

GABRIEL NÚÑEZ

**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
LINGÜÍSTICA Y LITERARIA**

RED INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES LECTORAS

Marcial Pons

MADRID | BARCELONA | BUENOS AIRES | SÃO PAULO

2016

ÍNDICE

| | <u>Pág.</u> |
|---|-------------|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN ESPAÑA | |
| CAPÍTULO I. NACIMIENTO Y CRISIS DEL BACHILLERATO: LA FORMA- CIÓN HUMANÍSTICA DE LOS ESCOLARES ESPAÑOLES..... | 13 |
| CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESPAÑA CONTEMPO- RÁNEA..... | 27 |
| CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL MODERNO SISTEMA ES- COLAR: PUNTOS DE ENCUENTRO CON HISPANOAMÉRICA..... | 43 |
| LAS HISTORIAS DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE LOS BACHILLERES | |
| CAPÍTULO IV. LAS HISTORIAS DE LA LITERATURA Y LA CANONIZACIÓN DE AUTORES Y OBRAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL | 55 |
| CAPÍTULO V. EJERCICIOS ESCOLARES E HISTORIA LITERARIA | 71 |
| CAPÍTULO VI. LOS ARRABALES DE LA LITERATURA: ANTOLOGÍAS, MA- NUALES Y COLECCIONES ESCOLARES..... | 81 |
| LECTURA, LITERATURA Y EDUCACIÓN LITERARIA | |
| CAPÍTULO VII. LA LECTURA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO | 89 |
| CAPÍTULO VIII. LA FORMACIÓN DEL LECTOR DE OBRAS LITERARIAS..... | 93 |

| | Pág. |
|---|------|
| CAPÍTULO IX. LA CONFIGURACIÓN DEL CANON CLÁSICO: ESTÉTICA Y PEDAGOGÍA..... | 101 |
| CAPÍTULO X. CÓMO NOS ENSEÑARON A LEER LOS INSTITUCIONISTAS ... | 111 |
| LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA DE LA MODERNIDAD | |
| CAPÍTULO XI. LA LITERATURA AL ALCANCE DE LOS NIÑOS | 119 |
| LA ENSEÑANZA DE LOS CLÁSICOS: LAS LECTURAS ESCOLARES | |
| CAPÍTULO XII. LA ENSEÑANZA DEL <i>QUIJOTE</i> EN LAS AULAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. LA LECTURA EN <i>EL QUIJOTE</i> | 139 |
| CAPÍTULO XIII. LAS LECTURAS ESCOLARES DE BÉCQUER | 147 |
| LA EVALUACIÓN DE LA LITERATURA | |
| CAPÍTULO XIV. LA EVALUACIÓN DE LA LITERATURA: BREVE HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA MISMA..... | 155 |
| LITERATURA ORAL Y EDUCACIÓN LITERARIA | |
| CAPÍTULO XV. NOTICIA HISTÓRICA DEL FOLCLORE: LITERATURA ORAL Y EDUCACIÓN LITERARIA..... | 171 |
| LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA | |
| CAPÍTULO XVI. SEMBLANZA HISTÓRICA: LA CONFIGURACIÓN DEL MODERNO SISTEMA ESCOLAR Y EL PAPEL DE LA ORALIDAD EN EL MISMO | 183 |
| CAPÍTULO XVII. TRADICIÓN SILENTE Y COMUNICACIÓN ORAL..... | 199 |
| CAPÍTULO XVIII. LA NARRACIÓN ORAL DEL ALUMNADO DE PRIMARIA ... | 207 |
| CAPÍTULO XIX. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y LA COMPOSICIÓN ESCRITA..... | 217 |
| ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS | |
| CAPÍTULO XX. ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS: MEMORIA HISTÓRICA Y EDUCACIÓN LITERARIA..... | 225 |

PRESENTACIÓN

Las Didácticas Específicas, y entre ellas la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tal vez por su corto aún recorrido histórico, si las comparamos con las disciplinas que nacen a mediados del siglo XIX, por un lado, y por otro, por la necesidad de abordar e intentar resolver los múltiples, variados y complejos problemas que, en relación con la educación lingüística y literaria, han surgido en los sistemas educativos modernos, han dejado para un segundo momento el hecho de abordar la escritura de sus historias.

