

La restricción de la ley. El marco normativo y curricular de la enseñanza de la literatura en la primera mitad del siglo XX (1900-1939)

Margarita García-Candeira  | Universidad de Huelva (España)

margarita.garcia@dfesp.uhu.es

Este artículo tiene por objeto analizar el tratamiento dado a la enseñanza de la literatura desde los dispositivos legales y normativos de la primera mitad del siglo XX. Partiendo de la conciencia de la dimensión coercitiva que desempeña el poder a través del control de la educación (Althusser) y que se vehicula de modo privilegiado mediante la selección de contenidos (Bourdieu), se pretende contribuir a los estudios de historia del currículum (Goodson) cotejando el rol dado a la educación literaria en los distintos marcos legales de esas cuatro décadas: Plan de 1901, Plan de 1926, Decreto de 1931 y Ley de 1938, que emanan de cuatro periodos delimitados desde el punto de vista histórico-político: el reinado de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera, la II República y la primera legislación franquista.

Palabras clave: *currículum, educación secundaria, legislación educativa, literatura.*

Restrictions of Law. Normative and curricular frames for literary education in the first half of the XXth century (1900-1939)

This article analyses how normative and legal bodies have dealt with literary instruction in Spain during the first half of the XXth century. Acknowledging the coercive dimension of power, executed through the control of education (Althusser) and especially through the selection of contents (Bourdieu), the objective is to contribute to curriculum studies (Goodson) through the comparison of the specific role assigned to literary education within the different legal frames of these four decades: 1901 Plan, 1926 Plan, 1931 Decree and 1938 Plan, which emanate from four historically and politically defined periods: Alfonso XIII's reign, Primo de Rivera's dictatorship, IInd Republic and the first Francoist legislation.

Keywords: *curriculum, secondary education, educational legislation, literature.*



Recibido: 14/01/2019 | Aceptado: 18/10/2019

TO CITE
THIS ARTICLE:

GARCÍA-CANDEIRA, M. (2019). Restrictions of Law. Normative and curricular frames for literary education in the first half of the XXth century (1900-1939). *Lenguaje y textos*, 50, 131-141. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11230>

Este artículo tiene por objeto analizar el tratamiento dado a la enseñanza de la literatura en los dispositivos legales y normativos de la primera mitad del siglo XX, desde una perspectiva crítica que ayude a entender la función de la educación literaria en las relaciones entre Estado, poder y sociedad. La dimensión coercitiva que desempeña el poder a través del control de la instrucción viene siendo señalada por toda una corriente de pensamiento que, partiendo de la descripción althusseriana de la escuela como uno de los aparatos disciplinarios del Estado (Althusser, 1988, p. 36), halla otras contribuciones en la sociología crítica de Pierre Bourdieu y en los estudios del currículum de Ivor Goodson. En varios de sus trabajos, Bourdieu explica que los mecanismos educativos actúan como mecanismos de reproducción social a través de la transmisión semiconsiente de un capital cultural exclusivo y, en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, realizado con Jean-Claude Passeron, defiende que los contenidos seleccionados para el aprendizaje son un instrumento fundamental para esta perpetuación (Bourdieu&Passeron, 1996, p. 150). En un ámbito más concreto, Ivor Goodson ha analizado los procesos internos y externos de cambio educativos y ve en la "legislación" la tercera etapa de los primeros: la legislación sería la cristalización de una serie de ideas reformadoras surgidas primero como climas de opinión experta ("invención") que habrían sido difundidas convenientemente en una segunda etapa de "promoción" y, finalmente, acabarán siendo sujetas a una "mitologización" (Goodson, 2014, p. 770). Estas referencias conforman el marco necesariamente amplio que funda la conciencia crítica desde la que se realiza el análisis.

Para acometer este estudio, examinaremos dos tipos de documentos legales: las leyes generales de educación secundaria y las disposiciones sobre contenidos de las materias de enseñanza literaria, que a menudo han recibido el nombre de "Cuestionarios". Se ha elegido esta etapa educativa porque, como explica Vega Gil, las reformas permanentes de este tramo desde su configuración moderna tienen mucho que ver no solo con "razones culturales y académicas" sino con "el papel que este nivel educativo ha jugado en la definición y asentamiento socio-político de los colectivos dirigentes" (Vega Gil, 1989, p. 30). En este sentido, son cruciales los trabajos de De Puelles Benítez (1998, 2000, 2008, 2013) y Viñao Fraga (2011, 2015, 2018) alrededor de los distintos cambios legales instaurados en el sistema educativo español desde su configuración temprana y tentativa a principios del siglo XIX. Nuestro objetivo concreto es analizar, de modo necesariamente somero, cómo estos plasman una determinada concepción de la educación literaria en su relación con la sociedad, qué metodología de aproximación al hecho literario defienden y qué canon implícito podemos intuir a través de las nomenclaturas, presencias y ausencias en los temarios. La historia literaria se perfila así como una herencia que es necesario gestionar y que, como todo legado, asume riesgos de petrificación e instrumentalización.

