras. Su concepción universalista lo convierte en defensor de las distintas literaturas y de la unidad idiomática como elemento cohesionador del mundo hispánico.

La idea decimonónica de nación como lengua, política, geografía, economía y cultura impregna la lengua y literatura en que se manifiesta, creando este proceso de identificación de los escolares con sus figuras históricas, literarias, religiosas o políticas. Sobre estos rasgos se confecciona el canon cultural y literario con el que emocional o intelectualmente conformar la mentalidad de los estudiantes de los centros de secundaria de ambos lados del Atlántico (Colomer, 2024, pp. 51-58). En Hispanoamérica será el propio Rojas quien aconseje este cambio del siguiente modo:

Debe preferirse la historia literaria a la pueril e inútil preceptiva (...) La literatura Hispanoamericana ha de tener también la función pedagógica de ilustrar la historia de España y América como la literatura latina y griega lo hacen con sus respectivos periodos (Rojas, 1971, p. 35).

Esta es una de las razones que esgrimió Gil de Zárate en su *Manual* para requerir el cambio de sentido en la orientación de estos estudios. Agotada la discusión sobre las figuras literarias, partes discursivas y tipos de composición propias de la retórica, defiende la necesidad de dar un nuevo giro a una enseñanza literaria, basándola en el aprendizaje de los preceptos literarios y el conocimiento de la índole de nuestra literatura, mediante el estudio de la historia literaria:

Esta última consideración nos ha hecho añadir la segunda parte que se reduce a un resumen breve, pero crítico y razonado, de nuestra historia literaria: de suerte que con esta obrita tendrán los principiantes lo que no hallarán en ninguna otra, a saber: los principios y reglas generales para la composición; y una guía que les conduzca por el inmenso campo de nuestra literatura, para saberla apreciar suficientemente, y conocer lo que deben huir o estudiar en ella (Gil de Zárate, 1844, p. 4).

En general, el repaso que realiza Zárate a la literatura española desde sus inicios hasta el siglo XIX está pensado para describir y mostrar a los escolares de los estudios de ampliación de la enseñanza secundaria lo que él entiende que son los primeros pasos de nuestro idioma y de una literatura llena de sencillez que, aunque luego ha sido tan fecunda, todavía estaba falta de elegancia, de corrección y armonía.

Con el paso del tiempo, y una vez que la “verdadera poesía nacional” sustituye las traducciones de antiguos modelos, entraríamos en el período de esplendor de nuestras letras (Romero Tobar, 1996).

Todo ello podemos apreciarlo en los exámenes escolares de bachiller al dictado, que nos muestran la agonía de la retórica en el sistema escolar español a mediados de siglo XIX: “Sabéis ya la importancia de la retórica y el poder grande de las figuras; sin embargo, toda elocuencia, por admirable que sea, será inútil si antes no estamos convencidos de lo que a los demás deseamos persuadir” (Expediente de García López, 1846 *apud* Núñez Ruiz, 1994, p. 258). Mientras que ya terciado el siglo dan buena cuenta de un nuevo paradigma histórico positivista: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor” (Expediente de Navarro, 1883 *apud* Núñez Ruiz, 1994, p. 311).

El *Quijote* es uno de los nexos que comparten el imaginario español e hispanoamericano. La primera novela moderna forma parte del canon clásico antes de que, a partir de 1880, se erija también en el centro del *canon de aula*, dado que sobre él versarán innumerables exámenes de los escolares, dando lugar este hecho a la generalización definitiva del modelo historicista de educación literaria, como hemos podido comprobar en los exámenes citados.

En España e Hispanoamérica la obra cervantina ejemplifica también la consolidación de la ideología nacionalista y del historicismo literario, como puede apreciarse en los exámenes españoles de segunda mitad del siglo XIX (Núñez Ruiz, 1994) pero también en los trabajos y resúmenes que el profesor Alfredo Ferreira realiza en la Universidad Nacional de La Plata (Ferreira, 1908, pp. 3-18).