Esta *Historia de la educación lingüística y literaria* nace con la intención de rellenar dicha laguna. Y con tal fin se describen en ella los modelos de educación lingüística y literaria en que nos hemos ido formando los escolares de la España contemporánea, contextualizándolos adecuadamente y encuadrándolos en nuestro sistema escolar. Dicho engarce se traza con un capítulo introductorio sobre la historia del Bachillerato en España por la siguiente y lógica razón: en todas nuestras universidades existe el Máster de Educación Secundaria, pero el alumnado que cursa el mismo carece de formación, no solo didáctica, sino que ni siquiera tiene una somera idea sobre el modo en que se crea este Bachillerato a mediados del siglo XIX, ni sobre los fines que persigue. Tampoco se conoce la filosofía que lo impregna y que justifica la elección de las disciplinas que han cursado los bachilleres que nos precedieron desde las aulas decimonónicas. En el caso concreto de esta breve *Historia de la educación lingüística y literaria*, la cronología de inicio tiene lugar en el que fue el intento mejor planificado, aun a pesar de sus múltiples lagunas, con el objeto de modernizar el sistema educativo español, consistente en trazar una nueva organización de los estudios que abriera nuevos caminos para la ciencia y las distintas ramas del saber, e introdujera en las aulas de la enseñanza secundaria un modelo de educación literaria basado en el aprendizaje de la historia de la literatura: nos estamos refiriendo al Plan Pidal de 1845.

Asimismo, se estudian tanto el papel de la lectura como el de la escritura desde entonces; es decir, se formulan dos preguntas esenciales: ¿cómo nos enseñaron a leer y cómo a escribir a partir de tales momentos? Su adecuada respuesta exige el examen detenido de los manuales y libros de texto, los lla-

mados por el autor *arrabales de la lectura y la literatura*; y, cómo no, el análisis de los exámenes que han realizado los estudiantes que nos han precedido, porque estos ejercicios son la mejor muestra sobre el modo en que tuvieron lugar las enseñanzas y sobre la manera en que aprendieron en la práctica tales escolares, esto es, sobre el papel que ha jugado la evaluación como instrumento ideológico y técnico para la selección de dicho alumnado. Y de entre estos manuales, hemos dedicado un lugar preeminente a los de lengua y, sobre todo, a los de literatura, a las historias de la literatura, porque solo así podremos comprender qué imaginarios ideológicos y culturales se han forjado en las aulas, cómo se ha elegido y justificado el canon clásico y qué rasgos lo configuran: el nacionalismo y el positivismo historicista, entre los fundamentales.

Nosotros sabemos hoy que, debido a la complejidad, extensión y variedad que han adquirido las investigaciones sobre estas disciplinas, es tarea poco menos que imposible para ser llevada a cabo por un único autor. Pero no debemos olvidar tampoco que estamos, como nuestros abuelos del diecinueve, aquellos que escribieron las primeras historias de la literatura, ante textos fundacionales necesarios para recuperar la memoria histórica y para no crear sobre el vacío historiográfico y educacional en el que nos movemos. Son los primeros pilares de una historia que, en el futuro, cuando contemos con especialistas en los distintos aspectos de nuestra historia lingüística y literaria, se convertirán en historias colectivas hechas por especialistas según el modelo que, para la literatura, ha coordinado el profesor Rico. Es, en fin, una historia fundacional con las virtudes y los huecos que todas estas necesariamente tienen.

Eloy MARTOS NÚÑEZ

Coordinador General de la Red de Universidades Lectoras

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN ESPAÑA

CAPÍTULO I

NACIMIENTO Y CRISIS DEL BACHILLERATO: LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA DE LOS ESCOLARES ESPAÑOLES

Existen distintos momentos en la España contemporánea en los que la élite dirigente que habla incansablemente sobre el atraso de lo español y sobre los avatares históricos que tanto contribuyeron a causarlo, toma conciencia no solo del, para de alguna manera decirlo, movimiento progresivo que por todas partes se advierte, sino sobre todo de que, según palabras de Mesonero, el siglo «corre sin mirar atrás» (Mesonero, 1839: 100). Y la misma pone manos a la obra para levantar nuevas estructuras sociales y un nuevo edificio en el que, amén de no tener cabida el absolutismo, sea precisamente el liberalismo moderado el pilar que lo sostenga. Esta «Nueva época», que así la califica el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* de abril de 1846, estará dirigida por un gobierno moderado amante a ultranza de la paz, y que precisamente por ello legisla oportunamente para que el orden y la libertad garanticen una estabilidad y una seguridad tales, que abran las fuentes de la riqueza pública con objeto de que de su mano vengan el progreso, el bienestar e instituciones liberales sostenedoras de la nueva situación.