1. Centralización e historicismo: los precedentes del XIX y la dictadura de Primo de Rivera

La legislación del siglo XX no puede entenderse sin los precedentes clave de la Ley Pidal (1845) y la Ley Moyano (1857), dos referentes señeros que marcan lo que Viñao

Fraga (1998, p. 56) ha definido como “nacimiento fáctico” de la segunda enseñanza. Con objetivo unificador, la Ley Pidal instituye la enseñanza como derecho estatal que no puede dejarse en manos privadas (1845, p. 2) y persigue la “uniformidad” en textos y programas” (p. 2): en lo que a nuestro cometido toca, aboga por el estudio conjunto del latín y la lengua patria y, en la segunda etapa de la segunda enseñanza, la denominada “de ampliación”, establece como materia “Literatura general y, en particular, la española” (p. 3). Por su parte, la Ley Moyano refuerza la introducción de contenidos literarios en el currículum incluyendo en el primer periodo “Ejercicios de lectura” y en el segundo “Retórica y Poética”, además del estudio de “Lenguas vivas” y clásicas (1857, p. 1). Se confirma así el privilegio otorgado al saber literario frente a otras disciplinas artísticas y humanísticas, como pueden ser la música, la historia del arte o la filosofía, que no encuentran un encaje tan cómodo ni tan equilibrado en los planos de estudios¹. Se activa al tiempo una primitiva manualística basada en un principio antológico, del que son ejemplos materiales como la *Colección de autores selectos latinos y castellanos para uso de los institutos, colegios de segunda enseñanza* (1849) o la *Colección de autores y trozos selectos para uso en las aulas de Bachillerato, publicada por el Gobierno en 1851*, que incluyen “todas las lecturas que un alumno debe realizar en los seis

cursos de escolaridad” (Rodríguez Guerrero y Soto Picornell, 2006, p. 12). También deben tenerse en cuenta las sucesivas historias literarias preparadas por intelectuales cercanos a los círculos de poder ministerial, como es el caso del *Resumen histórico de la literatura española* (1844) de Gil de Zárate o de la obra de Amador de los Ríos, ambos próximos al ministro Pidal.

El siglo XX comienza sin duda con la reforma de la segunda enseñanza ideada por el conde de Romanones, que hace suya una propuesta del anterior ministro, García Alix, y que vehicula principalmente a través del Plan de Estudios de 1901². Dos elementos merecen nuestra atención pues inciden en la creciente valoración de lo propio: por una parte, la separación de la enseñanza del castellano de la del latín en aras de una mayor dedicación a la denominada “lengua patria” (p. 790) y, por otra, la inclusión del enfoque historicista en la materia de quinto curso de bachillerato, denominada “Elementos de Historia general de literatura” (p. 791). Ambos aspectos dan fe de la conciencia identitaria, de raíz romántica, que anima tanto el surgimiento de la disciplina de la historia literaria como su fomento por parte de las instancias oficiales, tal y como han estudiado Cabo (2012, pp. 82-83), Pérez Isasi (2010) o Romero Tobar (1999, p. 29) entre otros. Parece complicado, sin embargo, acceder a los contenidos reales de esa materia: sabemos de

¹ Es importante, para nuestro cometido, resaltar la relevancia de la Ley Moyano, auténtico pilar de la reforma liberal de la enseñanza. En ese sentido, es indicativo que De Puellas Benítez insista en que, a pesar de la impresión de cambio permanente en la legislación de la segunda enseñanza, en España ha habido solamente tres grandes reformas educativas que la afectan, siendo esta de 1857 la primera y fundamental por haber transformado las estructuras del Antiguo Régimen en las de un Estado moderno (2008, pp. 8-9). Las otras dos serían las de la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE de 1990.

