

LA GRAMÁTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE BACHILLERATO

The Grammar in bachelor's school handbooks

Isabel MARTÍNEZ NAVARRO
Universidad de Almería

Fecha de aceptación de originales: Junio de 2000
Bibliid. [0212-0267 (2000) 19; 95-119]

RESUMEN: El trabajo analiza tanto la reforma de los planes de estudio de la enseñanza secundaria como la evolución curricular de la Gramática en base al estudio de los manuales de la materia. El primer paso sólido hacia la autonomía de la Gramática se da en el Plan de Estudios de 1901, cuando se establece la separación del latín y la unión a otras materias de carácter lingüístico y literario. La reforma del Plan Callejo (1926) fue especialmente polémica y negativa ya que conllevó la eliminación de la lengua española como materia curricular, aunque sería reinstaurada por la República en 1931. Durante el régimen franquista las materias de lengua y literatura se consolidarán en los distintos planes exigiendo en su docente más práctica que teoría y también métodos activos frente a los pasivos.

PALABRAS CLAVE: Manuales escolares, gramática, lengua, enseñanza secundaria.

ABSTRACT: This work analyse both the reform of the curriculum in the secondary school and the programme evolution of the Grammar, based on the study of the handbooks on this matter. The first important step towards the Grammar's autonomy appeared in the curriculum of 1901, when it was separated from Latin and joined to other linguistic and literary matter. Specially controversial and negative was the reform of the Callejo's Programme (1926), since it involved the removal of the Spanish language from the curriculum, even when it was restored again during the Republic of 1931. During the Franco's government, language and literature were consolidated in the different programmes and the teachers were required to use more practical than theoretical lessons and more active methods.

KEY WORDS: Handbooks, grammar, language, secondary school.

EL SIGLO XX SE ABRE, en el campo de la educación, con una situación crítica heredada de la anterior centuria. El concepto de enseñanza, la forma de llevarla a término, así como los contenidos que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones han estado, y estarán siempre, vinculados al concepto de hombre y al modelo de sociedad que se defiende. Por eso, toda modificación del sistema educativo nunca es casual; sino que, como apunta M. Pérez Galán, “tiene su origen en la ideología dominante, con la cual trata de llevar al común de los ciudadanos los principios y modos de vida que interesan a la clase detentadora del poder”¹.

Por lo que se refiere a la lengua no podemos olvidar que, aparte de ser uno de los elementos que contribuyen a definir y configurar la identidad de un pueblo, es el vehículo primero y fundamental para el desarrollo cultural del individuo, pues con ella, por ella y a través de ella se generan, se desarrollan, se transmiten y se asimilan todas las otras materias que constituyen la cultura. La enseñanza de la lengua materna se convierte en la base de la formación del individuo, porque, como advierte Brunot, “aprender la lengua es ponerse en disposición, por una parte de leerlo todo, de oírlo todo, sin que nada se le escape a uno del pensamiento del otro, y por otra parte, de expresarlo todo, ya hablando, ya escribiendo, sin que nada del propio pensamiento se le escape al otro”². La Gramática, por su parte, en tanto que “ciencia natural”³, permite analizar, ordenar y sistematizar los componentes de la lengua y facilita el conocimiento y perfeccionamiento de la misma. De lo anterior se sigue que el tratamiento que reciba la asignatura de *Lengua española* en los planes de estudios no puede considerarse casual, sino que se incardina en la concepción global de la enseñanza y en la finalidad que se pretenda conseguir con el hecho educativo.

Los planes de principios de siglo

En la crisis que sigue al desastre del 98, la sociedad española se somete a un examen de conciencia, profundamente pesimista, en el que las cuestiones educativas ocuparán un lugar preferente. Se levantan voces desde todos los campos ideológicos. Entre ellas destacan las de Cossío, que en un largo artículo titulado *Idilio pedagógico*⁴ expresa todas las decepciones acumuladas y compara la enseñanza con un lodazal; la de Macías Pica-vea, que en su obra *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*⁵ pone el dedo en la llaga al hablar del fracaso del sistema, tomando como referencia los altos índices de analfabetismo (sólo el 28 por ciento de la población sabe leer y escribir), la falta de preparación y la indigencia económica del profesorado (sobre todo los maestros), el mal estado de los edificios que albergan a los institutos, la falta de medios pedagógicos (bibliotecas, museos, laboratorios, etc.); y la de Costa, que, convencido de que “la mitad del problema nacional está en la escuela”, desarrolla una campaña durante el año 1899

¹ PÉREZ GALÁN, M.: “El bachillerato en España (1936-1970)”. En: *La enseñanza en España*. Madrid, Alberto Corazón editor, 1975, p. 259.

² BRUNOT, F: *L'enseignement de la langue française*. París, 1909, p. 55.

³ Así lo entiende DÍAZ-PLAJA, G.: “Lección de primero de octubre”. En: *La ventana de papel (Ensayos sobre el fenómeno literario)*. Barcelona, Editorial Apolo, 1939, p. 178.

⁴ COSSÍO, M. B. *De su jornada*, Madrid, 1929; otra ed. Madrid, Aguilar, 1966, pp. 224-229.

⁵ MACÍAS PICAVEA, R.: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, G. Justé, 1899. (Hay una ed. extractada con introducción y notas de Fermín Solana, Madrid, 1972; y otra más reciente con introducción de A. de Blas, en Biblioteca Nueva, Madrid, 1996).

para convencer a la opinión pública de que la reforma de la enseñanza es uno de los medios más eficaces para dar a España una nueva vida⁶.

Todas estas reflexiones calan en la sociedad y tanto conservadores como liberales están de acuerdo en la necesidad de reformar el sistema educativo e, incluso, en la dirección en que esa transformación debe orientarse. Así García Alix inicia una reestructuración de la segunda enseñanza por medio del R. D. de 20 de julio de 1900, en tanto se redactaba el proyecto de ley que renovaría todos los niveles de la enseñanza. El cambio de gobierno frustró la presentación y aprobación de la reforma; sin embargo, el conde de Romanones, nuevo ministro de Instrucción Pública, aceptó la iniciativa de su predecesor y defendió el proyecto como suyo, sin apenas modificaciones.

En el plan de estudios de 17 de agosto de 1901 asistimos a una modernización de la segunda enseñanza que, entre otros muchos aspectos, dará lugar a profundas modificaciones en el aprendizaje de la *Lengua española*. Ante todo, se impone su separación del *Latín* mediante “la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo á Profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedase por lo general a medio hacer, o sin empezar siquiera, el estudio de la lengua patria (*Exposición*)”⁷.

En segundo lugar todas las materias relacionadas con el estudio de la “lengua patria” (*Lengua castellana, Preceptiva y Literatura*) se fusionan en una sola asignatura, aunque conservan sus denominaciones, de acuerdo con los contenidos del programa en cada curso. Como consecuencia de ello las enseñanzas de *Lengua castellana*, que en planes anteriores estaban a cargo del Catedrático de Latín y Castellano se adjudican ahora al Catedrático de Preceptiva e Historia Literaria, que pasa a denominarse Catedrático de Lengua y Literatura castellana (Cap. II, Art. 10º). Además concede gran importancia a “el exacto dominio de la Gramática y el uso y ejercicio práctico de la composición en el idioma que desde la niñez se emplea sin reflexión alguna (*Exposición*)”.

Finalizada la Regencia con la mayoría de edad de Alfonso XIII (1902), el 6 de septiembre de 1903 se promulga un R.D. por el que se modifica ligeramente el Plan de Estudios de 1901 para darle fijeza y aligerarlo en cuanto al número de materias y de horas lectivas que deben permanecer los alumnos en clase.

Con respecto a la *Lengua castellana*, los cambios se reducen a trasladar la Preceptiva literaria y composición al cuarto año, para que “subsiga el estudio del Castellano y del Latín”, y a suprimir la especificación que ceñía el cuestionario del primer año a la enseñanza de la Gramática. Se mantiene la anterior distribución horaria de tres clases alternas semanales, cuya duración podía oscilar entre una hora u hora y media en función de las necesidades de los alumnos, previo acuerdo del Claustro.

⁶ Cfr. TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España (1874-1902)*, Madrid, Aguilar, 1967, págs. 317-318; y PUELLES BENÍTEZ, M. DE *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Madrid, Labor, 1980, pp. 237-242.

⁷ Una exposición detallada de la planes de estudios de bachillerato en España, desde 1825 hasta 1936, puede encontrarse en CASTRO MARCOS, M. DE. *Legislación de Segunda Enseñanza*, Madrid, 1927-1934, aunque una fuente documental muy empleada sea UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de estudio de Enseñanza Media* [1787-1963], Publicaciones de la “Revista de Enseñanza Media”, Nº 425. Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, MEN, 1964.

Estos tres Planes de Estudios (1900, 1901 y 1903) cumplen una doble función: por un lado, cierran una época, puesto que “son el resultado directo de todas las controversias, de todos los esfuerzos de finales del siglo XIX por sacudir la indiferencia de los poderes públicos”⁸; y, por otro, sirven de punto de partida y referencia para la organización de la enseñanza media en el siglo XX, no en vano estuvieron vigentes veintitrés años.

Pero la ordenación y regulación de la enseñanza a través de los Planes de estudios sólo supone el punto de partida en el proceso de desarrollo y realización del hecho educativo. Las normas tienen que ser aplicadas por los profesores en el ámbito del aula, adaptando los contenidos al nivel de sus alumnos y facilitando su aprendizaje con una serie de instrumentos auxiliares (apuntes, manuales escolares, libros de consulta, etc.). De todos ellos los más importantes son los manuales escolares, eje ordenador de la labor docente en tanto que actúan como elementos determinantes en el proceso curricular, suponiendo enfoques o interpretaciones de la materia en los que se proyectan los valores y tradiciones culturales de mayor predicamento en la sociedad de la época.

En los primeros planes de estudios quedaba al arbitrio del catedrático de la asignatura la extensión y profundidad con que habrían de desarrollarse los contenidos, así como la decisión acerca de qué libros serían utilizados. La costumbre era que cada profesor redactase sus lecciones y las reuniese en un libro que recomendaba y exigía, la mayor parte de las veces, a sus alumnos.

Para evitar abusos en el R. D. de 12 de abril de 1901 se declara no obligatoria la adquisición del libro de texto (artículo 29) y se fijan una condiciones mínimas para que dichas obras “puedan ser indicadas para el estudio de los alumnos, o puedan servir de mérito a sus autores en la carrera del Profesorado (*Exposición*)”. Estas condiciones son: a) “deberán estar aprobadas, desde el punto de vista de sus condiciones didácticas, por el Consejo de Instrucción pública y por la respectiva Real Academia” (artículo 29); b) “el precio para su venta será fijado por el Consejo de Instrucción pública, oyendo a la Junta de Profesores del establecimiento o Facultad a que pertenezca el autor” (artículo 29).

En el caso de la asignatura de *Lengua castellana* la situación presenta características especiales, debido a que, por ley de 9 de septiembre de 1857 (artículo 88), se establece la *Gramática* de la RAE como texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública. La docta institución hizo frente a esta obligación editando, para la enseñanza secundaria, un *Compendio* de su doctrina gramatical. Esta obra presentaba la teoría gramatical de forma estricta, sin más ejercicios ni aplicaciones prácticas que los ejemplos aducidos. En realidad, los *Compendios* están pensados como resúmenes o condensaciones de la doctrina académica, destinados a la memorización de los conceptos. Estuvieron editándose hasta 1949.