Previamente, durante los años treinta —período en que terminan en parte los problemas que agitan al mundo durante la Edad Moderna y se plantean los que iban a conmover a la sociedad contemporánea—, bajo el paraguas de la revolución romántica, se abre paso la idea de que el Estado tiene la obligación de proporcionar a todos los súbditos aquellos conocimientos que les permitan ejercer sus derechos como ciudadanos. Políticamente, asistimos al tránsito del poder y la soberanía desde el absolutismo a la implantación de la idea democrática. En el orden científico, se produce el paso del escolasticismo a una nueva concepción del saber más abierta y extensiva a otras capas de la población. Y, una vez que la burguesía revolucionaria desplaza a las fuerzas dominantes durante el Antiguo Régimen, verá la luz el Plan Pidal, mediante el cual los sectores conservadores forman a las clases medias para otra etapa

de paz, dominada por aquellos que, a través de la educación y el trabajo, han accedido a la propiedad. Estos moderados de nuevo cuño procuran ahora, sin renunciar a la libertad, Hermanarla con el orden con el fin de lograr una sociedad burguesa pragmática, metódica y acorde con aquellos ideales que Martínez de la Rosa (1962) cobija bajo el epígrafe de «Espíritu del siglo»; sociedad configurada con una suma de perfiles humanos que encarnaría tan ajustadamente el propio Mesonero (1967: LXXIII) frente a otro conocido y más liberal a la par que romántico contemporáneo suyo como lo era Mariano José de Larra (1976).

Así va surgiendo una clase media rica y ocupadora de los puestos de mayor relevancia en la administración y el Estado, y a la que, para que cumpla su destino y su alta misión directora hay que instruirla de manera extensa y varia. Clase media para la que se crean 59 establecimientos de segunda enseñanza en las distintas capitales de provincia desde 1835 a 1849, y clase media que rompe con el pasado para levantar el mencionado edificio social que tendrá como pilastra central el Bachillerato público.

La nueva clase social que engrosa esta zona media de las carreras, de los negocios y de la vida política, es la materia novelable de los creadores y el objeto de los nuevos planes de estudio. Entre 1840 y 1850, el concepto de clase media deja de ser sinónimo de clase intermedia y pasa a identificarse con el de clase dominante.

El mundo social registrado por el Curioso Parlante se circunscribe a esa clase media que tan alto papel representó en la España de Isabel II. «Clases medias, pequeña y alta burguesía, ese amplio sector social es el auténtico protagonista del siglo XIX en todo el occidente» (Mesonero Romanos, 1967: LXXIII). Por ello, Manuel Pedregal exige la instrucción de la clase media y del partido democrático, a sabiendas de que ya es «la más fuerte, la más rica, la que se encuentra en situación de dar condiciones a la clase obrera para cultivar esas cualidades, que constituyen el más sólido fundamento de la civilización» (Pedregal, 1886: 69-95). Y, antes que Galdós, Gil de Zárate se manifiesta en la misma dirección: «La clase media ha crecido extraordinariamente, apoderándose de las profesiones y de los puestos de mayor importancia, formando tal vez la parte más poderosa del Estado; y no cumpliría sus importantes destinos si dejase de tener una instrucción extensa y varia» (Gil de Zárate, 1855: 141). Los artículos de Clarín en la prensa, estudiados por Lissorgues (1981), y los discursos académicos definen una pedagogía centrada en la formación intelectual y moral de una juventud de clase media. De esta manera será capaz de dirigir el país, de regenerarlo y de evitar los errores del pasado. «El arte difícil de vivir a la moderna» necesita limar el egoísmo y la ignorancia de la burguesía y corregir las altas tasas de analfabetismo. Solo así se gana la armonía social.