² El Plan de Estudios para bachillerato y otras enseñanzas promovido por el conde de Romanones se publica el 19 de agosto de 1901 en la *Gaceta de Madrid*. Asumía muchos de los principios que habían inspirado, apenas un año antes, la reforma del ministro conservador García Alix, quien había promulgado un Real Decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza que había visto la luz el 22 de julio de 1900 en la *Gaceta de Madrid*.

una polémica, entonces ya vieja, en torno a las quejas por los precios abusivos de los apuntes y manuales confeccionados por los Catedráticos (Benso, 2000, p. 52), que justifican la decisión gubernamental de establecer un programa único (p. 55); sabemos también de sucesivas disposiciones normativas instando al Consejo de Instrucción Pública a la convocatoria de concursos para cuestionarios únicos. Sin embargo, como indica Carmen Benso, ese concurso nunca se celebró (p. 55)³. Para acceder a los contenidos estudiados, otros investigadores han recurrido a manuales y gramáticas de la época (Martínez Navarro, 2000) y, en el caso de los estudios literarios, a lecturas auspiciadas por proyectos pedagógicos innovadores, como la colección Clásicos castellanos (García Lamas y Martínez Alfaro, 2012) o la Biblioteca Literaria del Estudiante (Pedrazuela, 2011), creados por la Junta de Ampliación de Estudios, que inicia su andadura a partir de 1918. Aunque la ausencia de una relación explícita de programas de la asignatura impiden ser más precisos a la hora de especular sobre un posible canon literario prescrito desde la educación reglada, las prácticas del Instituto-Escuela de Madrid, estudiadas por García Lamas y Martínez Alfaro, certifican la presencia de elenco amplio y diverso de lecturas literarias.

Algo semejante ocurre con el Plan Callejo, en 1926, con el que la dictadura de Primo de Rivera quiso realizar otra reforma de la segunda enseñanza con unos objetivos de corte sociológico que ilustran a la perfección la tesis de Goodson, que explica que cuando se percibe un importante crecimiento social de la escolarización la presión de grupos externos al educativo, especialmente sociales y económicos, aumenta exponencialmente en la toma de decisiones educativas⁴. Así sucede en la exposición que abre la ley, donde se encarece la relevancia de la segunda enseñanza que se habrá de mantener hasta la actualidad, ya que se nos dice que esta

como medio de obtener una cultura general, de suscitar vocaciones y de preparar para otros grados superiores del saber, no sólo importa a los doctos y versados en materia pedagógica, sino que por afectar a la gran mayoría de la clase media y por el creciente aumento de la escolaridad femenina, es un problema vivo que interesa a grandes sectores de opinión y requiere por parte del Gobierno atención preferente (*Gaceta de Madrid*, 240, 28 de agosto de 1926, p. 1234).

Ante lo que se percibe como “la dispendiosa y larga duración de sus estudios para muchos de los escolares” (p. 1234) se decide dividir el Bachillerato en dos etapas: el elemental y el universitario (dividido en

³ El 6 de julio de 1900 se publica en la *Gaceta de Instrucción Pública* un “Real decreto mandando que el Consejo de Instrucción pública determine, por medio de cuestionarios, el carácter y extensión de las asignaturas incluidas en los planes de estudios”, según se recoge en el Índice Cronológico por Orden de Materias de las disposiciones oficiales publicadas en la *Gaceta de Instrucción Pública* durante el año 1900 (p. 1). El 2 de febrero de 1901 ve la luz una “Ley disponiendo que el Gobierno, por medio del Consejo de Instrucción pública, redacte un cuestionario de exámenes” (*Gaceta de Madrid*, año 240, n. 33, 2 de febrero de 1901, p. 463). El Real Decreto del 12 de abril del mismo año, publicado en la *Gaceta de Madrid* del 14 de abril, propone una reforma de los exámenes debido a la confusión creada por el hecho de estar “muy avanzado el curso escolar y no publicados todavía los cuestionarios oficiales que [...] habrían de servir de base para los mismos” (p. 198).

⁴ Goodson lo ejemplifica con la intensificación de las presiones sobre temarios y remuneración económica a los docentes en función de su cumplimiento a los legisladores educativos en el contexto británico de principios del siglo XX, que caracteriza como “triumphalism in English schooling” (Goodson, 2007, pp. 218-219).