No obstante, desde comienzos de siglo y aprovechando los resquicios legales que abría el derecho del catedrático a desarrollar libremente el programa de la asignatura y a fijar ejercicios y trabajos complementarios, se editan multitud de libros de gramática que compiten en el ámbito docente con el *Compendio* de la RAE. De hecho, se establece una vinculación entre el grado administrativo (catedrático) y la facultad de publicar textos para la enseñanza, tal como se aprecia en los libros publicados hasta 1926, cuyos autores hacen constar, de manera sistemática, su situación administrativa.

La rapidez con que se suceden las reformas educativas en los comienzos del siglo no es óbice para que se publiquen textos adaptados a los nuevos planes; antes bien, facilitan

⁸ Turin, Y.: *op. cit.*, p. 354.

la pervivencia de los libros de manera que, en sucesivas ediciones y por medio de las reformas necesarias, se van adaptando a las exigencias de cada nuevo plan. Ejemplos de esa adecuación a las circunstancias cambiantes son las obras de Navarro y Ledesma⁹, Sánchez Doblas¹⁰, Parral Blesa¹¹ y Lemus y Rubio¹². En tanto que las de Pogonoski¹³ y Tamayo y Zamora¹⁴ se editan exclusivamente para el Plan de Estudios de 1903.

El panorama didáctico que se vislumbra a través de estas obras ofrece como rasgo más sobresaliente la identificación lengua-gramática que se manifiesta en el grado de importancia que se concede al estudio de la Analogía y la Sintaxis (entre un 65 y un 90% del conjunto de las lecciones están destinadas a ellas), aunque no hay que olvidar el hecho de que, para los gramáticos de esta época, también la Prosodia y la Ortografía son partes de la ciencia gramatical.

Se aprecia una gran influencia, reforzada por la ley que la impone como texto obligatorio, de la Gramática académica, a cuyos dictados acaban plegándose los autores en la mayor parte de las ocasiones. Esta influencia no impide que los autores estudiados disientan en ocasiones de las opiniones oficiales: así ocurre con la división de la Gramática en dos partes, según Lemus; en tres, según Tamayo; y en cinco, según Pogonoski. Por otra parte, la unánime adscripción a la corriente tradicional no debe conducirnos a engaño, pues bajo esta denominación conviven planteamientos tan dispares como el de Navarro Ledesma, seguidor de Benot, Bello y la Academia; el de Sánchez Doblas, partidario de la Gramática general y razonada de corte francés; y el de Parral Blesa, que combina esta última con la Academia y la Gramática latina.

En la descripción del hecho lingüístico se conjugan diferentes puntos de vista, de modo que ninguno mantiene un enfoque uniforme que lleve a una exposición coherente. La pluralidad de enfoques y criterios que se aplican en la descripción gramatical no supone que cada autor genere su propio sistema; sino, por el contrario, que se limitan a reproducir y repetir aquellos conceptos y definiciones más arraigados en la tradición inmediata.

⁹ NAVARRO y LEDESMA, F.: *Nociones de gramática práctica de la lengua castellana*. Madrid, Imprenta Moderna, 1901. M^a Luisa Calero Vaquera estudia esta obra (2^a ed., notablemente corregida, con Prólogo de Don Eduardo Benot, Madrid, Imp. Alemana, 1903) en su *Historia de la gramática española (1847-1920)* sin hacer referencia a su carácter de libro de texto destinado a la segunda enseñanza.

¹⁰ SÁNCHEZ DOBLAS, J.: *Lecciones de Gramática castellana para uso de los alumnos de 2^a enseñanza*, 3^a ed. notablemente corregida y aumentada. Palma de Mallorca, Tipografía de Bartolomé Rotger, 1908. La 1^a ed. va destinada al plan de 1901.

¹¹ PARRAL, E. [Blesa]: *Compendio de Gramática Castellana para la Segunda Enseñanza con un Apéndice sobre los dialectos españoles*. Valladolid: Imp. y Lib. Nacional y Extranjera de Andrés Martín, Librero de la Universidad, Instituto y Normales, 1902.

¹² LEMUS y RUBIO, P.: *Elementos teórico-prácticos de gramática española*. Murcia: Establecimiento Tipográfico de José Antonio Jiménez, MCMXXII. Es una adaptación a los nuevos planes de estudios de los *Elementos teórico-prácticos de Gramática Castellana*, publicados en Badajoz en 1897 y aprobados para servir de texto por R.O. de 31 de mayo de 1904, previo informe del Consejo de Instrucción pública.

¹³ POGONOSKI, A. [Martín]: *Tratado Gramatical. Volumen Primero. Gramática Castellana*, 2^a ed. Madrid: Imp. del Patronato de Huérfanos de Intendencia e Intervención Militares, 1917.

¹⁴ TAMAYO y ZAMORA, B.: *Análisis gramatical (Estudios de gramática práctica)*, 3^a ed. Granada, Imp. Comercial, 1925. Don Braulio Tamayo fue profesor en el Instituto Padre Suárez de Granada —en el que aparece como titular de Lengua y Literatura españolas en el curso escolar 1914-1915— de F. Ayala, quien lo recuerda con afectuosa admiración en su *Recuerdos y olvidos*, y de Francisco García Lorca, hermano del poeta, en 5^o curso del bachillerato. El profesor Tamayo ingresó en el cuerpo de catedráticos el 7 de junio de 1901 figurando en el escalafón de 1917 con el número 215. JACINTO, V. y MARTÍN S.: *García Lorca, bachiller*. Granada, Alhulia, 1998, pág. 263.

La lengua escrita, en su vertiente literaria, es la única forma del idioma en la que se sustenta la reflexión gramatical, tanto en la descripción teórica como en la ejercitación. La selección de textos se realiza buscando, ante todo, su acoplamiento a los contenidos. Predominan los pertenecientes a autores clásicos, del Siglo de Oro fundamentalmente. No se les concede entidad propia, su misión es meramente ejemplificadora, ya que en ellos se ve el modelo de lengua que deben aprender a imitar los jóvenes. No obstante, se producen dos excepciones: la de Parral Blesa, cuyos ejemplos están tomados de autores del siglo XX; y la de Lemus que aduce ejemplos de la lengua estándar, con un estricto sentido de la contemporaneidad. Los textos sirven, además, como material complementario para las prácticas de Prosodia y Ortografía. Es frecuente que se presenten como Antología, en un tomo aparte.

En los manuales destinados a los planes de 1900 y 1901 predomina la metodología pasiva, que concibe el aprendizaje de la gramática como un proceso memorístico de asimilación de conceptos, definiciones y clasificaciones. El ejemplo más destacado de esta visión de la enseñanza lo tenemos en Sánchez Doblas, que manifiesta su convencimiento de que la expresión razonada de los conceptos es más que suficiente para mejorar el conocimiento y uso de la lengua. La excepción la constituye Navarro Ledesma que enfoca su obra como un “libro herramienta” en el que predomine lo práctico “de suerte que no se dé un paso en la teoría sin que el alumno tenga delante de los ojos la aplicación del principio expuesto, hecha por un escritor notable; y siempre será preferible el ejemplo a la teoría”¹⁵. Predicando con el ejemplo, incluye un apéndice donde se recogen “Cien ejercicios de composición y de práctica gramatical”. En el extremo opuesto los autores encuadrados en el plan de estudios de 1903 (Lemus, Pogonoski y Tamayo y Zamora) conceden gran importancia a la práctica, hasta el punto de que el último de ellos recomienda a sus alumnos el uso de un tomo complementario “destinado únicamente a ejercicios y trozos graduados exprofeso para el análisis gramatical”¹⁶.

Los medios gráficos no van más allá de los cambios de tipografía y de la inclusión de algunos cuadros y resúmenes.

El Plan de 1926

La Dictadura de Primo de Rivera va a suponer un cambio en los esquemas educativos. Su actuación en este campo presenta dos aspectos particularmente negativos y polémicos: la supresión de la libertad de cátedra y la reforma de la segunda enseñanza llevada a cabo por Eduardo Callejo de la Cuesta (R.D. de 25 de agosto de 1926), conocida como Plan Callejo.

El bachillerato se estructura en dos ciclos: bachillerato elemental y bachillerato universitario, con tres años de duración cada uno. En estos dos períodos las materias teóricas se complementan con “trabajos prácticos”, “necesario complemento, cuando no corrección y mejora de los conocimientos teóricos”, que se imparten como obligatorios en las horas de permanencia con las que se cubrían las tardes.

La asignatura de *Lengua española* desaparece de todos los cursos y niveles de la segunda enseñanza; únicamente la *Literatura*, sea bajo el aspecto de *Literatura española*

¹⁵ NAVARRO y LEDESMA F.: *Op. cit.*, *Advertencia*, pág. 7.

¹⁶ TAMAYO y ZAMORA, B.: *Nociones ...*, p. 3.

o como *Literatura comparada*, tiene cabida en la planificación general. Este abandono de la lengua materna trata de compensarse, en lo que se refiere al bachillerato elemental, con la introducción de trabajos prácticos en horas de permanencia. Dichos “trabajos” se organizan asignando al 1^{er} curso “la lectura en prosa y verso de autores castellanos con ejercicios fonéticos o de pronunciación”; al 2^o curso, la “escritura al dictado con ejercicios de ortografía y análisis gramatical”; y al 3^{er} curso, la “redacción y composición sobre temas propuestos, con manejo de diccionarios y obras de consulta, anuarios, etc.”.

Puesto que la *Lengua española* no es una asignatura en sentido estricto, no está sometida a la normativa del texto único y obligatorio para todo el ámbito nacional. Los dos libros de este plan a los que hemos tenido acceso: *Trabajos Prácticos del Idioma español*, de Vicente Villumbrales y Ángel Lacalle¹⁷; y *Libro de Lecturas y Ejercicios de Idioma Español*, de Manuel Camacho Padilla¹⁸, afrontan desde perspectivas diferentes el reto planteado por la ley, reuniendo en una sola obra los materiales destinados a los tres cursos del Bachillerato elemental.

Villumbrales y Lacalle organizan su obra, desde un respeto estricto a las disposiciones legales, en los tres apartados previstos; en tanto que Camacho mantiene la habitual distribución en temas y, en cada uno de ellos, añade a las nociones de teoría textos para la lectura y “cuestiones” para la fijación y aplicación de los conceptos explicados. También difieren en la selección de textos. Para los primeros, la “Antología” se convierte en la parte fundamental por el espacio que ocupa (más de la mitad del libro) y por la selección de autores, entre el siglo XVI y la más absoluta modernidad, con fragmentos de Ganivet, Unamuno, Baroja, Azorín, los Machado, Pérez de Ayala, J. R. J., Gerardo Diego, Dámaso Alonso y Alberti. Camacho, por su parte, no respeta la ordenación temporal y presenta los textos en función de la teoría. Su selección abarca desde el Alfonso X hasta los contemporáneos (Ganivet y Menéndez Pidal), aunque prefiere los del Siglo de Oro.