Y una vez que la misma organiza los tres tramos del sistema educativo a la manera en que se anunciaba en las *Cartas marruecas* (1982: 100-101), le queda perfilar una segunda enseñanza que comprenda cuantas asignaturas reclamaba su verdadera índole. Establecer todas las cátedras que faltan para que la literatura, la filosofía o las ciencias físicas y naturales pudieran enseñarse de modo completo, desde sus rudimentos a la parte más compleja de las mismas (Gil de Zárate, 1885: 185), era tarea apremiante. «Restauración de la enseñanza» es la

denominación preferida por Menéndez Pelayo para referirse a este momento en su ensayo titulado «Esplendor y decadencia de la cultura científica española» (1933: 478).

Clase media para la que se encara una reforma general, encabezada por Gil de Zárate y por su ministro Pidal y pensada para formar un escolar con unos perfiles más democráticos que le impidan en el futuro bascular con tanta facilidad entre el absolutismo y la revolución. Plan alejado de las logomaquias y de las rutinas del escolasticismo y que, al concebir la enseñanza como un derecho político, traslada a manos del Estado los resortes que estaban en manos del clero. Y plan centralizador, que, a la par que mina la independencia de universidades y claustros, todavía impregnados del antiguo espíritu, acaba con la anarquía precedente.

Asimismo, se habla en él de la gratuidad de la enseñanza para la base de la pirámide social, para la educación primaria; de matrículas al alcance de las fortunas medias para el tramo de secundaria, y de mayores obstáculos económicos para las enseñanzas universitarias, con el fin de que el número de licenciados no llegue a superar las necesidades sociales. Benito Pérez Galdós, en consonancia con la tradición literaria que recoge las aspiraciones de los personajes humildes de la novela picaresca, pinta a Celipín Centeno, igual que a Marianela, como criaturas carentes de instrucción. Sin embargo, Celipín, hijo de un capataz de ganado de las minas de Socartes, decide salir de aquel mundo con la intención de instruirse, para, de ese modo, ascender socialmente. Las dificultades que encuentra para «desaprender», no proceden solo de sus condiciones socio-económicas, sino el propio plan de estudios, que entorna las puertas a los más desfavorecidos (Pérez Galdós, 1941: 1307).

Y en lo referido a la primera enseñanza, se abre poco a poco paso la idea de que los padres deben poner a sus hijos en manos del Estado y este tiene la obligación de pagar profesores que suplan a la familia en esta tarea instructora y educadora para que todos los niños sepan al menos estampar los caracteres alfabéticos en el papel y conozcan las reglas de todo buen ciudadano, dado que en sus manos habrá de quedar en el futuro el sufragio universal.

La segunda enseñanza, punto de partida para unos, punto de llegada para otros, fin para estos y medio para aquellos, no deja de ser motivo de discusión a lo largo de los siglos XIX y XX. Su objeto, a medida que se ensanchan las clases medias, no estribará solo en formar sabios, sino en promover la cultura general y en preparar a los jóvenes para ulteriores estudios o para el ejercicio de profesiones que requieren ciertos conocimientos teóricos o específicos. Mientras Pidal basculó hacia la formación de las élites, una minoritaria y selecta clase media en cuyo entorno se respiraba el amor por las humanidades, Moyano busca el equilibrio que permita asimismo una instrucción de carácter general para quienes no fueran a cursar carrera universitaria alguna. Y tal vez aquí estriba la razón y el consenso existente entre conservadores y liberales a lo largo de este siglo y medio con respecto al hecho de erigir a Moyano, y no a Pidal, en artífice e impulsor de la modernidad de nuestro sistema educativo; cuando ambos son dos sólidos eslabones en la configuración del moderno sistema escolar. Sin embargo, no debiéramos olvidar que dicha modernidad ha sido impuesta por los sectores que poseen los resortes del poder y establecen la pautas culturales

desde mediados de aquel siglo; es decir: los mismos que han ido definiendo e imponiendo este sistema educativo de cuya durabilidad y modernidad el viejo Moyano, genuino representante de tales sectores, se pavonea en las Cortes de la Restauración. Y razones que tienen que ver también con las coincidencias entre conservadores y liberales en torno a la educación de la juventud, serán las que expliquen igualmente el consenso, por ejemplo, entre Fraga y Aranguen en torno a la importancia de la ley Moyano.

