

APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPAÑOLA (1812-1936)

Pablo Villalaín García

Doctor en Historia (por la Universidad Autónoma de Madrid)

villalain@telefonica.net

RESUMEN

Este artículo analiza la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España a lo largo del siglo XIX y del primer tercio del XX, a través de las diversas normas legales que se fueron promulgando durante ese largo periodo de tiempo. De esta forma podremos comprobar la forma en que su enseñanza fue evolucionando, partiendo siempre de la preeminencia de la lengua francesa frente a la inglesa y la alemana, las otras dos más importantes. Por último, y ya durante los últimos años de la Dictadura de Primo de Rivera y durante la Segunda República, reproduciremos un interesante —y desconocido— artículo que describe una experiencia singular llevada a cabo en un colegio madrileño (enseñanza plurilingüe).

PALABRAS CLAVE:

Lengua extranjera, francés, inglés, bilingüismo, enseñanza plurilingüe, educación secundaria.

INTRODUCCION

Cuando, hoy en día, y en el sistema educativo español, hablamos del área o materia de Lengua extranjera, inmediatamente pensamos en la lengua inglesa; de hecho, en algunas comunidades autónomas sólo puede estudiarse ésta como primera lengua extranjera. De la misma forma, cuando pensamos en los programas de educación bilingüe, independientemente del nombre que adopten en cada comunidad autónoma —o de educación trilingüe en aquellas comunidades con dos lenguas oficiales—, a pocos se les ocurre pensar que los alumnos estudian en francés, alemán, italiano o portugués, aunque así sea. Pero no siempre ha sido así. Como tampoco lo ha sido que, como en la actualidad, se estudie una lengua extranjera desde los 6 años, en el primer ciclo de Educación Primaria (y que pueda estudiarse una segunda en su tercer ciclo, a los 10), ni mucho menos, dadas las edades en las que los niños se incorporaban a la escuela, que se pudiera estudiar desde edades tan tempranas como ocurre hoy desde el segundo ciclo de Educación Infantil (desde los 3).

En las próximas páginas analizaremos cronológicamente lo que podríamos llamar la *prehistoria* del estudio de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español (enseñanza secundaria), que acotaremos temporalmente desde principios del siglo XIX hasta el fin de la Guerra Civil española, tanto porque este periodo temporal, al menos el siglo XIX, es menos conocido, como porque a partir de mediados del siglo XX, cuando el aislacionismo de la Dictadura del general Franco deja de ser una de sus señas de identidad, las lenguas extranjeras comienzan a tener una mayor presencia en los planes de estudio, de lo que se beneficiaron el francés y el inglés —no incluimos ninguna referencia a múltiples proyectos que fueron estudiados en diversos órganos educativos durante ese periodo—.

Ni que decir tiene que cuando hablamos de la introducción de las lenguas extranjeras no consideramos entre ellas al latín, lengua que no sólo formó parte de los planes de estudio desde tiempo inmemorial sino que fue la lengua en que se estudiaba, la única en la que se podía acceder a la cultura hasta bien avanzado, cuando menos, el siglo XVIII —su permanencia como lengua vehicular de la enseñanza no fue sino el reflejo de un modelo de vida con fuertes componentes religiosos, que se resistía a su desaparición frente a otro más secularizado—.

La intención no es analizar las características del currículo de las lenguas extranjeras en esos más de 120 años —entendido en su acepción tradicional de conjunto de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación—, entre otras razones porque su formulación histórica no se contemplaba en estos términos —poca más información tenemos que su presencia en un curso u otro, su carga lectiva y, excepcionalmente, alguna breve referencia a algún aspecto metodológico—. Para finalizar reproduciremos íntegramente un artículo publicado en 1935 que muestra la perspectiva de un profesor que participa en una escuela plurilingüe madrileña, y cuyo valor reside en adelantarse muchas décadas a una experiencia que sólo en los últimos años empieza a implantarse en España.