En lo que concierne a la teoría gramatical, unos y otro la reducen al mínimo indispensable, porque, según explican en sus prólogos, esas nociones no tienen otra finalidad que la de servir de elemento de consulta para resolver aquellas cuestiones que puedan plantearse en el estudio del idioma. Pero mientras que Villumbrales y Lacalle agrupan esos conceptos en el apartado B), relativo a los trabajos marcados para el 2^o curso; Camacho los reparte a lo largo de la obra (en 16 temas) y los completa con “un cuestionario breve que el alumno deberá contestar y que el profesor podrá aumentar en los ejercicios de clase”.

Ambos libros se adscriben a la corriente tradicional; recurren a criterios heterogéneos en la descripción de las categorías gramaticales; toman como referente único la lengua escrita; y están convencidos de que los clásicos son el mejor laboratorio en que aprender a hacer buen uso del idioma. Aunque se decantan por la ejercitación y la práctica como métodos más adecuados para el aprendizaje de la gramática, difieren en el desarrollo y presentación de los ejercicios. Así, Camacho propone una batería de cuestiones que el alumno debe resolver al final de cada tema; y Villumbrales y Lacalle se limitan a incluir al menos un ejercicio, ya resuelto, como modelo.

¹⁷ VILLUMBRALES, V. y LACALLE, A.: *Trabajos Prácticos del Idioma Español*. Madrid, Imp. de La Enseñanza, 1928.

¹⁸ CAMACHO PADILLA, J. M.: *Libro de Lectura y Ejercicios Prácticos de Idioma Español*. Córdoba: Tipografía Artística, 1929.

La exposición de la teoría es clara, concisa, adaptada a la edad de los destinatarios (alumnos de entre 10 y 13 años) y centrada en los aspectos y datos fundamentales; aunque Villumbrales y Lacalle vayan del ejemplo a la definición, al contrario que Camacho.

Por otra parte, parece más que probable que, en este plan, continuaran usándose los libros de texto de planes anteriores que, como ya hemos apuntado, contenían, a veces en tomo aparte, una Antología cuyos textos servían de base en las prácticas de Prosodia y Ortografía. Así se deduce del testimonio de algún alumno ilustre como F. Ayala que aprendió lengua y se aficionó a la literatura en las clases de Tamayo y Zamora.

Los planes de la República

Tras la proclamación de la Segunda República, se deroga el Plan Callejo y se restablece la legalidad anterior, es decir, el Plan de Estudios de 1903, que sufre algunas adaptaciones (Decreto de 7 de agosto de 1931) para no perjudicar a los alumnos que ya habían comenzado sus estudios por el Plan de 1926. En lo concerniente a nuestra materia, que vuelve a denominarse *Lengua castellana*, la reorganización se limita a incorporar la asignatura en 2º curso, porque los alumnos del Plan de 1926 no la habían estudiado en primero. Por otra parte, en las “Recomendaciones a los Profesores” se solicita la colaboración de éstos “para corregir las deficiencias de la instrucción pública recibida por los alumnos que han empezado a estudiar el Bachillerato según el Plan de 1926”, compensando en lo posible esas carencias.

La reestructuración de la segunda enseñanza durante la República se plasma en dos planes, los de 1932 y 1934, en los que la asignatura de *Lengua española y Literatura* se incluye en los siete años que configuran el bachillerato como asignatura fundamental y de desarrollo cíclico. Desaparece el texto único, aunque para que un manual escolar pueda ser recomendado a los alumnos deberá ser autorizado por una Junta científica y su precio fijado por la Junta de Artes Gráficas.

Como muestra de lo que fueron estos planes podemos consultar una obra bastante original. Las *Nociones de gramática castellana*¹⁹, en las que Antonio Regalado González, partiendo de un enfoque positivista y haciéndose eco de las opiniones que en torno a la enseñanza de la lengua han ido vertiendo autores como Unamuno y Américo Castro, rechaza de plano la virtualidad de la Gramática para enseñar a hablar y escribir una lengua, “como lo prueba el hecho de que todos sepamos hablar y escribir nuestra propia lengua y podamos escribirla antes de estudiar Gramática”²⁰. No por ello la desdeña; sino que la coloca en el plano de las ciencias naturales puesto que recoge y estudia cómo son, cómo se ordenan los hechos de una lengua y cómo se manifiestan.

El libro se completa con unas *Lecturas literarias*²¹ notables por dos circunstancias: a) la larga introducción en la que Regalado expone una teoría de la lectura prestando atención tanto al aspecto fonético (voz, respiración, pausas, pronunciación y entonación) como a la comprensión e interpretación del contenido; b) la cuidadísima selección de textos que abarca desde el Cantar de Mío Cid a la generación de 1927.

¹⁹ REGALADO GONZÁLEZ, A.: *Nociones de gramática castellana*. Madrid, Imprenta “Sáez Hermanos”, 1934.

²⁰ *Ibidem*, p. 5.

²¹ REGALADO GONZÁLEZ, A.: *Lecturas Literarias*. seleccionadas por... Madrid, Bolaños y Aguilar, 1934.

En el desarrollo de los conceptos sigue una metodología que nada tiene que envidiar a las propuestas más modernas. Reparte la materia en 45 capítulos; en los cinco primeros se ocupa de la fonética y en el resto, de la morfología y la sintaxis. Cada capítulo se divide en tres partes: a) exposición teórica, acompañada de sus correspondientes ejemplos; b) nociones de ortografía y repaso de verbos irregulares; c) ejercicios de aplicación de la teoría, que van desde el reconocimiento de los fenómenos explicados hasta la memorización, pasando por la realización de resúmenes o esquemas y la creación de nuevas estructuras que se ajusten a los patrones estudiados. Además, por primera vez en un libro de texto escolar se mantiene un criterio uniforme en la descripción de los hechos lingüísticos: todas las categorías están definidas desde un triple enfoque (formal, semántico y sintáctico). Incluso se desliga de la *GRAE* para crear su propio sistema, aplicando a la lengua los postulados positivistas de las ciencias experimentales.

La Guerra Civil supone un violento corte en todos los niveles de la vida y de la sociedad y, por supuesto, en la enseñanza. La educación se convierte en un instrumento ideológico y cada bando trata de imprimirle su impronta.

En la zona republicana²² se abre el acceso a la enseñanza de las clases populares, para aprovechar “las mejores capacidades salidas de las masas del pueblo, donde se encuentran los más abnegados defensores de la República”. Las dos realizaciones más importantes en este sentido son: el *bachillerato abreviado para obreros* (Decreto de 21 de noviembre de 1936); y el *bachillerato intensivo para trabajadores* mayores de 15 años (Decreto de 28 de octubre de 1937).

El Plan de 1938

En la zona nacional, la intervención en el campo educativo comienza al mes del alzamiento militar, cuando la Junta de Defensa Nacional encomienda a los alcaldes el cuidado de que la enseñanza “responda a las conveniencias nacionales” y “a las orientaciones del Nuevo Estado”²³. Al mismo tiempo, se inicia la depuración del profesorado, separando de la docencia a todos aquellos cuya ideología no era, o no se consideraba, coincidente con los principios del Movimiento Nacional²⁴. A pesar de ello, el eje de la reforma educativa se coloca en la enseñanza media, porque “es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de las futuras clases directoras”²⁵.

El Plan de Estudios de 1938 se asienta sobre tres pilares fundamentales: 1) la *cultura clásica y humanística*, cuya enseñanza se considera “camino seguro para la vuelta a la valorización del ser auténtico de España”; 2) la *formación patriótica y religiosa*, con la que se trata de “poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial”; 3) el *conocimiento de nuestra lengua*, “sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro Imperio político-histórico”. Este plan de estudios se mantuvo vigente hasta 1953.

²² Véase VÁZQUEZ, M.: “La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil”. En: *Revista de Educación*, nº 240, septiembre-octubre 1975, pp. 60-72.

²³ O.M. de 19 de agosto de 1936 (B.O. del 21) y Ley de 1 de octubre de 1936 (BO del 2).

²⁴ Cfr. *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3, pp. 843 y 844; y M. de Puelles Benítez: *Educación e ideología...*, p. 366.

²⁵ Ley de 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza (BOE de 23 de septiembre). Reproducida en UTANDE, M.: *Planes de estudios...*, pp. 443-457.

De acuerdo con los principios que informan la ley, el estudio de la lengua nacional y su literatura se realiza en todos los cursos del bachillerato, siempre sobre textos clásicos.

En cuanto a los contenidos, observamos que los tres primeros cursos se dedican exclusivamente a la gramática; en cuarto se estudia Teoría y Técnicas Literarias e Historia de la Lengua; en quinto, Historia de la literatura universal; y en sexto y séptimo, historia de la literatura española²⁶. De lo que se deduce, como señala M. Seco, que el alumno “sólo estudiaba gramática española en los tres primeros cursos; después, es decir, a partir de los trece años de edad, ya no volvía a hablar de ese asunto ni nadie le había de preguntar nada sobre ello”²⁷.

Acerca de los libros de texto encontramos que, según la Base V de la Ley de 20 de septiembre de 1938, “los libros docentes no podrán ser utilizados como textos por los Establecimientos de enseñanza, tanto del Estado como privados, sin que previamente hayan obtenido dictamen favorable de la Comisión especial designada por el Ministerio de Educación Nacional, constituida para tal objeto, quien asimismo fijará el precio máximo al que deberá ser vendido el libro para el público”. Antes incluso de la promulgación de la ley, por Orden de 7 de julio de 1938 (BOE del 12), se había creado la Comisión dictaminadora de libros de texto para la segunda enseñanza (artículo 1º). Según dicha Orden el plazo de validez de un libro de texto “no podrá exceder de tres años” (artículo 4º).

No anduvieron remisos los autores de manuales escolares a la hora de elaborar textos que se ajustasen a la nueva ley. Así, José Rogerio Sánchez —que ya había probado suerte en planes anteriores (1934)— presenta a la Comisión Dictaminadora de libros de texto para la segunda enseñanza la obra *Lengua y literatura española* 1º, 2º, 3º y 4º, que merece un juicio favorable, porque la extensión y presentación de la materia son “adecuadas” y “el predominio de ejemplos y ejercicios prácticos, laudabilísimo”. En realidad, Rogerio rehace y adapta su obra anterior (1935) adecuándola a las nuevas exigencias. En el libro destinado al 4º curso²⁸ los conceptos están desarrollados a un nivel excesivamente elevado y abstracto para unos alumnos que rondan los 13-14 años. Además, el planteamiento de la asignatura es absolutamente memorístico. Los ejercicios están enfocados al reconocimiento de fenómenos y estructuras sobre textos dados, y sólo se atiende a la lengua escrita. Todo lo cual deja entrever una concepción de la enseñanza en la que se prima la cantidad (acumulación indiscriminada de conocimientos) sobre la selección y ordenación de los mismos.

Muy otras son las hechuras de los tres libros de Vicente Colodrón Morán²⁹, y de los dos de Carmen Pleyán³⁰. El intervalo de nueve años que media entre la obra de Rogerio Sánchez y las dos primeras de ellas queda patente tanto en la presentación de la materia como en la adecuación y extensión de los contenidos y en el equilibrio teoría-práctica. Situación que tiene mucho que ver con el paso desde una concepción memorística del

²⁶ *Cuestionarios de enseñanza media*. Orden de 14 de abril de 1939 (BO del 8 de mayo).