Ahora bien, si cada tramo del sistema educativo se había perfilado pensando en la adscripción social de sus destinatarios —una primera enseñanza para los sectores populares, la segunda para las clases medias y la universitaria para las élites—, es evidente y lógico que en virtud de esta concepción se seleccionen los contenidos educativos de cada nivel: conocimientos elementales y fundamentales para primaria, esto es, conocimientos indispensables para formar personas bien educadas y ciudadanos útiles; mayor profundidad de los mismos en secundaria con objeto de capacitar a los alumnos para los puestos medios de la administración y con el de prepararlos para la vida dotándolos de la necesaria para aquel tiempo cultura general, así como saberes diversificados en los «varios ramales que se dirigen a distintos fines», según reza el Plan Pidal (1845), para cursar con éxito la ulterior carrera universitaria y para ejercer con el mismo éxito a ser posible la profesión elegida.

Serán por contra los institucionistas quienes de modo más decidido y claro esbocen *el concepto fundamental de la segunda enseñanza* (Castro, 1869: 16-21) y quienes, siguiendo la huella dejada por el Sexenio, amplíen el currículo de secundaria con asignaturas como la gimnasia, las artes, los idiomas, la industria o el derecho. Estos pergeñan e imparten una enseñanza secundaria muy enciclopédica, sin duda empujados por los sectores cada vez de más amplia y diversificada extracción social que van accediendo a la educación. Y entre los institucionistas merecen especial atención Giner (1969) por sus teorías sobre la educación, Fernando de Castro por haber pensado el Bachillerato que se impartió en la ILE y Sanz y Salmerón por la fundamentación teórica que hicieron del mismo.

A los jóvenes que, como Salmerón, cursan la segunda enseñanza en los institutos españoles entre 1845 y 1850, sus profesores les inculcan, mientras aprenden Latinidad, las ideas políticas conservadoras, el respeto a la religión de sus mayores y una tenue proclividad hacia el liberalismo en su concepción de las relaciones económicas. La familia de don Nicolás Salmerón enlaza algunas de estas características con los hábitos del hogar familiar en unas notas autógrafas que remite a Ortega y Munilla. En ellas se le recuerda a este que el padre del filósofo, gramático y humanista, enseñó latín a los chicos de Alhama y sacó una serie de buenos discípulos en el pueblo, «donde había hasta hace poco quien supiese bien latín, cosa que va siendo rara» (Núñez, 1988: 51).

Dos órdenes o momentos distingue Giner en la educación. En el primero, que dura toda la vida, se forma el hombre en tanto que hombre mediante el ejercicio de todas sus facultades. En el segundo y más especial, realiza el hombre su vocación particular desempeñando correctamente la profesión elegida y convirtiéndose así en persona útil a la sociedad al incardinarse en su lugar

dentro de unas estructuras en las que prevalece la división social del trabajo. Por tanto, la vida como continuo aprendizaje y el ejercicio profesional, el desempeño de un oficio a lo largo de la misma, forman, según entiende Giner, los grados naturales de la educación (Giner, 1990: 151-152). Este, en lugar de considerar estos dos grados como dos órdenes que obedecen a conceptos diferentes, que nada tienen que ver entre sí, y más allá de la defensa oficial de la estructura cuasi universitaria de la segunda enseñanza, lo que equivale a propugnar su finalidad elitista, consistente en dirigirla a preparar a ciertas clases para el fácil comienzo de sus futuras carreras universitarias, frente a una primaria más bien entendida como una preparación general y común para la vida; preconiza la segunda enseñanza con las miras puestas en la ulterior aproximación entre ambas e incluso en la supresión de sus límites, de modo tal, que haga posible su posterior fusión.