Como hemos dicho, uno de los cometidos fundamentales de las historias de la literatura fue el de ir conformando en los jóvenes la idea de nación. Para ello, se esgrime el siguiente *argumentario*:

- 1) Primero, rehabilitan a partir de la primera mitad del siglo diecinueve el reinado de los reyes Católicos como el origen de la nacionalidad española, vinculada a Covadonga, a la expulsión de los árabes y a la victoria del cristianismo frente al Islam. Fernando e Isabel, al unificar Castilla y Aragón y expulsar al otro lado del estrecho a los árabes tras la toma de Granada, contribuirían a la formación de una nación al estilo de las que nacían en la Europa de fines del siglo XV (Goñi, 1847, pp. 241-251).
- 2) Segundo, estamos ya ante la nueva y centralizada España y, frente a ella, los exámenes de los escolares muestran lo que sería la antigua y primigenia España de los romanos, una España fragmentada: “La antigua España se dividió en tres partes, a saber: la Lusitania, la Bética y lo que llamaban España tarraconense.” (Expediente del bachiller Rubira García, 1847-48 *apud* Núñez Ruiz, 1994, p. 260).
- 3) Tercero, en los discursos de apertura de los institutos de segunda enseñanza, los catedráticos que los pronuncian inciden claramente en esta cuestión, tal y como podemos apreciar en el siguiente discurso del Director del Instituto almeriense Nicolás Salmerón: “La patria tiene puesto su corazón en vosotros, porque en su día habéis de ser los depositarios de su honor y los fieles perpetuadores de su grandeza y de su gloria” (Lorente, 1861, pp. 2- 15).

De este modo, a través del aprendizaje de las diversas teorías sobre el nacimiento de los estados modernos, con las prácticas de aula en ellas basadas y con los arquetipos políticos y artísticos que los encarnan se van construyendo los imaginarios histórico-positivistas propios de España y de las varias naciones Hispanoamericanas (Thiesse, 1999).

#### 4. Conclusiones

Aunque el paradigma histórico-positivista aplicado a la educación literaria del estudiantado de segunda enseñanza haya quedado desfasado para comprender el mundo actual, no podemos obviar que la educación *familiar y escolar* que este modelo educativo propicia tuvo un logro magistral en la formación de los jóvenes: “nos enseñó a leer dentro de una ética y una estética a través de la cual se nos inculca la ideología burguesa de los sujetos libres” (Núñez Ruiz, 2014, p. 80; Rodríguez, 1990). Por esto, debemos reconocer que nuestro canon lector ha sido el modo de forjar el *yo moral y estético* ideado por las burguesías liberales de España e Hispanoamérica (Mainer, 2015, pp. 37-64).

Si este recorrido histórico abarca desde el nacimiento de la disciplina escolar denominada *Historia de la Literatura* hasta los comienzos del siglo veinte, podríamos también apreciar que los debates ideológicos y políticos en torno a la actualización modernizadora de los saberes que las sociedades decimonónicas necesitan, tienen asimismo una finalidad última: el inculcar la conciencia nacional a los escolares de Hispanoamérica y de España (Alonso, 1940, p. 53-57; Romero Tobar, 2004, p. 125), cometido que no podía ya realizar la retórica clásica, más bien concebida en los últimos momentos como el aprendizaje de una serie de reglas y pautas relacionadas con la moral tradicional (Genette, 1987, p. 87).

Asimismo, los pioneros antes mencionados inventan una literatura, la trasladan a las aulas, deciden quienes serían sus lectores y crean los libros a través de los que enseñarla en sus clases. Mediante dichos manuales de historia literaria se proyectan sobre los jóvenes unos contenidos literarios, unos conocimientos, un saber en torno a lo que es la literatura y un método consistente en enseñarla en base a su organización histórica con categorías que abarcan periodizaciones, géneros, autores, escuelas y movimientos históricos (Oviedo, 2019, pp. 319-340; Romero Tobar, 2016, pp. 61-70; Gutiérrez, 1985).

Igualmente, tendremos que reconocer que el imaginario de este *manual de manuales*, los componentes de ese recuerdo de nuestra adolescencia también serían, como escribiera Barthes (1987, p. 78), *monemas de la lengua metaliteraria*. Aunque, así entendida, dicha historia de la literatura está plagada de censuras: ideológicas, estéticas, políticas o morales; se llegó a rechazar el credo lector, pedagógico, ideológico y político de la burguesía liberal hasta el extremo de tener que perfilar ésta sus propios proyectos culturales al margen del Estado (Salmerón, legajo 1 *apud* Núñez Ruiz, 1994).

Finalmente, podemos apreciar cómo el canon literario crítico se ve afectado por el cambio del paradigma retórico al histórico literario, así como por el concepto de nación que a ambas orillas del Atlántico se forja durante la segunda mitad del siglo XIX. En lo que a la educación literaria se refiere, las nuevas ideas políticas verán su reflejo en la legislación educativa, que tendrá un nuevo sustrato literario y crítico nacionalista del que imbuirse para una idea nacional a través de un canon escolar que a su vez podemos estudiar de forma más empírica en su prueba más fidedigna: el canon de aula.