²⁷ SECO REYMUNDO, M.: “El idioma y su metodología en la enseñanza media española”. *PFLE*, II, p. 308.

²⁸ ROGERIO SÁNCHEZ, J.: *Lengua y literatura española. Parte Gramatical y Técnica Literaria. Edición cíclica. Cuarto Curso*. Por..., Catedrático. 5ª ed. Toledo, Talleres Gráficos de Rafael G. Menor, III Año Triunfal (1938).

²⁹ COLODRÓN MORÁN, V.: *Lengua Española I*, por..., Catedrático del Instituto “Ángel Ganivet” de Granada. Granada, Imp. F. Román, 1947. *Lengua Española II*, Ávila, Edit. Senén Martín, 1948. *Lengua Española IV*, Ávila, Edit. Senén Martín, 1949.

proceso de aprendizaje a una visión más práctica e instrumental del hecho educativo, entendiendo la enseñanza de la lengua –en palabras de C. Pleyán– “no sólo como técnica gramatical, sino como verdadero desarrollo lingüístico de los alumnos”³¹. Todo esto se materializa en: 1) una exposición de los conceptos clara y concisa, en un tono discursivo adecuado a la edad de los destinatarios, sin dejar de lado el rigor científico necesario; 2) unos cuadros y esquemas que recogen los elementos esenciales y refuerzan la asimilación de los conceptos; 3) unos textos literarios contemporáneos cuyas estructuras lingüísticas se ajustan especialmente a las nociones desarrolladas que servirán de base a los ejercicios; 4) unas baterías de ejercicios en los que se tienen en cuenta, además de las cuestiones gramaticales, el enriquecimiento del vocabulario, la comprensión del texto y las prácticas de expresión oral y de redacción.

Particularmente interesantes son las lecturas propuestas, pertenecientes, sobre todo en Pleyán, a obras de autores no gratos al régimen (Unamuno, A. Machado, Pedro Salinas, García Lorca y Alberti, entre otros), sorteando los problemas con la censura mediante el artificio de citarlos por las iniciales de sus nombres.

La parte negativa estaría representada por el hecho de que, en el plano científico, dan la espalda a los avances que se habían producido, en nuestro país, en los estudios gramaticales³² y persisten en los planteamientos tradicionales, cercanos a la Gramática lógica y normativa (Colodrón) o matizados con un cierto interés por la forma y la función (Pleyán).

El Plan de 1953

El nombramiento de Joaquín Ruiz Giménez como ministro de Educación Nacional, en 1951, supone, según Puelles Benítez, “un incipiente brote de flexibilidad”, aunque persisten los valores ideológicos que informaban el Nuevo Estado. Y así su Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 (LOEM), que sustituye a la de 1938, viene a ser, en cierto modo, la superación de la anterior situación de beligerancia y enfrentamiento. Aunque permanezcan las inevitables referencias ideológicas al Movimiento Nacional, y se haga patente la preocupación por garantizar “la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la fe católica y de la patria”, resulta evidente que el tono y el lenguaje han cambiado, al mismo tiempo que comienzan a pesar los problemas técnicos del mundo de la enseñanza. En realidad, como señala M. Pérez Galán, “representa un gran avance a nivel formal con respecto a la situación anterior, y es [...] una adaptación a la nueva situación política internacional de los mismos principios que dieron vida a la Ley de 1938”³³, confiando a la política educativa del régimen un sesgo menos intelectualista y más práctico.

En esta ley, que declaraba como principio pedagógico fundamental que “la educación intelectual debe disponer a los alumnos para el hábito de la observación, el estudio, el razonamiento, la expresión verbal y escrita y una sensibilidad estética”, la presencia de

³⁰ PLEYÁN DE GARCÍA LÓPEZ, C.: *ALFA. Curso de lengua castellana*. Barcelona, Teide, 1947. *GAMMA. Curso de lengua castellana*, 3ª ed., Barcelona, Teide, 1950.

³¹ PLEYÁN, C.: *GAMMA, Observaciones preliminares*, p. 4.

³² Para más datos puede consultarse MARTÍNEZ NAVARRO, I.: *La gramática española en el bachillerato (1900-1990)*, cap. 3. Universidad de Almería, 1996.

³³ PÉREZ GALÁN, M.: “El bachillerato en España (1936-1970)”. En: *La enseñanza en España*. Madrid, Alberto Corazón, 1975, p. 296.

la asignatura de Lengua y Literatura españolas se mantiene en todos los cursos tanto del bachillerato elemental como del superior.

Los temarios de Lengua española para los cuatro cursos del bachillerato elemental son prácticamente idénticos a los del Plan de 1938. La única diferencia estriba en que ahora los textos destinados a lecturas (uno por lección) tienen que ser elegidos entre los propuestos por el Ministerio en una relación que acompaña a los cuestionarios oficiales, de acuerdo con las normas siguientes: “1.º. Los diez textos señalados con (*) se consideran obligatorios. 2.º. De entre los que no llevan asterisco, el Profesor podrá elegir otros diez. Y 3.º. Otros diez podrán ser escogidos libremente por el Profesor, entre los no seleccionados anteriormente, de la respectiva relación, o cualesquiera otros ajenos a ella, siempre que por su calidad sean dignos de atención en las aulas, y adecuados a la edad y capacidad de los escolares en los distintos cursos”.

En las orientaciones metodológicas que acompañan a los cuestionarios oficiales se hace hincapié en el carácter eminentemente práctico de los estudios de Lengua, lo que “exige que la teoría gramatical y literaria se desarrolle sobre ejemplos concretos, esto es, sobre textos literarios debidamente seleccionados”. Por consiguiente, las nociones abstractas y los datos memorísticos deben reducirse al mínimo. Los ejercicios prácticos deben realizarse “siempre a la vista de textos cuidadosamente sacados de las obras maestras de la literatura”.

Se añaden también unas normas especiales para cada curso. En las que corresponden a primero, se establece la distribución de la hora de clase en tres secciones o partes: la primera, dedicada a la ortografía, consistía en un breve dictado (*máximo*, seis líneas), con corrección por el profesor, y comentario del dictado anterior”; la segunda, dedicada a la explicación del programa teórico, “a ser posible en diálogo con los alumnos”; y la tercera, a una lectura comentada, en la que se estudiará el léxico y la gramática. Para segundo curso no se habla de distribución del tiempo; solamente de la índole de los trabajos que deben realizarse: lecturas en voz alta, resúmenes orales o escritos, explicación del léxico, análisis morfológico y sintáctico elemental, recitado de poesías, noticias sobre los autores y obras a los que pertenezcan los textos. En tercero y cuarto, además de los ejercicios anteriores, se comenzará el estudio de la Historia de la literatura, “mediante los textos”. El legislador apuesta por la renovación pedagógica e insiste en que hay que anteponer la asimilación a la erudición, el cultivo de la inteligencia del alumno al de la memoria y los métodos activos a los pasivos.

Con relación a los manuales escolares, se dice: “los nuevos libros de texto, tras un período de adaptación que el Ministerio señalará, deberán ajustarse a dichos cuestionarios [los aprobados por Orden de 21 de enero de 1954]”; para el resto de los aspectos, continúa vigente la normativa de 1938, aunque aligerada de controles ideológicos.

Los cuatro autores cuyas obras hemos estudiado —los hermanos Antón Andrés³⁴, J. M. Blecua³⁵, F. Escolano³⁶ y J. Ruiz Peña³⁷— siguen las directrices ministeriales y presentan unos libros de texto en los que se impone la metodología activa y se potencia la

³⁴ ANTÓN ANDRÉS, J. M. y ANTÓN ANDRÉS, A.: *Lengua y Antología españolas. Primer curso*. Barcelona, Imprenta Moderna, s.a. [1955].

³⁵ BLECUA, J. M.: *Gramática española. Primer curso*. Zaragoza, Librería General, 1955; *Lengua y literatura. Cuarto curso*, Zaragoza, Librería General, 1957.

³⁶ ESCOLANO, F.: *Lengua y Literatura (Segundo Curso)*. Barcelona, Editorial Barna, s.a.

³⁷ RUIZ PEÑA, J.: *Lengua y Literatura Españolas (Curso Segundo)*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1954.

práctica sobre la teoría. Todos, excepto Escolano –que separa en tomos diferentes la teoría y los textos de las lecturas– coinciden en estructurar el desarrollo de los temas en tres apartados:

– *Preparación inicial*, que presenta dos variantes:

- a) Una serie de reflexiones previas, en lenguaje conversacional, en las que se buscan comparaciones y ejemplos de la vida diaria (a veces, peregrinos) que permitan conectar las abstracciones gramaticales con la experiencia del alumno. Es el sistema escogido por los Antón Andrés y Ruiz Peña.
- b) Sobre un fragmento literario, elegido por la especial relevancia que tienen en él los fenómenos gramaticales objeto de la lección, se plantean algunas cuestiones que despierten el interés del alumno y le conduzcan a centrar su atención en los aspectos más significativos del tema. Es el sistema que aplica J. M. Blecua en sus dos obras.

– *Desarrollo de la teoría*. Conectando las observaciones y sugerencias de la preparación inicial se llega a la definición del hecho gramatical. En esta exposición se resaltan en negrita los conceptos fundamentales que el alumno debe asimilar (Antón Andrés) o se recogen en un recuadro, en forma de resumen (J. M. Blecua).

– *Ejercicios*. Cuando en la preparación inicial se ha partido de un texto (Blecua), éste sirve de base a las aplicaciones de la teoría. En caso contrario, se elige un fragmento de entre los marcados por el Ministerio, teniendo en cuenta su adecuación a los conceptos explicados, y en torno a él se organizan las prácticas. Normalmente se pide el reconocimiento e identificación de los hechos gramaticales contemplados en la teoría, salvo en Blecua, que solicita, además, la generación de estructuras que se ajusten a lo expuesto en la lección. Formando una sección aparte en los ejercicios anteriores (Antón Andrés y Ruiz Peña) o presentada como lección independiente (Blecua) se plantea la lectura y comprensión de textos literarios, con tres apartados: a) ejercicios orales (lectura en voz alta y aclaración del texto); b) ejercicios escritos (dictado, prácticas de vocabulario y análisis gramatical); y c) composición sobre un tema propuesto por el autor (Ruiz Peña) o sobre uno similar al de la lectura (Blecua).

Sin embargo, las innovaciones metodológicas no se corresponden con la puesta al día en los contenidos teóricos. Los cuatro autores no se apartan del enfoque tradicional y como es previsible adolecen de falta de coherencia interna en la descripción de los hechos gramaticales; si bien, poco a poco, van dando entrada a los criterios formales y funcionales.

También asistimos a un salto adelante en la utilización de los recursos gráficos. Los cambios se inician tímidamente con la introducción de ilustraciones relacionadas con el tema de las lecturas y se generaliza el cambio de tipografía (mayúscula, cursiva, negrita, etc.) para resaltar los conceptos fundamentales.