En cambio, será Fernando de Castro el encargado de definir el *Concepto fundamental de la segunda enseñanza* de la siguiente manera: «Explicase fácilmente (la importancia de la segunda enseñanza) si se considera que, no destinados tales estudios a ningún ejercicio profesional directo, les falta el punto de mira y de unidad que sirve de criterio regulador fijo a aquellos cuya designación y límites es sumamente difícil fijar *a priori*, por no poderles señalar un fin tan concreto y permanente como a los otros, variando su nivel, por tanto, a compás del desarrollo social y político de cada nación. Porque es de tal poder e influjo semejante enseñanza, que aquel en cuyas manos está y la maneja, domina. A todos importa que aclarándose el concepto fundamental de lo que es la segunda enseñanza, entre este en el dominio de hecho social y permanente, no político y mudable» (Castro, 1869: 16-21). Los alumnos deben adquirir, mediante el ejercicio de sus facultades, fuerza viril, carácter moral, razón clara, amor al trabajo, sentido práctico, gusto literario y artístico, dotes indispensables para acercarlos en lo posible al ideal de *mens sana in corpore sano*: tal y no otro debe ser el concepto fundamental de la segunda enseñanza. De semejante modo, Castro rompe con la tradición educacional y con la finalidad propedéutica de los estudios de enseñanza secundaria y aúna primaria y secundaria bajo la idea de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra. Ruptura con la tradición heredada que luego pretende también la *Ley General de Educación* de 1970 al intentar adaptar la enseñanza a las necesidades de una sociedad desarrollada articulando los tramos obligatorios educativos de manera que las desigualdades económicas no determinen el tipo de educación ni acentúen las diferencias sociales a edades tan tempranas, y llevando a cabo una cierta democratización y la modernización ideológica e implantando un BUP que diera respuesta a las necesidades de la escuela de masas.

Fueron razones derivadas de la filosofía krausista y razones psicopedagógicas las que aconsejan a partir de ciertos saberes comunes y enciclopédicos variar los contenidos según las edades de los escolares y las que hacen primar el conocimiento profundo de las humanidades en secundaria en un intento por lograr la formación integral y la educación general que Giner preconizaba.

Como vemos, los institucionistas exigen seguir en la segunda enseñanza el mismo procedimiento gradual que aplican en primaria y que permite a cada

alumno adquirir por sí mismo los conocimientos que puede comprender (¿enseñanza por descubrimiento?), en vez de recibirlos ya formados en manuales al uso concebidos según otros los han adquirido. La Institución no se propone solo *enseñar e instruir*, sino *educar*. Su objetivo no se reduce a preparar a los alumnos para ser abogados, médicos o ingenieros, sino para ser hombres que, además de *pensar y estudiar*, sepan *vivir*. Por ello, la Institución abraza no solo la educación intelectual, sino la moral y la estética, así como la física e higiénica, con el siguiente cuadro de asignaturas: Lengua española, Lectura, Escritura, Literatura, Psicología, Fisiología, Higiene, Lógica, Moral, Historia, Sociología, Derecho, Agricultura, Industria, Arte, Aritmética, Geometría, Astronomía, Geología, Geografía, Botánica, Zoología, Física y Química. Además, y como parte de la educación estética e higiénica, incluyen el Canto, el Dibujo y la Gimnasia. Y desde la cuarta sección, el Latín, el Francés y el Inglés.

Además, existen dos asignaturas a las que se les presta especial atención: de un lado, aquella que, con la Aritmética, constituye el soporte del moderno Bachillerato: la Lengua española. La educación idiomática presentan ya entonces en los centros públicos los mismos problemas que hoy, si nos atenemos al diagnóstico que realiza José de Caso en 1880: Si tomamos un libro fácil de gramática y pedimos a nuestros jóvenes que lean un pasaje sencillo, o les interrogamos sobre el sentido de las palabras o las frases, y les obligamos a que resuman oralmente o por escrito el pasaje en cuestión, comprobaremos que el resultado de este ejercicio será casi siempre desconsolador; porque «podremos observar que un 90 por 100 de los jóvenes gramáticos, sometidos a la prueba, pasarán precipitadamente y anhelante por palabras, oraciones y periodos, hasta el fin de cada párrafo, haciendo abstracción casi completa de los puntos y comas con que tropiece su vista, y sin preocuparse lo más mínimo, en punto a entonación e inflexiones de la voz, ni aun de lo más elemental e imprescindible: prueba palmaria de que para ellos leer es un ejercicio puramente mecánico, donde la inteligencia desempeña un papel tan insignificante, que muy bien pudiera estimarse casi nulo» (Caso, 1880: 73).