Por ello nos limitaremos a contemplar la forma en que las lenguas extranjeras —primero, el francés; y luego, el inglés, el alemán y el italiano— aparecieron y desaparecieron de los planes de estudio en las etapas educativas que hoy en día consideraríamos equivalentes a Primaria y Secundaria —tampoco lo haremos de su enseñanza en las Escuelas Oficiales de Idiomas, la primera la Central, fundada en Madrid en 1911, y en la que se podían estudiar francés, inglés y alemán en tres cursos, según la Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes publicada en la *Gaceta de Madrid* (de ahora en adelante, *GM*, el equivalente entonces al *Boletín Oficial del Estado*), el 2 de enero de 1911, ampliadas meses más tarde con lengua y literatura castellana y árabe vulgar, y un año después también con lenguas italiana y portuguesa—, y en las que los cursos y su carga lectiva se convirtieron en el mejor exponente de la importancia —o la intrascendencia— que los responsables ministeriales les concedieron a lo largo de casi siglo y medio.

A la vista de su presencia en los planes de estudio —por ejemplo, consideramos anecdótico que en la *Instrucción u Ordenanza para la nueva Escuela de matemáticas, físicas, química, mineralogía y*

náutica de Gijón, institución más conocida como Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, fundado por el ilustrado Gaspar Melchor de Jovellanos en 1794, se reflejara en su artículo 376 que se enseñarían “las lenguas francesa e inglesa, que son las que conservan en sus libros los más ricos tesoros de conocimientos útiles”—, hay que partir del hecho evidente de que la lengua extranjera con mayor presencia en los planes de estudio en el periodo considerado fue la francesa, fenómeno al que no son ajenas razones de índole política, histórica, geográfica y cultural.

De la Constitución de 1812 al Reglamento de 1821

Para situar el estudio de las lenguas extranjeras en el contexto real de la educación española debemos recordar que la Constitución española de 1812, la primera de nuestra historia, estableció en su artículo 366 que “en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”. En esta situación, y a pesar de convertir en obligatorio un breve tramo de la educación, pretender que los jóvenes españoles pudieran estudiar una lengua extranjera se puede considerar como demasiado optimista.

Ni siquiera los ilustrados españoles, impregnados de los valores difundidos por la revolución francesa, contemplaron la introducción de lenguas extranjeras en los planes de estudio que proyectaron como desarrollo de la Constitución de 1812. En el Proyecto de *Decreto para el arreglo general de la enseñanza* (marzo de 1814), interrumpido bruscamente por el regreso a España del absolutista Fernando VII, no se incluía esta materia en ninguno de los tres grados en que se organizaba la enseñanza (primero, segundo y tercero), aunque sí la lengua latina. El triunfo del pronunciamiento del general Riego (1820) volvió a llevar a los liberales al poder (Trienio Liberal), lo que les permitió aprobar el *Reglamento General de Instrucción Pública* (junio de 1821), que no fue otro texto que el citado *Decreto para el arreglo general*.

Como en éste, y con un Fernando VII expectante para acabar en cuanto pudiera con el régimen liberal, tampoco hubo presencia alguna de lenguas extranjeras en los planes de estudio de ninguno de los tres grados de la enseñanza, independientemente del latín, que se estudiaba en la segunda enseñanza y que era la lengua vehicular en la tercera enseñanza en las materias de teología, derecho canónico y derecho civil romano. La vuelta al absolutismo en 1823 no tuvo, en consecuencia, ningún reflejo en el estudio de las lenguas extranjeras, más allá de la consolidación de la preeminencia del latín (y, entre otros aspectos, la derogación del *Reglamento*). Y así fue durante el reinado del absolutista Fernando VII, que acabó con su muerte en septiembre de 1833.

Del Plan de 1836 al Reglamento de 1852

Hubo que esperar hasta el *Plan General de Instrucción Pública* (agosto de 1836), en tiempos de la regente María Cristina, esposa del fallecido Fernando VII, y cuyo responsable fue el moderado Duque de Rivas —ministro de la Gobernación, ministerio en el que recaían entonces los asuntos educativos—, para que en la enseñanza secundaria pública (dividida en elemental y superior) se estudiaran las *lenguas vivas más usuales*.

La aprobación de la Constitución de 1837, consecuencia del proceso iniciado tras el levantamiento de agosto de 1836, llamado de *los sargentos de La Granja*, supuso la elaboración de una nueva normativa educativa adaptada a la nueva situación política: la *Ley de Instrucción Primaria* de julio de 1838, que recogió para esta etapa educativa los mismos principios que la del duque de Rivas. La relativa a la educación secundaria se quedó en un mero proyecto, en el que se contemplaba que en los institutos elementales se enseñaría francés y alguna otra lengua *viva* como estudio accesorio — como contraste, en estos institutos se estudiaría gramática latina, y en los superiores, también griego, árabe o hebreo—.