ciencias y letras), en función de si los estudiantes no aspiran o sí a acceder a la enseñanza universitaria⁵. Es significativo que el primero esté especialmente destinado, además de a “aquellos que se encaminan a Escuelas especiales” o a “profesiones no universitarias”, a “gran número de las señoritas que asisten a los Institutos” (p. 1234), pero sobre todo, para nuestro cometido, se refuerza el carácter patrimonial de la enseñanza literaria al incluirla como parte fundamental de esa mejora cultural que este bachillerato elemental persigue. Así, el ejercicio escrito del examen de ingreso en el elemental es una escritura al dictado y un análisis gramatical del *Quijote* (p. 1235), que incide en su valor central para el canon, y el enfoque historicista se reserva también un puesto en la etapa elemental, a través de la asignatura “Historia de la literatura española” en segundo (p. 1235). Es, asimismo, ciertamente notable que en el primer año del bachillerato universitario, en Letras, se curse “Literatura española comparada con la extranjera” (p. 1236): parece confirmarse así la complicidad del historicismo nacionalista con el primer comparatismo, el de la “hora francesa”, porque el cotejo de las distintas literaturas tenía como último objetivo reforzar, mediante el contraste, la idiosincrasia nacional que se suponía alimentaba cada una de ellas.

El Plan Callejo fue derogado en 1930 y apenas llegó a instaurarse; todo indica que, a pesar de que el artículo 18 de un segundo Real Decreto publicado en la misma fecha que prevé que “a todo concurso de

libros de texto precederá la publicación de los cuestionarios que determinen el contenido de las obras” (*Gaceta de Madrid*, 240, 28 de agosto de 1926, p. 1238), estos nunca llegaron a publicarse. La ausencia de unos contenidos prescriptos revela la falta de asentamiento de un canon preciso que concretara de modo específico los principios inequívocos de centralización burocrática y perspectiva historicista que, como hemos visto, animan la legislación educativa sobre el hecho literario en estas décadas.

2. Del proyecto de libertad igualitaria republicano a la Hispanidad fascista del primer franquismo

El advenimiento de la II República trajo consigo un claro compromiso con la educación como factor de reforma social que se plasmó en numerosas intervenciones legales que no vienen sino a confirmar la culminación de la etapa de “regeneracionismo pedagógico” que, para De Puellas Benítez (2000, p. 15), partía del 98. Así, el 8 de agosto de 1931, al lado de otras disposiciones relativas a la construcción de escuelas, bibliotecas y mejoras de los sueldos de los maestros, aparece un Decreto que disponía la gratuidad de la enseñanza y anunciaba una reforma educativa animada por una intención explícitamente igualitaria: “la democracia” se relaciona con una “jerarquía del saber” que determinará la “jerarquía social”⁶. El imperativo de movilidad social se plasma en la expresión, mitad platónica,

⁵ Esta distinción entre un bachillerato autónomo y uno propedéutico se convertirá en una tendencia casi histórica, como afirma Olegario Negrín Fajardo (1983, p. 276).

⁶ Para un análisis detallado de las distintas transformaciones legales de la educación durante los cuatro gobiernos de la época republicana, puede verse Pérez Galán (2000).

mitad orteguiana, de “aristocracias del espíritu”:

Es deber imperativo de la democracia el que todas las Escuelas, desde la maternal hasta la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes, en orden, no a sus posibilidades económicas, sino a su capacidad intelectual. No hay desigualdad más injusta que la desigualdad ante las instituciones de cultura del Estado; y esta desigualdad existe en el momento en que el inteligente, si es pobre, encuentra estas instituciones cerradas y el no inteligente, si es rico, las halle accesibles y propicias. La democracia no queda definitivamente constituida sino en el momento en que el niño, venga de donde viniere, puede llegar sin obstáculo hasta los más altos grados de la jerarquía del saber, y de la jerarquía del saber a la jerarquía social; sin otros méritos que los de la voluntad para el trabajo y la limpieza de su entendimiento. Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección. (*Gaceta de Madrid*, 8 agosto 1931, p. 1062)

Esta perspectiva de integración social y, también, el propósito de atender a las “individualidades” (p. 1062), tiene su plasmación en una determinada manera de entender la educación literaria. En los Cuestionarios publicados el 1 de octubre de 1934 se promueve la libertad y flexibilidad de los profesores a la hora de llevarla a cabo (Orden, 1934, p. 7) y se asigna a las

“Lecturas literarias” un objetivo amplio y poco prescriptivo como el de “la educación de la sensibilidad artística de los alumnos” (p. 7)⁷. En ellos se observa también que Lengua y Literatura aparecen integradas en una misma materia durante los siete cursos del Bachillerato, pero en realidad la literatura ocupa los contenidos íntegros de quinto y séptimo curso y la mitad de los de cuarto y sexto curso.