Las formas de enseñanza y aprendizaje del idioma nacional han estado basadas en el modelo de la antigua gramática alejandrina, modelo reducido en la España contemporánea al aprendizaje de unas cuantas definiciones no siempre exactas, y de un cúmulo de reglas, artificiosas y arbitrarias muchas veces, a través de las cuales ninguna enseñanza recibe el escolar sobre la lengua que aprende, nada que pueda servirle para entrar gradualmente en posesión de los secretos del idioma de modo que pueda utilizarlo socialmente con justeza, con propiedad, pragmáticamente hablando, y hasta con arte.

Sin embargo, en otros aspectos y, sobre todo, tras la promulgación de la LOGSE, esta materia evolucionó dando un salto cualitativo evidente, al menos en lo que se refiere a la fundamentación epistemológica de la disciplina, a la clarificación de objetivos, actualización de métodos y puesta al día de estrategias encaminadas a lograr una mayor competencia comunicativa y cultural de los escolares españoles. A pesar de lo cual, las críticas sobre el estado de la enseñanza en España y sobre las sucesivas leyes para la reforma del sistema educativo han sido tan contundentes como unánimes a la hora de advertir so-

bre los efectos negativos de dichas leyes. En tal sentido habría que mencionar a quienes, como Muñoz Molina o García Montero (1993), han denunciado en obra común titulada *¿Por qué no es útil la literatura?* la contradicción de un tiempo que revaloriza en teoría la cultura, celebra ferias del libro y crea consejerías de cultura, pero desplaza la literatura, la máxima realización virtual de la lengua, de escuelas e institutos. Y también a quienes, como Francisco Rico, han llamado la atención desde las páginas de los periódicos sobre el destierro de la literatura de la enseñanza universitaria. Críticas que han alcanzado incluso la novedad de los currícula de secundaria: la unión de ambas disciplinas, Lengua y Literatura; vínculo que será positivo si, como quiere Coseriu, ambas se refuerzan mutuamente; en cambio, si la unión vale como pretexto para que los escolares vuelvan a aprender análisis gramatical en las páginas del *Quijote* y una de ellas se sobrepone a la otra, y la acaba devorando, la unificación será perversa.

La segunda asignatura es la Historia. Frente a los centros públicos, los institucionistas tienen unas ideas historiográficas alejadas del enojoso catálogo de nombres, fechas y sucesos en que los centros oficiales habían convertido, una vez asentada su concepción nacionalista de la historia, la enseñanza de esta disciplina. El *Tratado de historia universal* de Alfredo Calderón pretende mostrar al alumno «la imagen fiel» (Calderón, 1877: 11) de los pueblos y civilizaciones pasadas y los elementos que han aportado a la obra de la humanidad. La Institución se aleja así definitivamente del uso de «fablillas y figuras», es decir, de los ejemplos inventados por moralistas medievales, que tanto desagradaban a historiadores como Alonso de Palencia; también, de los consejos al príncipe de los historiadores y libros de historia barrocos, e incluso, de la historia ilustrada, imparcial y libre de valoraciones personales, que Gazel aconseja a Ben-Beley en la carta en la que le recomienda quemar todas las historias en las que los príncipes han aprendido tantas mentiras (Cadalso, 1982: 218-219). Rafael María de Labra se percata del vacío de la enseñanza oficial en España con respecto a esta disciplina. La falta de monografías, el menosprecio con que tratan a los españoles ilustres y las carencias de memorias son lagunas que Labra atribuye a la historiografía española. Tampoco le satisfacen las historias de Lafuente o Toreno, ni los trabajos de Rico, Burgos o Bermejo. La historia narrada por los moderados, que vertía juicios desfavorables sobre aspectos novedosos o hechos revolucionarios, requiere, a su entender, una crítica razonada y nuevos juicios que eviten las omisiones, la pasión, los prejuicios o los errores de los manuales oficiales (Labra, 1878: 26). Su programa de Historia abraza todos aquellos aspectos que preocupan al hombre moderno; a saber: los caracteres políticos de la edad contemporánea, las relaciones del individuo con el Estado, el concepto de Estado y sus funciones, el establecimiento de la democracia, la intervención del Estado en beneficio de la utilidad pública o la participación en el poder de los menos favorecidos. En suma, este programa de Historia de España aplicado a los estudios de segunda enseñanza hace realidad una profunda reforma en cuanto al contenido, a la forma de exposición y a la finalidad de la enseñanza de la historia nacional. La historiografía liberal justifica así la necesidad de relacionar los episodios de la vida del siglo XIX, escasamente considerados por ciertos historiadores decimonónicos, con el

pasado, para conocer mejor el sentido de la obra histórica en que se hallan comprometidos y para evitar los errores que puedan generar desconfianza en los avances o en el futuro.