El *Plan General de Estudios* (septiembre de 1845), más conocido como *Plan Pidal*, por su impulsor, el moderado Pedro José Pidal —y ya con Isabel II, hija de Fernando VII y de su cuarta esposa, María Cristina de Borbón, como efectiva reina de España tras su mayoría de edad alcanzada en noviembre de 1843—, con el rango de Real Decreto y no de Ley, reformó la enseñanza secundaria y superior. En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, la organizó en elemental (cinco cursos) y de ampliación (dos cursos, preparatoria para el estudio de ciertas carreras o para el perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos en la elemental). En la secundaria elemental se estudiaba lengua francesa en los cursos tercero y cuarto, y en la de ampliación, dividida a su vez en las secciones de letras y ciencias, se estudiaban lengua inglesa y lengua alemana (ambas, sólo en la sección de letras). A cambio se reconocía en su Introducción la importancia del latín, y aquí va una muestra: “El latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos; en ella están escritas nuestras primeras historias, nuestras leyes, infinitos actos de las transacciones civiles, y sirven, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos”. Un reconocido pensador ultraconservador, Jaime Balmes, criticó la presencia de la lengua francesa en este Plan de estudios apelando, incluso, a lo que había supuesto para España la Guerra de Independencia.

Este *Plan*, aprovechando que era un Real Decreto y que podía ser sustituido por otra norma del mismo rango —si hubiera sido una Ley su modificación por otra Ley habría sido más difícil—, fue reformado por el de un nuevo ministro, el moderado Nicomedes Pastor Díaz, de Comercio, Instrucción y Obras Públicas —durante la década ominosa (1823-1833), en tiempos de Fernando VII, la educación también había sido competencia del Ministerio de Gracia y Justicia—: el nuevo Real Decreto de julio de 1847 no estableció una enseñanza secundaria diferenciada, como el de Pidal, sino que tan sólo la organizó en cinco cursos, y en la que se estudiarían *lenguas vivas*, sin especificar ni cuáles de ellas ni en qué cursos. Pero cuando analizamos el reglamento que lo desarrolló nos encontramos con que, tan sólo, se especifica que “las lecciones de lenguas vivas (...) se distribuirán para los alumnos internos del modo que establezcan los reglamentos particulares. Los externos podrán estudiar las lenguas (...) privadamente, o en las enseñanzas del instituto, que serán para ellos gratuitas”.

Dos años más tarde nos encontramos con una nueva normativa (*GM* de 16 de agosto de 1849), en la que se modificaron la distribución de asignaturas en los distintos cursos de la enseñanza secundaria y su carga horaria —se indicaron los días de la semana en que debían impartirse las asignaturas—, y en la que no hubo rastro alguno de referencias a las lenguas extranjeras.

Lo mismo ocurrió en agosto de 1850, cuando Manuel de Seijas Lozano, también ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, aprobó mediante otro Real Decreto un nuevo Plan de Estudios, en el que se estableció que en la segunda enseñanza (a la que se accedía con 10 años de edad cumplidos y durante cinco cursos) se podía cursar de forma no obligatoria *lenguas vivas* —y que en el extensísimo Reglamento que lo desarrolló, de 591 artículos, firmado por un nuevo ministro en septiembre de 1851, en esta ocasión Fermín Arteta, reprodujo literalmente lo mismo que en el del Plan de Pastor Díaz—.

Dos años más tarde (*GM* de 17 a 22 de septiembre de 1852), un nuevo Reglamento publicado a instancias de Ventura González Romero, entonces ministro de Gracia y Justicia, organizó la segunda enseñanza en dos periodos de tres años de duración cada uno (denominados *latinidad* y *humanidades*, al que se accedía con 9 años de edad “acreditados con la partida de bautismo”, y *estudios elementales de filosofía*, respectivamente), y en el que, además de no recoger enseñanzas de otras lenguas distintas a la castellana y a la latina en ninguno de ellos, se suspendieron las cátedras de lenguas vivas bajo el argumento de que no era conveniente que el Estado corriera con sus gastos, dejando a los alumnos y a sus padres correr con ellos cuando estuvieran interesados en su estudio.