El Plan de 1957

Las protestas estudiantiles de febrero de 1956³⁸ provocaron la destitución de Ruiz Giménez y la llegada al Ministerio de Educación del falangista Jesús Rubio

³⁸ LAÍN ENTRALGO, P., que era rector de la Universidad de Madrid, y que fue cesado en su puesto junto con Antonio Tovar, rector de la de Salamanca, da testimonio de estos sucesos en su obra *Descargo de conciencia*. Barcelona, Barral editores, 1976, pp. 418 y ss.

García-Mina, que había sido subsecretario en el ministerio de Ibáñez Martín. El incipiente despegue económico y la necesidad urgente de proceder a la industrialización del país, así como la apertura al exterior “obliga a revisar la organización y métodos de la enseñanza; con el fin de lograr que un número mayor de técnicos pueda incorporarse en breve plazo a sus puestos de trabajo”³⁹. Esta orientación práctica lleva, en el ámbito de la enseñanza media, a la creación del bachillerato laboral (1956) y a la modificación del Plan de Estudios de bachillerato (Decreto de 31 de mayo de 1957), “sin dar tiempo —como señala M. Seco— a que un solo alumno hiciese su bachillerato completo según los programas de 1954”⁴⁰.

El criterio fundamental que rige la nueva ordenación de los estudios secundarios es “descongestionar, en lo posible, las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e incluso acentuar, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas”. Para ello, se reduce el número de cursos en que se estudia cada asignatura, aunque, en conjunto, se mantenga el mismo número de horas lectivas que en el plan anterior. Por otra parte, la unidad didáctica pasa de 60 a 75 minutos (45 de clase y 30 de estudio), con el objeto de suprimir el trabajo escolar fuera del centro docente y establecer una relación más estrecha profesor-alumno. En nuestra materia, la “descongestión” supone la supresión de la asignatura en los cursos tercero y quinto. Así, en primer curso se agrupan las nociones establecidas en el plan anterior para primero y segundo: “Nociones preliminares de Gramática. Fonética (sonidos, especialmente vocales; acento), ortología y ortografía elementales. Morfología. Sintaxis de la oración simple”. En segundo curso se recogen las cuestiones gramaticales correspondientes al tercero y cuarto del Plan 1953: “Sintaxis de las palabras. Sintaxis de la oración simple y compuesta. Ampliación de fonética y ortografía”. Mientras que los cursos cuarto y sexto se dedican a la teoría y técnica literaria, y a las nociones elementales de Historia de la literatura por géneros (4º curso); y a la Historia de la literatura (6º curso). Las nociones de historia de la lengua se suprimen.

En las orientaciones metodológicas apenas se aprecian modificaciones. Se continúa insistiendo en el carácter “ eminentemente práctico ” de la asignatura y en que hay que relegar a un segundo plano los conceptos abstractos y los datos memorísticos. A pesar de todo, como señala M. Seco, “la minuciosidad con que están redactados los programas gramaticales de los respectivos cursos [...] La misma disposición gráfica de los cuestionarios, divididos en tres partes: a) programa teórico, b) lecturas, c) normas metodológicas, ha contribuido engañosamente a dar relieve a aquello que menos debiera tenerlo, según el espíritu de esas mismas normas oficiales”⁴¹.

En lo concerniente a los libros de texto, la normativa es la misma del Plan 1953, salvo en las disposiciones relativas a la obligatoriedad de ceñirse a una determinada selección de textos literarios, que quedan derogadas. Como muestra de lo que fueron estos auxiliares de la docencia hemos estudiado las obras de Bruño⁴², Correa Calderón-Lázaro

³⁹ Ley de 20 de julio de 1957 sobre ordenación de las enseñanzas técnicas, *Colección Legislativa de Educación y Ciencia, año 1957*. Madrid, 1973, págs. 526-541.

⁴⁰ SECO, M.: “El idioma y su metodología ...”. *PFLE, II*, p. 309.

⁴¹ SECO REYMUNDO, M. *Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato*, Publicaciones de la “Revista de Enseñanza Media”. N.º 127. Madrid, MEN, 1961, p. 58.

⁴² Ediciones BRUÑO: *Lengua española. Primer curso*, 2ª ed. Madrid, Bruño, 1958; y *Gramática española. Segundo curso de bachillerato*. Madrid, Bruño, 1958.

Carreter⁴³, Ángel Lacalle⁴⁴, Carola Reig⁴⁵ y José M^a Antón Andrés⁴⁶. Entre ellos hay una serie de puntos coincidentes, a saber:

– En el plano teórico destaca la extraordinaria fidelidad a las doctrinas académicas, rota solamente por A. Lacalle, cuya obra, un trasunto de las teorías expuestas en su tratado de *Gramática española*⁴⁷, se sitúa en una posición intermedia entre la gramática filosófica y la gramática descriptiva, muy semejante a la de R. Seco. Esta sumisión a los planteamientos de la RAE resulta aún más incomprensible, si tenemos en cuenta que en el campo de la investigación gramatical han ido surgiendo aplicaciones de las teorías estructurales tan importantes como las de Alarcos, Fernández Ramírez, Pottier, Rocapons o Manacorda.

– En el desarrollo y presentación de los contenidos se impone la metodología activa con una división de los temas en tres apartados: a) teoría; b) lecturas, c) ejercicios sobre las lecturas. Algunos, como Lacalle y Antón Andrés, aplican en la presentación de la teoría un sistema semejante al del plan anterior con un texto inicial o una reflexión que sirve de base para el desarrollo de los conceptos y de los ejercicios de la lección.

– En los ejercicios sobre la lectura se proponen cuestiones sobre ortografía, vocabulario, prácticas gramaticales, además de la lectura en voz alta. Únicamente Bruño y Lacalle inciden en la práctica de la redacción, sobre todo el segundo que, bajo el epígrafe “Aprende a relectar”, recoge las normas para expresarse bien ordenándolas en cuatro bloques destinados a la presentación, la corrección gramatical y ortográfica, las técnicas literarias y la estructuración y ordenación interna del texto.

– En la renovación radical de las lecturas. Desaparecen las hasta ahora habituales antologías literarias oficiales, en su lugar se imponen los textos de autores contemporáneos, cuyo contenido y forma conectan con la mentalidad e intereses del alumno, y se prestan mejor a la discusión y al comentario. Facilitan, además, una descripción de la lengua desde un punto de vista sincrónico. La excepción está representada por Carola Reig que concede mayor atención a los de procedencia clásica. Sin embargo, el tratamiento más original corresponde a J. M^a Antón Andrés que agrupa las lecturas por temas y estaciones en una miscelánea inicial, la Pre-Navidad, la Navidad, la Primavera y el Verano. Las cierra con un homenaje a Juan Ramón Jiménez que consta de una nota biográfica, cinco poemas y cuatro fragmentos de *Platero y yo*. Las razones que invoca para llevarlo a cabo son: “Primera: En su prosa hay una tan acertada distribución de grupos fónicos que en ella podrás practicar perfectamente los esquemas de entonación que quedan expuestos. Segunda: Entre los escritores contemporáneos españoles nadie tiene mejor derecho que él al HOMENAJE de los niños y de los amantes de la Belleza Literaria porque “su poesía lírica en el lenguaje español, constituye un ejemplo de elevado espíritu y pureza artística”⁴⁸.

⁴³ E. CORREA CALDERÓN y F. LÁZARO: *Lengua española. Primer curso*, Salamanca-Madrid, Anaya, 1960; y *Lengua española. Segundo curso*. Salamanca-Madrid, Anaya, 1960. Aparte de la edición consignada, manejamos también la edición de 1966 (reimpresión de la de 1964), del primer curso; y la de 1967, para segundo. Pese a los años que las separan de las anteriores, y al hecho de haber sido aprobadas como texto por dos órdenes ministeriales distintas (Orden de 15-VII-1959 y de 25-V-64, para 1^o; Orden de 12-VIII-1958 y de 16-VII-1963, para 2^o) son absolutamente idénticos, paginación incluida.

⁴⁴ LACALLE, A.: *Lengua española. Primer año*, 3^a imp. Barcelona, Bosch, 1962.

⁴⁵ REIG SAI.VÁ, C.: *Lengua española. Segundo curso*. Valencia, E. López Mezquida, editor, 1963.

⁴⁶ ANTÓN ANDRÉS, J. M.: *Lengua española. Segundo curso*. Melilla, Ediciones Trivium, 1964.

⁴⁷ LACALLE, A. *Gramática española. Primera edición*. Barcelona, Bosch, 1942.

⁴⁸ Cfr. ANTÓN ANDRÉS, J. M.: *Lengua española. Segundo curso*. Melilla, Ediciones Trivium, 1964, pág. 214.

Dentro del campo de la tipografía encontramos que la inclusión de recuadros, resúmenes y esquemas se ha hecho general; además, las ilustraciones en blanco y negro van cobrando carta de naturaleza (Bruño, Correa-Lázaro y Reig Salvá). Pero el gran salto adelante en la aplicación de los medios gráficos corresponde a J. M^a Antón Andrés que emplea el color, aunque sea a una tinta, tanto en las ilustraciones –obra de sus propios alumnos– como en recuadros y subrayados.

El Plan de 1967

En 1962 se hace cargo del Ministerio de Educación Nacional Manuel Lora Tamayo, catedrático de Química de la Universidad de Madrid, de escasa experiencia política, perteneciente al grupo de los ministros *tecnócratas*, con los que se pretendía, en un intento de modernización del Estado, trasladar al sector público criterios de racionalidad y eficiencia propios de la empresa privada.

Dentro del campo educativo había que hacer frente a la masificación producida por la elevación del nivel de vida y a la aparición de una amplia clase media, cuyas demandas de enseñanza eran cada vez mayores. Por lo que afecta a la segunda enseñanza, la ley de 8 de abril de 1967 trata de resolver la diversidad de modalidades de bachillerato (laboral, técnico y bachillerato clásico), “de suerte que toda la juventud española reciba una misma educación durante los años que preceden al despertar vocacional profesional, es decir, durante el bachillerato elemental comprendido en el período de escolaridad obligatoria”.

Con relación a la asignatura de *Lengua y Literatura españolas*, se vuelve al mismo sistema del Plan de 1953, reponiéndola en los cuatro cursos del bachillerato elemental, pero con cuestionarios nuevos, pues a las nociones de morfología y sintaxis, que siguen constituyendo el grueso del temario, se añaden nociones de historia de la lengua, en primero y segundo; de semántica y lexicología, en primero, segundo y cuarto; y de preceptiva literaria y métrica, en tercero. En el bachillerato superior no se producen variaciones.

Para calibrar la repercusión del cambio de plan en el enfoque de la doctrina gramatical y en la metodología disponemos de las obras de algunos autores como Correa-Lázaro⁴⁹, Carola Reig⁵⁰ y Carmen Pleyán⁵¹, que habían probado suerte en otros planes de estudios, junto a las de A. Amorós-M. Mayoral⁵² o E. Quintanilla⁵³ que inician su andadura en este campo.

Todos los manuales de este plan, que en lo referente a su aprobación y vigencia deben someterse a una normativa similar a la de 1957, se esfuerzan en materializar, con

⁴⁹ CORREA CALDERÓN, E. y LÁZARO CARRETER, F.: *Lengua española. Primer curso*. Salamanca, Anaya, 1969.