Este Bachillerato —en un país en que aún no se había resuelto el tercer grado de su enseñanza: el de la educación técnica— debe servir como sostén previo para nuevas carreras tan pujantes como la ingeniería de caminos, cuyos profesionales emergen al ritmo que marcan la proliferación de las obras públicas en España, el desarrollo económico y el ambiente que la expansión industrial, las inversiones extranjeras y las nuevas doctrinas imponen (Echegaray, 1886: 67-78). Estos técnicos, convertidos en un colectivo humano prestigioso y elitista, amante del progreso, despegado de los prejuicios tradicionales y defensor de la tradición ilustrada y del liberalismo, tienen en Echegaray o en Sagasta a dos de los exponentes más reputados del colectivo. Como igualmente lo serían en el ámbito de la ficción literaria el brillante y ateo ingeniero León Roch; el treintón simpático, escéptico y tolerante ingeniero de caminos Pepe Rey; el Carlos Golfín de *Marianela* o el Guillermo de Loja de *La Pródiga*. Enésimo define así a León Roch: «Es un sabio de nuevo cuño, uno de estos productos de la Universidad, del Ateneo y de la Escuela de Minas, que maldito si me inspiran confianza. Mucha ciencia alemana, que el demonio que la entienda; mucha teoría oscura y palabrejas ridículas; mucho aire de despreciarnos a todos los españoles como un atajo de ignorantes; mucho orgullo, y luego el tufillo de descreimiento, que es lo que más me carga» (Pérez Galdós, 1941: 700-701). De este otro modo presenta Galdós al niño Pepe Rey: «En 1845 era ya viudo (Juan Rey), y tenía un hijo que empezaba a hacer diabluras: solía tener por entretenimiento el construir con tierra, en el patio de la casa, viaductos, malecones, estanques, presas, acequias, soltando después el agua para que entre aquellas frágiles obras corriese. El padre le dejaba hacer y decía: “Tú serás ingeniero”» (Pérez Galdós, 1941: 414). Del joven ingeniero de *La Pródiga*, Guillermo de Loja, esperaban prodigios parlamentarios «cuantos le habían oído hablar en el Ateneo, en el foro, en círculos políticos y en su cátedra de la Escuela de Ingenieros» (Alarcón, 1975: 119). Y en el instante en que el médico aconseja a Carlos Golfín que vaya a convalecer al campo de la pulmonía que ha cogido en el Teatro de la Cruz, su hermano le replica: «¿Campo dijiste? Que vaya a la Escuela de Minas» (Pérez Galdós, 1941: 723). El ingeniero de las minas de Sócrates ha salido ya de la ignorancia y de la pobreza y ha llegado a la ansiada orilla en que se agitan aquellos hombres de clase media pulimentados a fuerza de estudio y talento. Cuando Palacio Valdés se vale de Sixto Moro y del ingeniero Albornoz (Palacio Valdés, 1945: 1550-1673) para traer a la memoria la severidad de los profesores con los alumnos de la Escuela, y cuando Francisco de Torquemada rechaza la abogacía como cosa de charlatanes y aconseja a su hijo, «Newton resucitado» (Pérez Galdós, 1979: 12-19), los estudios de estas escuelas, definitivamente se ha roto con el fiel trasunto del *dómine* antiguo que, encastillado en el principio de la letra con sangre entra, imbuía en las mentes juveniles los rudimentos de la gramática, la traducción de los clásicos y los principios de la religión y de la lógica y la ética, partes integrantes de la filosofía escolástica. También han saltado en pedazos los trazos clásicos del estudiante apicarado que Galdós (1983: 88-89), De la Fuente (1964: 1120-1134)