Como vemos, en la década moderada (1844-1854) los ministros responsables de la enseñanza en nuestro país no tuvieron dificultades para enmendar una y otra vez la legislación del ministro que le

había precedido, y que en el caso de las lenguas extranjeras (o *vivas*, por utilizar la terminología de la época) no lograban despegar de una situación totalmente marginal.

En diciembre de 1855 (ahora en pleno bienio progresista —1854-1856—), Manuel Alonso Martínez, ministro de Fomento —Ministerio del que dependía entonces la educación, como antes había dependido de otros ya citados—, planteó un proyecto de Ley de Instrucción Pública en el que, en la segunda enseñanza, dividida en dos periodos de tres cursos cada uno, las *lenguas vivas* no se estudiarían en ningún curso académico concreto, aunque se enseñarían en los centros públicos que el gobierno considerara oportuno. Este proyecto, que no llegó a aprobarse, sirvió de base, aunque con algunos cambios, para la *Ley de Instrucción Pública* de septiembre de 1857, más conocida por el nombre de su impulsor, el moderado Claudio Moyano, ley integral que organizó el sistema educativo español desde una perspectiva liberal-moderada, la iniciada en el Trienio Liberal, y que mantuvo su vigencia durante varios decenios.

De la Ley Moyano de 1857 a la Ley de 1868

La *Ley Moyano* dividió los estudios no universitarios en primera y en segunda enseñanza: la primera, a su vez, en elemental (obligatoria entre los 6 y los 9 años de edad) y en superior, y la segunda, en estudios generales (en dos periodos de 2 y 4 cursos de duración) y en estudios de aplicación a las profesiones industriales. Fue en los estudios generales del segundo periodo en los que se estudiaban *lenguas vivas*, pero no en los de aplicación. Para su puesta en vigor en el curso académico 1857-1858 se aprobó un Real Decreto válido para los establecimientos públicos de enseñanza, en el que se estableció que en el quinto y sexto cursos (segundo periodo de los estudios generales), y en ambos casos en la segunda lección del día, se estudiaría en días alternos una *lengua viva* de las que se enseñaban en el centro (en sexto curso, como continuación de la estudiada en quinto). Asimismo, se estableció que en cada Instituto de segunda enseñanza habría un catedrático de francés o de otra lengua viva.

Para su aplicación a partir del curso 1858-1859 se aprobó un nuevo Real Decreto (*GM* de 31 de agosto de 1858), en el que se estableció que los dos periodos en que se dividían los estudios generales de segunda enseñanza se unificaban en uno, cursados en un mínimo de cinco años, y siempre después de tener cumplidos 9 años de edad. En esta nueva ordenación, los alumnos deberían cursar la asignatura de lengua francesa en dos de sus cinco cursos a razón de tres lecciones semanales. Y en lo que se refería a los estudios de aplicación a las profesiones industriales (agricultura, artes, industria y comercio), conducentes a la obtención del título de perito, las asignaturas de lengua inglesa y alemana se estudiarían en dos cursos a razón de 3 horas semanales, mientras que la italiana lo sería en uno durante esas mismas 3 horas.

Menos de un año después (*GM* de 24 de mayo de 1859, y siendo ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla), se publicó un nuevo Reglamento aplicable en los establecimientos de segunda enseñanza, según el cual, excepto las clases de dibujo, que durarían dos horas, las demás asignaturas durarían hora y media, tiempo “que se empleará en tomar la lección, en explicarla, en los ejercicios prácticos que exijan las asignaturas, y en preguntas sobre las lecciones anteriores”.