Además de la presencia de lecturas en los años dedicados a Lengua, el predominio del enfoque historicista que habíamos identificado en la etapa anterior se ve ahora matizado por una atención intensiva a los textos literarios: el estudio cronológico de la tradición literaria se divide entre la segunda parte del curso cuarto y la segunda parte del quinto. En la segunda parte de cuarto se prevé que, tras un “esquema muy breve de la Historia literaria universal”, se impartan diecinueve temas que recorren desde los cantares de gesta hasta el Siglo de Oro; en la segunda parte de quinto se continúa este recorrido en trece temas, que parten de las creaciones del XVIII hasta llegar al modernismo y a las producciones contemporáneas (p. 8). Es interesante ver que el Siglo de Oro es la bisagra entre los dos cursos, algo que revela ya su centralidad canónica, que se va viendo también en la selección de lecturas de los cursos de la asignatura dedicados de forma íntegra a contenidos de Lengua; esto es, primero, segundo, tercero y mitad de cuarto curso. En tercer curso se prescriben dos libros de lectura: el primero será en prosa y pertenecerá al Siglo de Oro,

⁷ Así se dice en el apartado de “Lecturas literarias” previsto para el primer curso. No obstante, se explicita que los principios ahí propuestos se mantendrán para el resto de los cursos (Orden, 1934, p. 7). También es sintomático que para estas primeras lecturas se indique claramente que “[h]ay que evitar todo comentario erudito y limitarse a la simple impresión estética que la lectura produzca, sin preocupaciones históricoliterarias ni preceptistas” (Orden, 1934, p. 7).

y el segundo será una Antología poética (Orden, 1934, p. 7). En la primera parte de quinto curso se prevé la realización de un comentario de dos libros: mientras que uno deberá pertenecer al siglo XIX, del otro se nos dice que procederá de la “Edad de Oro de la Literatura Española” (p. 8) y, para ello, se ofrece una lista que proporciona un primer canon escolar propiamente dicho para ambos periodos. Del siglo XIX, se proponen Valera, Galdós, Bécquer, Espronceda, Duque de Rivas y Zorrilla; de los siglos XV, XVI y XVII, el Lazarillo, Garcilaso, Fray Luis, Díaz del Castillo, Lope de Vega, Calderón y, por supuesto, el *Quijote* de Cervantes.

También la mitad de sexto y todo séptimo curso estarán dedicados a efectuar comentarios que van siendo progresivamente más complejos sobre textos que se eligen de una lista cada vez más amplia. En sexto, una de las dos horas semanales de la materia se dedicará a analizar tres textos de épocas diferentes, y entresacados de un elenco que va desde el *Cantar de Mio Cid* hasta Ganivet (Orden, 1934, p. 8). Algunos autores se repiten respecto al curso anterior, pero en esos casos se escoge siempre otra obra distinta, en principio complementaria o menor respecto a la ya vista. Tanto la libre selección, solo limitada por el mandato de que debe aunar lo contemporáneo y lo clásico, como la exhaustividad en la realización del comentario, que debe ser “estilístico, literario e histórico”, parecen estar al servicio de una instrucción individualizada que proporcione a los alumnos “una visión precisa de la época y de sus tendencias y gustos literarios, a través del autor elegido”, en un precedente claro de las modernas aproximaciones a la competencia literaria y al hábito lector (Ballester, 2015; Mendoza Fillola, 2010).

Otra característica no desdeñable de estos Cuestionarios es la apertura de lo español a su diálogo con lo latinoamericano y la atención a otras literaturas del Estado, así como a la denominada literatura “general”, que en realidad se circunscribe a la europea. Así, en la segunda parte de quinto curso, a la que ya nos hemos referido, se reservan dos temas para “Escritores hispanoamericanos de la época colonial” y “El modernismo en la Literatura hispanoamericana”, y otros dos, los últimos, para la “Literatura catalana de los siglos XIX y XX” y para la “Literatura gallega moderna” (Orden, 1934, p. 8). De modo similar, sexto curso, dedicado por entero a lecturas literarias sobre las que se realizará una disertación en el examen, prescribe que estas sean escogidas de dos listas, una de las cuales está conformada por lo que podríamos identificar como un “canon europeo”, que comprende obras señeras de la tradición grecolatina (la *Iliada* y la *Odisea*, tragedias griegas, la *Eneida* y las *Bucólicas*), francesa (el *Cid* de Corneille y selecciones de prosistas del XVIII, de Hugo y de Verlaine), inglesa (varias obras de Shakespeare y una novela de Dickens), italiana (fragmentos de la *Divina Comedia* de Dante y selecciones del *Orlando Furioso* de Ariosto, así como de Leopardi o Carducci), portuguesa (*Os Lusíadas* de Camoens y una selección de líricos contemporáneos) y, por último, alemana (*Los bandidos* y *Guillermo Tell* de Schiller y la primera parte de *Fausto*). En cierto modo asistimos a cierta plasmación de las tesis europeístas de la intelectualidad de la época, personificadas, sobre todo, en el pensamiento de Ortega y Gasset. También parece destacable la ausencia de discriminación ideológica en relación a lo contemporáneo: entre las lecturas de sexto curso se ofrecen textos de Pereda, de