⁵⁰ REIG SALVÁ, C. y GRAU, R.: *Lengua española. Segundo curso de bachillerato. Plan 1967*. Valencia, E. López Mezquida, editor, 1968.

⁵¹ PLEYÁN DE GARCÍA LÓPEZ, C.: *NOMBRE. Lengua española 1º*. Barcelona, Teide, 1968. *VERBO. Lengua española 2º*, Barcelona, Teide, 2ª ed., 1968. *PARADIGMA. Lengua y literatura españolas. 3º curso de bachillerato*. Barcelona, Teide, 1969. *SINTAGMA. Lengua y literatura españolas. 4º curso de bachillerato*. Barcelona, Teide, 1970. Los dos últimos en colaboración con J. García López.

⁵² AMORÓS GUARDIOLA, A. y MAYORAL DÍAZ, M.: *Lengua y literatura españolas. 3º*. Salamanca, Anaya, 1969.

⁵³ QUINTANILLA SAINZ, E.: *Lengua española. Cuarto curso*, 2ª ed. León, Everest, 1973.

diferente fortuna, unas orientaciones metodológicas que se centran en cuatro puntos principales:

- Conseguir que el alumno desarrolle su capacidad de comprensión, fije las bases de sus conocimientos del idioma y llegue a expresarse correctamente.
- Despertar en él una conciencia lingüística y una preocupación constante por el buen uso del idioma, capaces de contribuir socialmente al buen empleo del mismo.
- Hacer que arraiguen en el alumno el amor a la literatura y el sentido estético de la vida, que alcance por su medio sensibilidad y finura espirituales que le hagan apto para captar la belleza y los valores intelectuales.
- Contribuir al desarrollo de la personalidad del alumno y a su integración social, puesto que el lenguaje es esencialmente comunicación.

En primer lugar, la metodología se torna cada vez más activa y todos los autores compiten en llevar a la práctica propuestas que permitan mejorar el dominio de la lengua; incluso Pleyán y Quintanilla conceden carta de naturaleza, como elemento de reflexión y estudio, a la lengua oral. Por otro lado, la teoría queda relegada a un segundo plano (Pleyán, 1º, 2º y 3º; y Quintanilla) o, por lo menos, se la coloca en situación de igualdad con las prácticas (Pleyán, 4º; Correa-Lázaro; Reig-Grau y Amorós-Mayoral). Esto es debido a que en las orientaciones metodológicas se preconiza la subordinación de la gramática a la lengua: “la gramática ha de ser, sobre todo, un procedimiento para que los escolares adquieran y perfeccionen su conocimiento del idioma: es éste el objetivo del profesor y no la gramática en sí misma”. Además, para los cuatro cursos del bachillerato elemental se advierte que “Las nociones gramaticales han de ser presentadas, más que por definiciones, por medio de abundantes ejemplos y afianzadas con abundantes ejercicios. Se partirá, siempre que sea posible, de la observación de algún texto”. El único que se ajusta estrictamente a estas recomendaciones es E. Quintanilla quien en el tratamiento y exposición de la materia parte de una “preparación” (observaciones encaminadas a que el alumno se haga una idea del tema de la lección); “vocabulario” (aclaración del léxico específico del tema); “lectura” (ejemplo vivo y práctico de la teoría que se va a estudiar); “ejercicios prácticos”: (a) sobre la comprensión de la lectura, (b) de preparación intuitiva para el desarrollo de la teoría; “teoría” expuesta en forma concreta, sencilla y esquemática, con multitud de ejemplos; “ejercicios finales” de aplicación de la teoría al texto de la lectura, recitación, dictado; “análisis gramatical” y “redacción” (con preparación previa).

En el plano de la vinculación entre gramática escolar y gramática científica observamos que se rompe, por fin, la hegemonía de la gramática tradicional con la introducción de los planteamientos estructurales (Correa-Lázaro, Pleyán y Amorós-Mayoral). De todos modos, se trata más que de una ruptura de un intento de conciliación entre las viejas definiciones nocionales y las nuevas descripciones formales-funcionales. La más avanzada en este sentido, porque introduce mayor cantidad de elementos tomados del estructuralismo, terminología incluida, es Carmen Pleyán. No obstante, sigue en pie la pluralidad de enfoques y criterios, y, naturalmente, los libros adolecen de la misma falta de coherencia interna que los de planes anteriores. Este círculo vicioso se rompe en las obras de Pleyán, donde el enfoque semántico tradicional afecta a las definiciones de todas las categorías y la visión estructural se aplica a la descripción de su forma y sus funciones.

Los textos seleccionados para las lecturas pertenecen en su totalidad a la literatura contemporánea. Los autores más innovadores son Amorós-Mayoral y Pleyán que dan

entrada a autores extranjeros especialmente dedicados a la literatura juvenil (Mark Twain, Rudyard Kipling, etc.). La diferencia estriba en que Pleyán (en 1^o y 2^o) los elige atendiendo a sus posibilidades de servir como modelo en los ejercicios de redacción o también (caso de 3^o) por su virtualidad para la explicación de la teoría; aunque siempre impere el criterio de que se adapten a la mentalidad del alumno, le aporten elementos para su enriquecimiento personal y se presten a la discusión y comentario.

Respecto a los medios gráficos, merece destacarse la introducción del color (dos tintas), de las ilustraciones alusivas al texto, así como de los recuadros, esquemas, cambios de tinta y demás sistemas (punto gordo y cambio de tipografía, en Correa-Lázaro) para resaltar los conceptos más importantes.

El Plan de 1975

De nuevo la cuestión universitaria provoca el cese de Lora Tamayo y su sustitución, el 14 de abril de 1968, por Villar Palasí, catedrático de Derecho Administrativo. Aunque en su toma de posesión presentara como plano de actuación preferente la política universitaria, al poco tiempo, “ya con una visión más completa y realista de los defectos de nuestro sistema educativo”⁵⁴, se impone la labor de realizar una reforma sustancial del sistema en su totalidad.

Tomando como punto de partida el *Libro Blanco* y los informes que sobre él realizaron distintos organismos y asociaciones, el ministro de Educación y el de Hacienda elaboraron la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970. En su deseo de implantar un sistema educativo moderno, Villar Palasí no tuvo en cuenta solamente la experiencia de otros países europeos, sino que buscó en la mejor tradición educativa de nuestro país; de hecho hace suyos muchos de los principios que inspiraron la Institución Libre de Enseñanza. Esta identificación llega hasta el punto de que, como advierte Puelles Benítez, “una comparación del preámbulo de la Ley Villar con el real decreto de 10 de mayo de 1918 por el que se creó el famoso Instituto-Escuela, muestra no sólo una gran similitud en muchos de sus párrafos, sino incluso una literalidad manifiesta”⁵⁵. La generalización definitiva de esta reforma la llevará a término Martínez Esteruelas con el Plan de Estudios de 1975.

La reforma de Villar Palasí (LGE, 1970), al establecer un nuevo sistema educativo y crear la Educación General Básica (EGB), obligatoria y gratuita desde los 6 a los 14 años, redujo el bachillerato (BUP) a tres cursos en los que la *Lengua española* sólo se estudia en primero, acumulando en un solo año todos los conocimientos que, en el plan anterior, se repartían a lo largo de los cuatro cursos del bachillerato elemental. A pesar de la pretendida oposición al plan anterior apenas se advierten diferencias en los objetivos y en las orientaciones metodológicas, excepto en el interés por la lengua oral.

El dilatado período de vigencia de este plan –de hecho aún no se ha extinguido– y su cohabitación con la reforma LOGSE han tenido una repercusión indudable en el número y factura de los manuales escolares y nos permite separarlos en dos grandes

⁵⁴ VILLAR PALASÍ, J. L.: “Introducción” a *La educación en España. Bases para una política educativa* [= *Libro Blanco*]. Madrid, MEC, 1969, pág. 10.

⁵⁵ PUELLES BENÍTEZ, M. DE: *Educación e ideología...*, p. 426.

apartados: a) los anteriores a 1982 –C. Pleyán⁵⁶, Alcina-Saura⁵⁷, Blecua⁵⁸, Ruiz Lagos-Rubio Latorre⁵⁹, Lázaro-Tusón⁶⁰, García Barrientos-Gómez Torrego⁶¹ y Villarreal-Fernández⁶²– que se esfuerzan en dar respuesta a las exigencias del BUP; y b) los posteriores a esta fecha –Velázquez-Velilla⁶³, Crespo⁶⁴, Barroso⁶⁵, Guirado⁶⁶, Pedraza⁶⁷, Peñarroja⁶⁸, Alhambra⁶⁹, Calero⁷⁰ y Lázaro-Tusón⁷¹– que procuran adoptar y adelantar las propuestas de la LOGSE.

Como rasgos comunes a ambos grupos cabría señalar:

– La incorporación decidida de las nuevas doctrinas gramaticales, sea en su vertiente estructural (Pleyán, Barroso y Alhambra); funcional (García Barrientos-Gómez Torrego, Villarreal-Fernández y Peñarroja); o generativo transformacional (Lázaro-Tusón y Guirado). Aunque lo habitual es que los autores adopten una postura ecléctica en la que se conjugan elementos procedentes de varias corrientes. Así el enfoque tradicional se compagina con planteamientos estructurales (Alcina-Saura, Crespo y Pedraza) o funcionales (Blecua y Lázaro-Tusón 1987 y 1984). Las referencias generativas que se encuentran en los otros textos no pasan de tener un carácter accidental y suelen consistir en precisiones que se superponen a una base estructural (Velázquez-Velilla y Calero) o funcional (Ruiz-Rubio).

– La preocupación por adaptar los contenidos a la edad y madurez de los alumnos, con resultados aceptables. Las ocasiones en que fallan esos intentos se explican por un exceso de academicismo (Alcina-Saura y Blecua); por lo inadecuado de la corriente elegida (Lázaro-Tusón, 1987; y Guirado); o por una excesiva infantilización (Velázquez-Velilla y Crespo).

– El interés preferente por mejorar la competencia lingüística del educando, poniéndolo en condiciones de comprender, comentar y generar distintos tipos de textos. Las propuestas de ejercitación son muy variadas y abarcan desde las “experiencias

⁵⁶ PLEYÁN, C.: *Lengua española. 1.º Curso de BUP*. Barcelona, Teide, 1975.

⁵⁷ ALCINA, J. y SAURA, J.: *Lengua española. Primer Curso del Bachillerato Unificado Polivalente*. Barcelona, Vicens-Vives, 1975.

⁵⁸ BLECUA, J. M.: *Lengua española. Curso 1.º BUP*. Zaragoza, Librería General, 1976.

⁵⁹ RUIZ LAGOS, M. y RUBIO LATORRE, R.: *Lengua española. 1.º BUP*. Valencia, E. López Mezquida, editor, 1976.

⁶⁰ LÁZARO, F. y TUSÓN, V.: *Lengua española 1.º*. Salamanca, Anaya, 1977.

⁶¹ GARCÍA BARRIENTOS, J. L. y GÓMEZ TORREGO, L.: *Lengua. 1.º BUP*. Madrid, Alhambra, 1981.

⁶² VILLARREAL, T. y FERNÁNDEZ, J.: *Lengua española. 1.º Bachillerato*. Madrid, SM, 1976.