Dos años después se aprobó un nuevo Real Decreto (*GM* de 26 de agosto de 1861, y dictado por ese mismo ministro), en el que, y entre otros cambios, se estableció en los 10 años la edad mínima para iniciar los estudios generales de segunda enseñanza, bajo el argumento de que antes de esa edad los estudios de primera enseñanza no se acababan convenientemente ni el alumno estaba preparado para iniciar los de la segunda. Y en lo que nos concierne expresamente, la asignatura de lengua francesa se impartiría en uno solo de sus cinco cursos (no predeterminado, sino a elegir por el alumno), a razón de una hora diaria de clase, de modo que en relación a lo establecido en el citado Real Decreto perdía 1 hora de clase en el conjunto de los estudios generales de segunda enseñanza. Una Real Orden complementó esta normativa, y que en lo que se refiere a la lengua francesa estableció “que se elija siempre para su enseñanza un método, no tanto teórico general, como especial y práctico”.

Importantes cambios se produjeron en una nueva normativa publicada en la *GM* el 12 de octubre de 1866 por el entonces ministro de Fomento el conocido marqués de Orovio —exponente del más rancio conservadurismo social y político—, quien estructuró los estudios de segunda enseñanza en dos periodos o secciones, de tres años de duración cada uno (el primero, a partir de tener 10 años cumplidos). Pues bien, sólo en el segundo periodo los alumnos deberían estudiar *privadamente* lengua francesa, de la que se les exigiría un ejercicio de traducción si querían obtener el título de bachiller en Artes, título que se conseguía, previo examen, al finalizar los estudios generales de segunda enseñanza. Esta marginación de la lengua francesa en los planes de estudio no fue ajena al fortalecimiento que experimentó la enseñanza del latín: como se podía leer en ese Real Decreto, “puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad, que comunica con un mundo de ideas, y con un orden de bellezas que no debe desconocer quien en este siglo aspira a la nota de sabio, literato o siquiera de hombre culto e ilustrado”.

Otro Reglamento relativo a los estudios de segunda enseñanza se publicó en la *GM* los días 17, 18 y 19 de julio de 1867, y nuevamente en él los conocimientos de lengua francesa (y mediante una traducción) sólo se exigían en el examen al que el alumno debía someterse para la obtención del título de Bachiller. Para obtener el título de Perito Mercantil, al que conducían los estudios de aplicación, el alumno debía demostrar sus conocimientos de francés e inglés —y para el título de Perito Químico o Mecánico, una traducción del francés—. Con esta presencia en los planes de estudio, no debe extrañarnos que no se contemplara la figura del catedrático de francés o de otras lenguas extranjeras en la plantilla de los institutos —más sorprende que no se exigiera titulación alguna a los profesores de *lenguas vivas*—.

El año de 1868 fue convulso política y educativamente. En el mes de junio, meses antes de que se produjera la revolución de la *Gloriosa* —que supuso la salida de España de la reina Isabel II—, el ministro de Fomento, Severo Catalina, hizo que se aprobara una *Ley de Instrucción Primaria* que supuso una de las mayores intervenciones de la Iglesia en el mundo educativo —dos ejemplos: en las poblaciones de menos de 500 habitantes, el maestro sería el párroco, el coadjutor u otro eclesiástico, y la base de la instrucción primaria era la doctrina cristiana—. Del estudio de lenguas extranjeras no hubo, como puede suponerse, noticia alguna.

Los decretos de 1868 y de 1873

El nuevo marco político establecido tras la revolución de septiembre de 1868 tuvo como consecuencia la pronta derogación de esa Ley, en el mes de octubre de ese mismo año. Inmediatamente los nuevos gobernantes progresistas (el ministro de Fomento era Manuel Ruiz Zorrilla) promulgaron un Decreto (*GM* de 26 de octubre de 1868), que organizaba para el curso 1868-1869, entre otras, la segunda enseñanza, y en la que, nuevamente, tampoco se contempló el estudio de ninguna lengua extranjera (eso sí, se le dejaba al alumno cursar los estudios de segunda enseñanza con la asignatura de latín o sin ella). El interés de esta norma radicó, sobre todo, en la defensa de la libertad de enseñanza, es decir, en la libertad de expresión y de pensamiento (la libertad de cátedra).