cariz fuertemente conservador y ligado al carlismo, e incluso del *Idearium español* de Ganivet, donde se defendía una esencia española basada en el estoicismo senequista y el catolicismo (Orden, 1934, p. 8).

Todo cambiará radicalmente con la llegada de la Guerra Civil, en la que la “españolización” que anima la reanudación de la enseñanza primaria, según reza la temprana Orden de 19 de agosto de 1936 (Orden, 1936, p. 3), encuentra eco en la declaración de los “principios nacionalistas” (Ley, 1936, p. 1) que fundan la reestructuración del Nuevo Estado decretada por la Ley de 1 de octubre del mismo año, en la que se creaba una Comisión de Cultura y Enseñanza (p. 2) que dirigiría José María Pemán. Estos están también, evidentemente, latiendo bajo la Ley de Reforma del Bachillerato publicada el 23 de septiembre de 1938, que muestra la precaria y paradójica conciliación del énfasis en la novedad propio de la ideología fascista con un tradicionalismo férreo y restitutorio que pretendía preservar, mediante la educación, “el depósito sagrado de la genuina cultura de España” (Ley, 1938, p. 1385). Frente al afán extensivo de la normativa republicana, es evidente la voluntad de intervención explícitamente ideológica y de ingeniería social de esta norma, que busca expresamente el “influir en la transformación de una Sociedad” mediante la disgregación entre “sus futuras clases directoras” (dedicadas a profesiones liberales) y

“otros sectores sociales” para los que se reservan “otras enseñanzas de carácter más práctico y de utilitarismo más inmediato” distintas a las del Bachiller (p. 1385)⁹.

Además de considerar que la iniciativa privada debe liderar la educación (p. 1385), cabe destacar la centralidad de lo cultural en el discurso de esta Ley, lo que da fe de la maleabilidad proselitista de estos legados. La obsesión fascista de la vuelta a lo clásico es entendida como recuperación de la época de esplendor (imperial y cultural) del siglo XVI, y se conjuga con un catolicismo esencial en una reivindicación explícita de la noción de Hispanidad según el “concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu” (p. 1386). Si la Historia Universal ha de tener como fin “la revaloración de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la mendaz leyenda negra” (p. 1386), la lengua y las enseñanzas humanísticas se perfilan, en perfecta metáfora biologicista, como columna emocional de este proyecto de restitución imperial:

Complemento natural de las humanidades clásicas han de ser las humanidades españolas. Es nuestra lengua el sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro Imperio político-histórico. Como dijo Nebrija en ocasión memorable, fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio. Sólo un profundo estudio de nuestro idioma sobre sus textos

⁸ Parece conveniente enumerar la lista de autores y obras seleccionadas: el *Cantar de Mio Cid*, los *Milagros de Nuestra Señora* de Berceo, una *Selección de autores medievales*, *Cantares y Decires* del Marqués de Santillana, el *Libro de su Vida* de Santa Teresa, *Los Nombres de Cristo* de Fray Luis de León, el *Coloquio de los perros* y *El Licenciado Vidriera* de Cervantes, tres comedias de Tirso de Molina y tres de Juan Ruiz de Alarcón, selecciones de Quevedo, Gracián y Feijóo, *El sí de las niñas* y *La comedia nueva* de Moratín, las *Cartas marruecas* de Cadalso, una selección de los *Artículos* de Larra, una novela de Pereda y otra de Blasco Ibáñez y, por último, el *Idearium español* de Ganivet.