⁶³ VELÁZQUEZ, J. M.^a y VELILLA, R.: *Lengua. Bachillerato 1.º*. Barcelona, Casals, 1982.

⁶⁴ CRESPO LLOEDA, J. A.; GÓMEZ RAYA, A. M.; GONZÁLEZ GÓMEZ, M. y ZARAGOZA GARCÍA, P.: *Lengua española. 1.º BUP*. Madrid, Akal, 1983.

⁶⁵ BARROSO, M.^a A., ALONSO, L. y GONZÁLEZ, D.: *Lengua activa-1*, 2.^a ed. Barcelona, Vicens-Vives, 1985.

⁶⁶ GUIRADO CID, M.; GONZÁLEZ LOZOYA, J. M. y R. DE VERA PLAZAS, D.: *Lengua española. Primer curso de Bachillerato*, 3.^a ed. Alcoy: Marfil, 1985.

⁶⁷ PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B.: *Nuestra expresión 1. Lengua española*. Madrid, Bruño, 1988.

⁶⁸ PEÑARROJA TORREJÓN, L. et al.: *Lengua española 1.º BUP*. Valencia, ECIR, 1989.

⁶⁹ *Lengua española 1. Bachillerato*, Madrid, Editorial Alhambra, 1988. El material didáctico de la Editorial Alhambra para el Bachillerato está elaborado por el siguiente equipo: Área de Lengua: Elisa Domech, Inmaculada Morente, José Palomar, Salvador Solé.

⁷⁰ CALERO HERAS, J., MARTÍNEZ GÓMEZ, M. y QUIÑONERO HERNÁNDEZ, J.: *Lengua viva|1*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1989. Accésit al Premio “Francisco Giner de los Ríos” a la innovación educativa, 1987.

⁷¹ LÁZARO, F. y TUSÓN, V.: *Lengua española 1. Bachillerato*. Madrid, Anaya, 1994.

de expresividad y creación con el lenguaje” de Pleyán, que persiguen facilitar el encuentro con la lengua literaria a través de la propia experiencia creativa del alumno, hasta los comentarios tipo, ya resueltos, que ofrecen como modelo Lázaro-Tusón.

– Primar la vertiente práctica de la lengua sobre el conocimiento teórico, excepto Bleuca, García Barrientos-Gómez Torrego, Guirado, García y Peñarroja, que equilibran ambos aspectos.

– La adopción de una metodología que huye de la pasividad y el adoctrinamiento teórico induciendo al alumno a que reflexione sobre lo que ya sabe y lo conecte con los nuevos conceptos que debe asimilar. Se salen de esta línea Lázaro-Tusón (1977, 1987 y 1994), García Barrientos-Gómez Torrego, García Madrazo y Peñarroja, que se decantan por el método empírico de exposición-comprobación. De todos modos, hay que puntualizar que el método heurístico puro sólo lo encontramos en C. Pleyán, quien facilita un texto especializado sobre el tema objeto de estudio y deja que el alumno busque los datos y elabore las definiciones. Entre los demás autores, unos –Bleuca, Ruiz Lagos-Rubio Latorre, Guirado, Alhambra y Calero– se valen también de textos lingüísticos originales como punto de partida; pero, a continuación, desarrollan el tema en la forma habitual; otros, plantean la reflexión inicial bien sobre cualquier texto en el que se dan esos fenómenos, bien sobre ejemplos.

– La cuidadosa selección de los textos, que se rige por dos criterios: la contemporaneidad, rota sólo en los temas de métrica e historia de la lengua; y la idoneidad, entendida como adecuación o correspondencia con los contenidos y conexión con los intereses y mentalidad del alumno. Rompen la norma Lázaro-Tusón (1977, 1987 y 1994) cuyos textos, de una indudable calidad, están a años luz de los gustos de nuestros adolescentes.

La gran diferencia entre los manuales de los dos grupos, aparte de la asunción de la nueva filosofía reformista y las críticas al antiguo plan, se reduce al empleo de los medios gráficos. Así, mientras los anteriores a 1982 conciben el libro como un instrumento de trabajo y prescinden –excepto Lázaro-Tusón– de las ilustraciones, aunque abundan los cuadros, esquemas y resúmenes; los posteriores a esta fecha, sin embargo, están concebidos más como libros de entretenimientos, con un alarde de color y dibujos que recuerdan los libros infantiles.

Por último, a pesar de que en las orientaciones metodológicas se postula una especial atención a la lengua oral, su presencia en los ejercicios desciende respecto a los manuales del plan anterior. En la mitad de los libros estudiados (Bleuca, Ruiz Lagos-Rubio Latorre, Lázaro-Tusón, Velázquez-Velilla, García Madrazo, Peñarroja y Alhambra) se prescinde de toda referencia a este nivel de lengua.

La utilización de libros de texto y material didáctico en el aula fue regulada en 1974⁷², de manera que, en cuanto a contenido y precio, se requiere la autorización del MEC (art. 1º). Además, una vez adoptados por los respectivos Seminarios Didácticos “no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años, salvo en casos excepcionales por razones plenamente justificadas” (art. 6º). En líneas generales, esta normativa sigue todavía vigente.

La LOGSE

⁷² Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico (BOE de 13 de septiembre). Desarrollado por Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico (BOE de 16 de diciembre); Corrección de errores (BOE de 18 de enero de 1975).

Las reticencias que los responsables de la Administración educativa venían manifestando hacia la LGE y más concretamente hacia la educación secundaria, se materializan, en 1981, en un proyecto de reforma de este nivel educativo (BUP y FP) que la Dirección General de EE. MM. somete a la consideración del profesorado. En 1983 se pone en marcha, en un reducido número de centros dependientes del MEC, la llamada fase de experimentación de la Reforma que en años sucesivos se amplía al resto de las Comunidades Autónomas. Aunque menudean las críticas y los profesores implicados, reunidos en las *I Jornadas de difusión y estudio de la reforma de las EE. MM.*, destacan, en sus conclusiones, “su preocupación por la ausencia de contenidos en Lengua y Matemáticas” y porque el cambio del sistema se esté planteando “como un reciclaje de los alumnos de FP en detrimento de los de BUP”⁷³, la Administración hace oídos sordos.

En 1989 ve la luz un nuevo Libro Blanco para la reforma del sistema educativo que servirá de base para el proyecto de ley que reestructura toda la enseñanza. El proceso culmina el 3 de octubre de 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁷⁴, cuya implantación, por razones económicas y organizativas, se dilatará a partir del curso 1991-92 de acuerdo con un calendario de aplicación varias veces modificado. En el nivel de la enseñanza media, que pasa a denominarse educación secundaria, su implantación se adelanta en un cierto número de institutos.

La educación secundaria (12-18 años) se estructura en dos etapas: a) la educación secundaria obligatoria (ESO), de los 12 a los 16 años; y el bachillerato (17-18 años). Esta división en dos etapas de cuatro y dos cursos, respectivamente, se aplicó por primera vez en España en 1918, en el Plan de Estudios del Instituto-Escuela de Madrid, y se repite en los de 1953, 1957 y 1967 bajo la denominación de bachillerato elemental (11-14 años) y bachillerato superior (15-16 años).

Nuestra asignatura, que pasa a denominarse *Lengua castellana y Literatura*, está presente en todos los cursos de las dos etapas como materia obligatoria, según un patrón que ya había sido aplicado por el Instituto-Escuela y en los planes de 1934, 1938 y 1953. Este interés por la lengua responde al hecho de que se trata de un área del tronco común, a la que le corresponde preferentemente afianzar y mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos, desarrollando sus destrezas lingüísticas de comprensión y expresión, consolidando el hábito de la lectura y su disfrute e iniciándolos en la reflexión sistemática y funcional sobre la propia lengua con el fin de mejorar su uso.

Lo que más sorprende de la LOGSE es que todas estas declaraciones de principio, materializadas luego en los objetivos, en los bloques temáticos y en las orientaciones didácticas, son un calco o clonación –salvada la inflación terminológica propia de esta reforma⁷⁵– del Plan de 1975, cuyo fracaso e inoperancia se pretende paliar.

La postura ante el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua queda expresada con toda claridad cuando, al ocuparse de la didáctica de la gramática, se dice: “En conclusión, parece que no hay lugar para la gramática en la clase de lengua si por ella se entiende la acumulación de conocimientos teóricos desligados de la actuación lingüística. Pero pasan a cobrar singular importancia los estudios gramaticales, si por ello se

⁷³ “I Jornadas de difusión de la reforma en Salamanca”. En: *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, nº 6, Verano 1984, p. 13.

⁷⁴ *Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE nº 238, de 4 de octubre).

⁷⁵ Cfr. *Bachillerato. Estructura y contenidos*, Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1991.

entiende la reflexión sobre los modos de construcción de los distintos tipos de mensajes lingüísticos, su análisis y el conocimiento de las posibilidades y recursos que la lengua ofrece para la mejor interpretación de los textos y una adecuada y personal actuación como emisor”. No se puede olvidar, recalca el legislador, que “la construcción de un saber sistemático sobre la lengua no constituye un fin en sí misma”. No obstante, cuando habla de las destrezas lingüísticas que el alumno debe conseguir en el bachillerato, da por supuesto su dominio de unas “destrezas gramaticales clásicas” (segmentación de secuencias, identificación de funciones y clasificación de unidades) imposibles de lograr sin una preparación sistemática y con comentarios circunstanciales al hilo de una determinada producción lingüística.

Por otra parte, incurriendo en otra contradicción flagrante, se hace hincapié –tanto en la ESO como en el Bachillerato– en que el ámbito del uso de la lengua y su análisis reflexivo y el del texto literario se relacionarán entre sí de modo que “el estudio de la lengua se haga principalmente en los textos literarios, y el estudio de la literatura sirva para la consolidación de la competencia lingüística”. Llama la atención esta insistencia, en primer lugar, porque esta vinculación lengua-literatura venía siendo denostada por los especialistas debido a que con ella se obtiene una visión acrónica de la lengua, presentando en plano de igualdad estados de lengua no coincidentes; en segundo lugar, esta actitud es propia de los planes de estudio más conservadores, incluidos los primeros del franquismo.

Respecto a los manuales escolares nos limitaremos a señalar –pues la estricta contemporaneidad haría de nuestra valoración una reseña– que los docentes se encuentran abrumados por un aluvión de publicaciones que compiten en presentación (colorido, imágenes) y en material complementario (cuadernos de refuerzo, de ejercicios, etc.). Debido a la heterogeneidad de niveles de preparación y conocimientos que presenta el alumnado –en un mismo grupo coexisten analfabetos funcionales con alumnos preparados– las editoriales han adoptado la solución de ofrecer dos “líneas” de textos: la “suave” y la elevada o “dura”, cuya diferencia estriba en la radical simplificación e infantilización de los contenidos de que suele hacer gala la primera.