En febrero de 1873 se proclamó la I República, y pocos meses después (*GM* de 8 de junio) se publicó un Decreto reorganizando los estudios de segunda enseñanza (el entonces ministro era Eduardo Chao): tampoco en esta ocasión se contempló la presencia de los estudios de ninguna lengua extranjera en ninguno de sus seis cursos, ni siquiera como asignatura voluntaria (algo que ocurría, por ejemplo, con música y dibujo, entre otras), aunque sí se exigió la traducción al francés “en el grado de perfección necesaria para que el examinando pueda utilizar en sus estudios los libros escritos en dicha lengua” —da la impresión de que la enseñanza del francés se valora en cuanto instrumento para poder acceder a la información escrita, la que pueda proceder sólo de fuentes escritas, no en su faceta comunicativa más integral, la que hoy prevalece—. Ni que decir tiene que en las plantillas de los institutos no se contemplaba la presencia de profesores de lenguas

extranjeras. A principios del mes de septiembre, un nuevo Decreto suspendió su entrada en vigor por la imposibilidad de poder aplicarlo en el curso 1873-1874.

Las reformas de la Restauración (I): de 1880 a 1903

La restauración monárquica que llevó al trono a Alfonso XII (su madre, Isabel II, había abdicado en junio de 1870, y él accedió al trono tras el pronunciamiento del general Martínez Campos en diciembre de 1874) estableció, de nuevo, un estrecho control de la actividad educativa en su versión más conservadora, y en la que volvió a ejercer gran protagonismo el ya citado marqués de Orovio —suya fue la Circular que obligó a los profesores universitarios a dar cuenta de los programas explicados y textos utilizados, causante de la renuncia de muchos de ellos por su ataque a la libertad de cátedra y del auge que conoció la Institución Libre de Enseñanza—. Hasta agosto de 1880 (*GM* de 16), y siendo Fermín de Lasala el ministro de Fomento, el competente en educación, no nos encontramos con una normativa que regule, entre otros, los estudios de segunda enseñanza, estructurados como en ocasiones anteriores en generales y de aplicación: en esta ocasión nos encontramos entre las asignaturas de los estudios generales las de francés, inglés y alemán (se estudiarían en dos cursos en lección alterna), y las mismas más italiano en los estudios de aplicación (francés, inglés y alemán, en dos cursos a razón de tres lecciones semanales, e italiano, en un curso con tres lecciones semanales). Pero cuando el propio Decreto formuló una propuesta de distribución de las asignaturas de los estudios generales sólo citó el francés, que debería impartirse en tercero y cuarto cursos (aunque realmente se estudió en segundo y tercero).

En 1885, Alejandro Pidal y Mon, el entonces ministro de Fomento e hijo de quien fuera el impulsor del *Plan General de Estudios* (o *Plan Pidal*) de 1845, propuso una nueva ordenación de los estudios de segunda enseñanza, pero no llegó a ver la luz. Este político conservador, de marcada orientación católica tradicional, pretendió organizar estos estudios en seis cursos y en tres modalidades o secciones (ciencias, letras y artes), estudiándose francés, inglés o alemán en todos ellos. La caída del gobierno conservador dio al traste con este proyecto, de lo que se encargó el político liberal Eugenio Montero Ríos, ministro de Fomento.

El también liberal Segismundo Moret, asimismo ministro de Fomento, planteó en 1893 una reforma de la segunda enseñanza (dividida en dos periodos de 3 años de duración cada uno), en la que se estudiaría francés en dos cursos: en tercero (último del primer periodo) y en cuarto (primero del segundo periodo), a razón de 3 y 6 horas semanales de clase. Esta reforma, objeto de una larga discusión parlamentaria, no llegó a aprobarse.

Fue en septiembre de 1894 (*GM* de 18) cuando el ministro de Fomento, el liberal Alejandro Groizard, promulgó un Real Decreto relativo a la segunda enseñanza, que quedaba organizada en estudios generales (cuatro años de duración, de los 10 a los 14 años, y con una base de cultura general) y en estudios preparatorios (para enseñanzas superiores, de dos años de duración y divididos, a su vez, en dos secciones, la de ciencias morales y la de ciencias físico-naturales). Estudios de lenguas extranjeras, y sólo para francés, los hubo en dos cursos de los estudios generales (en segundo y tercero, y en lecciones alternas, según el Reglamento que lo desarrolló), y cuya enseñanza no debía tener “ningún fin teórico, sino exclusivamente el del manejo práctico de aquel idioma para los usos ordinarios de la vida”. Entre los 10 catedráticos que formaban la plantilla de los institutos, ninguno era de francés (sus profesores tenían la consideración de especiales, como era el caso, entre otros, de los de dibujo y gimnasia). Dos días antes se había publicado otra normativa relativa a la enseñanza técnico-profesional (peritaje), en la que se contemplaba también el estudio del francés.