⁹ La segregación entre una elite socioeconómica dedicada a un conocimiento abstracto, frente a un sector menos privilegiado que se dedica a profesiones más técnicas, es una constante en la teoría de la reproducción de Bourdieu. De hecho, Utande Igualada habla de “elitismo mitigado” en esta Ley (Utande Igualada, 1975, p. 75).

clásicos y el aprendizaje de su empleo y de sus bellezas, puede darnos la seguridad de que el presente renacer de nuestro sentido nacional y patriótico, labrado a golpes de dolor, y adversidad, no sea una exaltación pasajera, sino algo permanente y sustantivo en el espíritu de las generaciones venideras. (Ley, 1938, p. 1386)

Pero la literatura adquiere una importancia inesperada cuando comprobamos que los síntomas de decadencia que la Ley quiere solucionar son descritos en términos como “deshumanización de la literatura y del arte”, “el fetichismo de la metáfora” y el “verbalismo sin contenido” que son ecos inconfundibles de las teorías literarias y artísticas de preguerra, en concreto de las formuladas por Ortega y Gasset¹⁰.

Los Cuestionarios de Enseñanza Media publicados en 1939 concretan estos principios en unos contenidos que destacan por la incorporación de un fuerte componente adoctrinador, que se plasma de modo explícito y configura la aproximación a un canon diseñado según las consignas ideológicas del nacionalcatolicismo pero que, también, presenta guiños al fascismo alemán, sobre todo. La distribución de enseñanzas lingüísticas y literarias no varía sustancialmente respecto a la republicana, pero sí el impulso metodológico que establece, ya desde el primer curso, que los textos literarios escogidos sean “educativos, morales” además de “amenos” (Orden, 1939, p. 11). En segundo se hablará de “temas de formación moral, religiosa y patriótica” (p. 12), en cuarto de lecturas elegidas

conforme a “un depurado criterio moral” (p. 14) y, finalmente, en quinto, se prevé la realización de un trabajo sobre “grandes ejemplos de moralidad, de heroísmo religioso o patriótico” (p. 14).

Una ojeada al programa de quinto, que propone un recorrido histórico integral, es reveladora a efectos canónicos e ideológicos. Además de postular implícitamente lo español como una esencia previa a cualquier coyuntura histórica –de ahí que se hable de “autores hispano-romanos” (p. 14)– y de un obvio apropiacionismo en su entendimiento –se habla de lírica “galai-co-castellana” en lugar de “gallego-portuguesa” (p. 14)–, ciertos epígrafes connotan valoraciones importantes: así se detecta una denostación del siglo XVIII en el título “[e]l teatro de espíritu nacional y el afrancesado” (p. 14) y un intento de aproximarnos a los valores germánicos aludiendo a “[e]l romanticismo alemán e influencia en el de la literatura española” (p. 14). La penúltima entrada de este curso, de hecho, ilumina tácitamente la fuente de esta mirada historiográfica, al incluir “[e]l pensamiento español: Menéndez y Pelayo” (p. 15), que acaba de completar con su programa nacionalista el ingrediente cristiano de la Hispanidad maeztuana. Un buen ejemplo de la aplicación de estos principios son los siete manuales que, con el título inicial de *Lengua y literatura de España y su Imperio* publica Ernesto Giménez Caballero a partir de 1940, desde su puesto como catedrático de estas disciplinas en el Instituto Cardenal Cisneros de Madrid.

¹⁰ El primer sintagma hace referencia inequívoca a *La deshumanización del arte*, de 1925, y la alusión a la metáfora probablemente tenga que ver con la teoría sobre la “irrealización” que esta figura retórica obra, según lo explicitado en el influyente “Ensayo de estética a manera de prólogo” (1918).

Las posteriores reformas irán conformando, ya desde el franquismo, una apertura progresiva que culminará en los currícula de la democracia, y que será objeto de un trabajo ulterior. No obstante, el repaso aquí efectuado sirve para interpretar algunas de las paradojas de nuestra educación literaria actual, que, en su debate entre el

historicismo y el textualismo, a menudo aparece como un producto híbrido de los planteamientos legales vistos, como una especie de solución de consenso que no puede explicarse sin atender a la peculiar naturaleza de los corpus legales e, inevitablemente, político-históricos, que lo antecedieron.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BENSO CALVO, C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905). *Revista de Educación*, 323, 43-66.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara.
- CABO ASEGUINOLAZA, F. (2012). *El lugar de la literatura española*. Barcelona: Crítica.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1998). Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria, *Historia de la Educación*, 17, 53-69.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2000). Política y educación: cien años de historia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 7-36.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2013). Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(4), 21-32. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65401>
- GARCÍA LAMAS, J.M. y MARTÍNEZ ALFARO, E. (2012). El Instituto-Escuela de Madrid: la enseñanza de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico - V Jornadas Científicas de la sePhe*.
- GOODSON, I. (2007). Socio-historical processes of curriculum change. En A. Benavot & C. Braslavsky (eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (pp. 211-220). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5736-6_13
- GOODSON, I. (2014). Context, Curriculum and Professional Knowledge. *History of Education*, 43(6), 768-776. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>
- MARTÍNEZ NAVARRO, I. (2000). La Gramática en los manuales escolares de Bachillerato. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 19, 95-119.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. Disponible en http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1983). Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación. *Historia de la Educación*, 2, 275-286.
- PEDRAZUELA FUENTES, M. (2011). La Biblioteca Literaria del Estudiante. *Arbor*, 187(749), 547-560. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3008>
- PÉREZ GALÁN, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 317-332.