Conclusiones

Dentro del conjunto de asignaturas sobre las que se estructuran los planes hay siempre un grupo, que podríamos llamar de “materias comprometidas” (Filosofía, Historia), porque son reflejo directo de la mentalidad de la época. A ellas habría que añadir la Lengua, aparentemente neutra, pero que, en tanto que vehículo del pensamiento, constituye la herramienta básica de que dispone el individuo para alcanzar su pleno desarrollo. Por eso, tras los avatares que sufre en los distintos planes de estudio, hemos de buscar unos referentes que tienen que ver, entre otras cosas, con una serie de condicionamientos tales como:

– *La valoración de la propia cultura.* Así, mientras perdura una concepción de la cultura de corte clasicista, en la que se presenta el latín como “puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad” y “fundamento y principio seguro para conocer y manejar con acierto la lengua castellana” (Plan de 1866), Latín y Castellano se unirán en una sola asignatura. Esta misma filosofía se aplica en el Plan de 1900, último en que ambas materias aparecen juntas.

– *La estimación y respeto por la lengua española.* Se expresa mediante la introducción del estudio de la lengua nacional y de su literatura en todos los cursos del bachillerato. A esta situación puede llegarse desde presupuestos ideológicos no sólo opuestos, sino, incluso, claramente enfrentados. Es lo que ocurre en los Planes de 1934 (el de la República) y de 1938 (el primero de la era franquista). En el primer caso, se parte de la defensa del idioma en tanto que depositario de las raíces culturales y las señas de identidad de un pueblo; en el segundo, de la exaltación de la idea imperial y del nacionalismo a ultranza (“la lengua compañera inseparable del Imperio”). Este interés por la lengua nacional se mantendrá en todos los planes de estudio hasta 1975.

– *La aplicación de criterios de rentabilidad inmediata a los estudios de bachillerato.* En aras de este enfoque pragmático se suprimen o se reducen a su mínima expresión aquellas materias que se consideran poco “productivas” por su escasa incidencia en el mercado de trabajo. Estos planteamientos conducen a la eliminación total de la asignatura en el Plan de 1926, quedando relegada a las clases complementarias; a la reducción drástica que sufre en el Plan de 1975, donde la lengua, y en consecuencia la gramática, únicamente figuran el primer curso de BUP; o al tratamiento “lúdico” de que es objeto en la LOGSE. Lo más frecuente (resto de los planes) es que confluyan varios condicionamientos.

Acerca de la gramática y de su peso específico dentro del programa de la asignatura de Lengua podemos señalar que, comúnmente, se suelen identificar lengua y gramática; porque ésta, salvo para aquellos autores que se acogen a las doctrinas estructurales, suele abarcar otros aspectos de la lengua además de la morfología y la sintaxis (morfosintaxis): prosodia, ortografía, fonética, etc. La división cuatripartita (fonética, ortología o prosodia; analogía o morfología; sintaxis y ortografía) es la que alcanza mayor predicamento entre 1900 y 1967, ya que cuenta con el respaldo de la Academia. La otra variante (fonética, morfología, sintaxis y semántica), defendida por los seguidores del generativismo (Lázaro-Tusón, 1977; y Velázquez-Velilla), presenta una versión resumida en la que se funden la morfología y la sintaxis (Guirado y Calero). La división tripartita (fonética, morfología y sintaxis) extiende su ámbito de influencia desde 1903 a 1967 (Tamayo, Regalado, Bruño, Reig Salvá y Reig-Grau), compitiendo con la académica. Desde 1975, los partidarios del estructuralismo y el funcionalismo reducen la gramática a la morfología y la sintaxis (morfosintaxis).

En el plano de los contenidos asistimos a una clara disociación entre la investigación gramatical y la práctica docente, al menos tal como se refleja en los manuales escolares. Los autores de manuales de bachillerato se muestran reticentes a dejar los trillados caminos de la gramática tradicional. La prevención ante las nuevas doctrinas va más allá de la necesaria prudencia con que deben acogerse las innovaciones teóricas en este nivel de enseñanza. Así, aunque el estructuralismo había cobrado carta de naturaleza en España a partir de 1951 con las obras de Alarcos, Fernández Ramírez, Pottier, Rocapons o Manacorda, entre otros; habrá que esperar hasta 1967 para encontrar los primeros intentos de introducción de estas doctrinas en los libros de Correa-Lázaro, Pleyán y Amorós-Mayoral. En este proceso de tímida renovación y apertura, en el que no se prescinde de la base tradicional, la más decidida es C. Pleyán, que reduce la presencia tradicional a las definiciones y clasificaciones nocionales de las partes de la oración, al concepto de género, a la aceptación del potencial como modo independiente y al tratamiento de la interjección. A partir de 1975 el estructuralismo y el funcionalismo se incorporan normalmente a los libros de texto, solos o matizados por aportaciones tradicionales o generativo-transformacionales. Se producen dos intentos fallidos de

adaptación de las teorías generativo-transformacionales (Lázaro-Tusón y Guirado). Pero lo que resulta más llamativo son las “reconversiones” de textos en función de la respuesta que obtienen entre los docentes; como ocurre en los casos de Pleyán (1978), con su abandono de la línea experimental para volver a un libro más ajustado a las posibilidades de un aula con 40 alumnos, y de Lázaro-Tusón (1987), con el olvido del generativismo para retomar la línea ecléctica tradicional-funcional.

La preponderancia de las doctrinas tradicionales no debe llevarnos a pensar en una coincidencia y homogeneidad de criterios; antes al contrario, bajo la etiqueta “tradicional” pueden cobijarse desde los partidarios de la gramática general y razonada (Sánchez Doblas) hasta los seguidores del positivismo (Regalado); defensores de la gramática lógico-normativa (Colodrón y Escolano); creadores de sus propios sistemas a través de una visión ecléctica (Navarro Ledesma y A. Lacalle); o simples transmisores de la gramática académica.

Es en la metodología donde se aprecia la evolución más importante; pero, en contra de lo que pudiera esperarse, no sigue una progresión lineal, sino que presenta altibajos. En realidad, el tipo de metodología aplicada depende más del talante del autor que de la época y las orientaciones que se incluyen en los cuestionarios oficiales. Encontramos partidarios del aprendizaje puramente memorístico y repetitivo (Sánchez Doblas y los *Compendios* de la RAE), que presentan la teoría sin más aditamentos que los inevitables ejemplos. Sin embargo, la tónica general hasta 1953 es la de limitarse a proponer ejercicios de comprobación, aplicación o refuerzo al final de las lecciones. No faltan, a pesar de todo, intentos de ruptura que se materializan en las obras de Navarro Ledesma, Tamayo (*Análisis gramatical*), Camacho y Regalado, en las que se coloca la práctica por encima o al mismo nivel de la teoría; y en los de Pleyán (*Alfa y Gamma*), donde se introduce el método de reflexión previa como sistema para conectar e integrar las abstracciones gramaticales con la experiencia del alumno.

A partir de 1953 las orientaciones metodológicas apuntan, cada vez más, en la dirección de una enseñanza activa, reflexiva, más centrada en las prácticas que en la teoría. Los autores y las editoriales suelen plegarse a estas exigencias, aunque existen ejemplos, como los de A. Lacalle y García-Gómez, que recuerdan la metodología empleada en la etapa anterior. Por otro lado, la forma de presentación de los conceptos se fundamenta en el método empírico de comprobación y experimentación de los datos aportados por el autor; sin embargo, a partir de 1975, coincidiendo con la puesta en práctica de la LGE, se abren las puertas al método heurístico, que lleva al alumno a buscar su información en los textos adecuados. Los resultados son dispares, pues mientras hay casos (Pleyán, 1975) en los que se tiene muy en cuenta la adecuación a la capacidad lógica de un alumno de 14 años; en otros (Guirado y Crespo), las propuestas van enfocadas en una dirección y de una forma que suponen una vuelta atrás, un retroceso en la consideración de la capacidad discursiva del alumnado, merced a una excesiva infantilización.

Tampoco los ejercicios se ajustan a los mismos patrones en todos los manuales. Para llegar a una adecuada visión de conjunto hay que prestar atención a dos facetas diferentes: a) el tipo de actividad que se solicita del alumno; b) sobre qué nivel de lengua versa la reflexión teórica o se montan estas actividades prácticas.

Con relación al primer punto, hasta 1975 la norma general es que los ejercicios propuestos se dirijan al reconocimiento y análisis de los fenómenos y estructuras presentes en los fragmentos sometidos a la consideración del alumno. Rompen con ella Regalado, Rogerio (1935), Pleyán (1947, 1950), Blecua (1957), Reig Salvá (1963), Reig-Grau (1968), y Amorós-Mayoral, que insertan además ejercicios enfocados a favorecer la

capacidad expresiva del alumno con la incorporación de nuevas estructuras. A partir de 1975 la situación se invierte de manera que la excepción la constituyen aquellos autores que constriñen las prácticas a los ejercicios de identificación exclusivamente (Lázaro-Tusón, 1987 y 1994); Barroso, García y Peñarroja).

En cuanto al nivel de lengua sobre el que se organizan estas actividades o se plantea la reflexión lingüística, se observa que, hasta 1938, la lengua escrita, y más concretamente la literaria, es el eje de la aplicación gramatical, tanto en la vertiente teórica como en la práctica. Desde 1938 en adelante la lengua oral empieza a ser objeto de atención en los ejercicios, pero no en la teoría.

La selección de textos, que se aportan como ejemplos o como material para los ejercicios de lectura y de aplicación de la teoría, se encuentra mediatizada por el concepto académico de gramática, basado en el criterio de corrección, en el que se proponen como modelos los buenos escritores. Esta sumisión de la gramática a la literatura lleva a los autores a plantearse esta elección como una especie de antología en la que han de tener su lugar las obras cimeras de nuestra literatura. En el Plan de 1938 se rompe la costumbre de mezclar épocas y autores, ciñéndose la selección a fragmentos de autores contemporáneos (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX). Como con ella se abrió paso, gracias a la pericia y buen hacer de los autores de los manuales, a escritores no gratos a las autoridades del momento, se solventó el problema con la publicación, en el Plan de 1953, de una lista obligatoria de obras que había de servir de referencia para dicha selección. La norma se deroga en el Plan de 1967 y, a partir de este momento, los responsables de la idoneidad de los fragmentos elegidos serán exclusivamente los redactores de los libros de texto.

En los Planes de 1957 y 1967 la tónica general es la de incluir relatos cortos o fragmentos de obras que tengan unidad en sí mismos. Gracias a ello se da entrada a la literatura popular, a los autores hispanoamericanos y a los autores extranjeros especializados en literatura juvenil. De este modo la lengua que recibe el alumno como modelo está cerca de su propia experiencia de usuario de los distintos niveles del idioma.

El especial énfasis que se hace a partir de la LGE en que se dé entrada en los programas y se estudien con detenimiento los distintos niveles y usos de la lengua trae como consecuencia inmediata que, además de los textos literarios, aparezcan textos periodísticos, publicitarios, e incluso tiras e historietas gráficas. La excepción está representada por los manuales de Lázaro-Tusón, que se mantienen fieles a las conexiones literarias y, aunque contemporáneos, proponen unos textos que se encuentran muy alejados de la sensibilidad e intereses del común de los alumnos.

En definitiva, el tratamiento de la gramática en los manuales escolares de bachillerato dista mucho de ser homogéneo, aun entre los autores que realizan sus obras para un mismo Plan de Estudios. Ni siquiera las disposiciones oficiales evitan que se cumpla aquello de que el mismo concepto explicado por dos maestros distintos puede llegar a parecer dos conceptos diferentes.