#### 5. Bibliografía

- Alarcón, Pedro Antonio de (1975). *La Pródiga*. Editora Nacional.
- Altamirano, Carlos (1983). *La fundación de la literatura argentina. Ensayos argentinos*. Centro Editor de América Latina.
- Amadeo, Jacques (1945). *Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar el Plan de Instrucción Pública y Universitaria*. Ángel Estrada.

- Amador de los Ríos, José (1861). *Historia de la literatura española*. Imprenta de José Rodríguez.
- Barthes, Roland (1987). *Reflexiones sobre un manual. El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bello, Andrés (1962). *Silvas americanas*. Obras completas. (1.ª ed. 1823)
- Bello, Andrés (1978). *Antología de Andrés Bello*. Seix Barral.
- Bentivegna, Diego (2024). *La eficacia literaria: configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos 1866-1947*. Eudeba.
- Berra, Francisco (1892). La enseñanza primaria en competencia con la enseñanza científica. *Boletín de Enseñanza Primaria* (Montevideo), 4, 24-26.
- Bombini, Gustavo (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1969)*. Miño y Dávila.
- Bombini, Gustavo (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En Carlos Lomas (Coord), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.
- Bouill, Jean Le; y Botrel, Jean-François. (1982). Etimologías e ideologías: la clase media. En Francisco Rico Manrique (Coord.), *Historia y crítica de la literatura española, vol. 5. Romanticismo y Realismo* (pp. 76-79). Crítica.
- Caso, José de (1880, abril 30). El método de lectura de Joao de Deus. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 77, 56-58.
- Castro, Américo (1922). *La enseñanza del español en España*. Librería General.
- Castro, Federico de (1869). Cervantes y la filosofía española. *Revista de Filosofía, Literatura y Ciencias*, 1, 4-5.
- Colomer, Teresa (2024). Treinta años de educación literaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 103, 51-58.
- Cossío, Manuel B. (1884, diciembre 31). El trabajo manual en la escuela primaria. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 189, 377-378.
- Cossío, Manuel B. (1885, noviembre 30). Sobre la enseñanza de párvulos. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 211, 348-351.
- Cosson, Alfredo (1970). *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros*. Hallet y Breen. (1.ª ed. 1866).
- Echevarría, Esteban (1871-1874). *Obras completas*. Editorial de la Plata.
- Ferreira, Alfredo (1908). Sobre el Quijote. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 4, 3-18.
- García Márquez, Gabriel (2022). *Vivir para contarla*. Mondadori.
- Genette, Gerard (1987). *Seuils*. Seuil.
- Gil de Zárate, Antonio, (1844). *Manual de Literatura. Segunda parte. Resumen histórico de la literatura española*. Boix, editor.
- Gil de Zárate, Antonio (1855). *De la instrucción pública en España* (tomo I). Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Giner de los Ríos, Francisco (1919). Sobre el estudio de la retórica y la poética en la segunda enseñanza. *Estudios de literatura y arte* (pp. 133-146). Imprenta clásica moderna.
- Giner de los Ríos, Francisco (1877, diciembre 18). Estética. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 20, 77-78.
- Goñi, Facundo (1847). Grandeza y decadencia de la nacionalidad española. *Revista de España*, 35, 241-251.
- Gutiérrez, Rafael (1985). El problema de una periodización de la historia literaria Hispanoamericana. En Ana Pizarro (Coord.), *La literatura Hispanoamericana como proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Hernández, José (1872). *El Gaucho Martín Fierro*. Imprenta de la Pampa.
- Humboldt, A. von. (1982). *Del Orinoco al Amazonas: viaje a las regiones equinocciales del nuevo continente*. Labor. (Original de 1814-1831)
- Krause, Carlos (1860). *Ideal de la Humanidad para la vida* (introducción y comentarios por Julián Sanz del Río). Imprenta de Manuel Galiano.
- Labra, Rafael María de (1878, febrero 28). Historia política contemporánea. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 25, 26-27.
- Laliga, Mariano y Montes, Hermenegildo (1897). *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*. Imp. de la viuda de Minuesa de los Ríos.
- Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). *Gaceta de Madrid*, 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
- Lidgett, Esteban (2017). La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936). *Boletín de Filología*, 52(2), 119-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032017000200119>
- Llorente, Esteban (1861). *Memoria leída en la apertura del curso de 1860-61*. Almería, Imprenta de don José Rodríguez.
- López Rodríguez, Rosa María (2023). Lectura literaria y canon en educación secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 163-172 <https://doi.org/10.5209/dill.83238>
- Mainer, José Carlos, (2015). La historia de la literatura como historia (para una defensa e ilustración del pirronismo literario). *Ayer*, 97(1), 37-64. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistasayer/article/wiew/la-historia-de-la-literatura-como-historia.pdf/1738>
- Mantovani, Juan (1944). *Mitre y la educación nacional*. Imprenta y casa editora Coni.
- Menéndez Pelayo, Marcelino (1941). *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria* (tomo I). CSIC.
- Mitre, Bartolomé (1870). *La educación primaria y secundaria en la República Argentina*. Imprenta La Nación.