- PÉREZ ISASI, S. (2010). La historiografía literaria como herramienta de nacionalización en España (1833-1939). *Oihenart*, 25, 267-279.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, C. y SOTO PICORNELL, C. (2006). Leer, leer, leed: 150 años de lecturas en las aulas de Secundaria. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 223, 11-21.
- ROMERO TOBAR, L. (1999). Entre 1898 y 1998: la historiografía de la literatura española. *Rilce*, 15(1), 27-49.
- UTANDE IGUALADA, M. (1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación*, 240, 73-86.
- VEGA GIL, L. (1989). Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 29-44.
- VIÑAO FRAGA, A. (2011). El bachillerato: presente, pasado y futuro. *CEE Participación Educativa*, 17, 30-44.
- VIÑAO FRAGA, A. (2015). Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939). *Con-Ciencia Social*, 19, 15-24.
- VIÑAO FRAGA, A. (2018). "¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX?: discursos y realidades". *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 37, 129-143.

Documentos legales

- REAL DECRETO APROBANDO EL PLAN GENERAL DE ESTUDIOS, *Gaceta de Madrid*, 4029, 25 de septiembre de 1845, 1-5. (Plan Pidal)
- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Gaceta de Madrid*, 1710, 10 de septiembre de 1857, 1-3 (Ley Moyano).
- REAL DECRETO DE 20 DE JULIO DE 1900 reformando el plan de estudios de segunda enseñanza, *Gaceta de Madrid*, nº 203, 22 julio 1900, 307-310.
- REAL DECRETO DE 17 DE AGOSTO DE 1901 reformando los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas técnicas, *Gaceta de Madrid*, nº 231, 19 agosto 1901, 790-795.
- ÍNDICE CRONOLÓGICO POR ORDEN DE MATERIAS DE LAS DISPOSICIONES OFICIALES PUBLICADAS EN LA GACETA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DURANTE EL AÑO 1900. Recuperado de [hemerotecadigital](#).
- REAL DECRETO DE 6 DE JULIO DE 1900 sobre cuestionarios, *Gaceta de Instrucción Pública*, 6 julio 1900, p. 578.
- LEY DE 1 DE FEBRERO DE 1901 sobre cuestionario de exámenes, *Gaceta de Madrid*, año 240, nº33, 2 de febrero de 1901, 463.
- REAL DECRETO DE 12 DE ABRIL DE 1901 de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes sobre los exámenes de ingreso, *Gaceta de Madrid*, 14 de abril de 1901, nº104, 198-201.
- REAL DECRETO DE 21 DE AGOSTO DE 1926 de reforma del Bachillerato, *Gaceta de Madrid*, nº240, 28 de agosto de 1926, 1234-1237.
- DECRETO DE 7 DE AGOSTO DE 1931 disponiendo la matrícula gratuita para los alumnos seleccionados, *Gaceta de Madrid*, nº220, 8 agosto 1931, 1062-1063.
- DECRETO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, *Gaceta de Madrid*, nº 220, 8 agosto 1931, 1062-1063.
- ORDEN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA aprobando los Cuestionarios del nuevo plan de Bachillerato, *Gaceta de Madrid*, nº 274, 1 octubre 1934, 6-14.
- ORDEN DEL 19 DE AGOSTO DE 1936 sobre la reanudación de las escuelas nacionales de instrucción primaria, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, Burgos, nº 9, 21 de agosto de 1936, 3-4.
- LEY DE 1 DE OCTUBRE DE 1936 de Estructuración del Nuevo Estado Español, *BOE*, nº 1, 2 de octubre de 1936, 1-2.
- LEY DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938, reguladora de los estudios del Bachillerato, *BOE*, nº 85, 23 septiembre 1938, 1385-1395.
- ORDEN DE 14 DE ABRIL DE 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media, *BOE*, nº 128, 8 mayo 1939, 1-36.