- Molina, Hebe Beatriz (2020). Apuntes de teoría literaria, desde el archivo de Vicente Fidel López. *Gramma*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/260/2601676021/index.html>
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2013). La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado nacional. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, 29, 189-215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5209598.pdf>
- Núñez Ruiz, Gabriel (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Zéjel.
- Núñez Ruiz, Gabriel (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.
- Ortiz Ballesteros, Antonia María (2024). Historia de la literatura en el currículo de Lengua Castellana y Literatura: de la LOGSE a la actual LOMLOE en educación obligatoria. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 123-133. <https://doi.org/10.5209/dill.98416>
- Oviedo, José Miguel (2019). *Historia de la literatura Hispanoamericana. 1. De los orígenes a la Emancipación*. Alianza Editorial.
- Oyuela, Calixto (1885). *Elementos de Teoría Literaria*. Imprenta de Ángel Estrada. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Elementos\\_de\\_teor%C3%ADa\\_literaria\\_-\\_Calixto\\_Oyuela.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Elementos_de_teor%C3%ADa_literaria_-_Calixto_Oyuela.pdf)
- Oyuela, Calixto (1889). *Estudios y artículos literarios*. Imprenta de Coni e hijos.
- Oyuela, Calixto (1903). *Del espíritu nacional en la lengua y en la literatura*. Academia Argentina de Letras.
- Oyuela, Calixto (1919). *Antología poética hispanoamericana, con notas biográficas y críticas*. Angel Estrada y Cía.
- Oyuela, Calixto (1943). *Estudios literarios* (tomo II). Imprenta de Coni Hermanos. (1.ª ed. 1915).
- Prieto, Adolfo (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Ed. Sudamericana.
- Real decreto Ley aprobando el Plan General de Estudios, de 17 de septiembre de 1845 (Plan Pidal). *Gaceta de Madrid*, 4029, de 25 de septiembre de 1845, (pp. 1-6).
- Renán, Ernesto (1983). *¿Qué es una nación?* Centro de Estudios Constitucionales.
- Rivarola, Rodolfo (1941). *Por la conservación de la escuela intermedia. Selección de escritos pedagógicos*. Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, Juan Carlos (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica: las primeras literaturas burguesas (siglo XVI)*. Akal.
- Rodríguez, Juan Carlos y Salvador, Álvaro (2005). *Introducción al estudio de la literatura hispanoamericana*. Akal.
- Rojas, Ricardo (1960). *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata. VII: Los modernos*. Kraft.
- Rojas, Ricardo (1971). *La restauración nacionalista*. Peña y Lillo.
- Romero Tobar, Leonardo (1996). Algunas consideraciones del canon literario durante el siglo XIX. *Ínsula*, 600, 14-15.
- Romero Tobar, Leonardo (Ed.). (2004). *Historia literaria/ Historia de la Literatura*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Romero Tobar, Leonardo (Dir.). (2008). *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Romero Tobar, Leonardo (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5826>
- Rovira, José Carlos (2008). La historiografía literaria hispanoamericana ante el mundo prehispánico. En Leonardo Romero Robar (Ed.), *Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales* (pp. 327-350). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sarmiento, Domingo Facundo (1975). *Facundo. Civilización y barbarie*. Editora Nacional. (1.ª ed. 1845).
- Salmerón, Nicolás (1869, enero 25). Libertad de enseñanza. *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, 1(2), 58.
- Sánchez Pérez, Antonio (1881). El estudio de las matemáticas en la segunda enseñanza. *Revista Hispanoamericana*, 2(5), 368-374.
- Simón Díaz, José (1947). La biblioteca, el archivo y la cátedra de historia literaria de los estudios de San Isidro de Madrid (1767-1820). *Revista Bibliográfica y Documental*, 1, 395-423.
- Thiesse, Anne-Marie (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XIXe siècle*. Éditions du Seuil.
- Ticknor, M. George; Gayangos, Pascual de; y Vedia, Enrique de (Trads. y Anots.). (1845). *Historia de la Literatura española*. Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Vedia, Enrique de (1913). *Teoría literaria (nueva preceptiva)*. Angel Estrada y Cía.
- Vargas Llosa, Mario (2021). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Alfaguara.