No había transcurrido un año (*GM* de 13 de julio de 1895), cuando ya nos encontramos con una nueva reforma educativa, en esta ocasión planteada por el conservador Alberto Bosch, ministro de Fomento. Ahora la segunda enseñanza —complementaria de la primaria y preparatoria para la superior— se organizaba en cinco cursos, estudiándose las denominadas *lenguas vivas* (francés) en dos cursos de lecciones alternas, en concreto en tercero y en cuarto.

La alternancia entre conservadores y liberales, característica del sistema político de la Restauración, llevó a éstos de nuevo al gobierno en octubre de 1897, siendo Germán Gamazo el ministro de Fomento, y, de nuevo, el propulsor de otra reforma de la segunda enseñanza (*GM* de 14 de septiembre de 1898). Esta enseñanza, que se cursaría a partir de los 10 años de edad y durante seis cursos, era un instrumento para difundir la cultura general. Organizó las asignaturas en dos secciones (letras y ciencias), y entre las de letras nos encontramos con las lingüísticas, entre las cuales figuraba el francés (“instrumento de comunicación con todos los pueblos cultos”), que se estudiaría en lecciones alternas con una duración de entre una hora y una hora y media. Metodológicamente, el estudio del francés “deberá ser comparativo con el castellano y con frecuentes ejercicios de lectura, traducción, análisis, escritura o composición y diálogos, de suerte que el alumno pueda leer y traducir corrientemente (...), debiendo hacerse el primer curso en castellano y el segundo en francés”. En los institutos de provincias habría un catedrático conjunto de castellano y francés, y en los de Madrid, uno de francés en el Instituto San Isidro, y dos en el Instituto Cardenal Cisneros.

El fin de siglo no pudo ser más traumático para la sociedad española: en 1898 se asistió a la pérdida de las colonias, reflejo de la profunda crisis en que se encontraba el sistema político y la sociedad española. Y como no podía ser de otra forma, y tal y como se puso de manifiesto con la generación literaria que se dio en llamar *del 98*, hubo pensadores que plantearon la urgente necesidad de proceder a una profunda revisión del estado de la educación (citamos a Macías Picavea como uno de los más conspicuos regeneracionistas). La subida al poder de los conservadores encabezados por Francisco Silvela supuso el nombramiento como ministro de Fomento de un nuevo miembro de los ya citados Pidal, en esta ocasión Luis, hermano de Alejandro e hijo de Pedro José —y tío de Ramón Menéndez Pidal, el insigne filólogo—. La nueva reforma de los estudios de segunda enseñanza (*GM* de 30 de mayo de 1899) que promulgó Luis Pidal y Mon, organizados en siete cursos, estableció que el francés se estudiara en cinco de sus cursos (de segundo a sexto), a razón de 2 horas semanales de clase en cada uno de ellos, algo nunca visto hasta entonces —en el conjunto de las horas lectivas de la segunda enseñanza, a la asignatura de francés se le asignó el 9,3% de sus horas, porcentaje que fue del 13,3% en segundo y quinto, del 12,5% en tercero y sexto y del 11,8% en cuarto—. Asimismo, se reconoció expresamente la presencia de un catedrático de francés en la plantilla de los institutos (su horario lectivo era de 10 horas semanales).

Al margen de alguna consideración muy genérica sobre las características de esta asignatura, no habíamos encontrado hasta este momento referencia sobre sus contenidos, aspecto que ahora cambia cuando expresamente se establecen los de los cinco cursos en que habría de impartirse, y que citamos por su novedad: en su primer curso (y segundo de la etapa educativa), versarían sobre “reglas muy generales de pronunciación; lecturas fáciles; elementos de analogía hasta conjugar verbos regulares, excluyendo toda clase de definiciones; vocabulario de palabras más frecuentemente usadas; temas y ejercicios sencillos con estas palabras”. En su segundo curso (y tercero de la etapa), “repetición del anterior; lectura; conjugación del verbo regular, positiva, negativa e interrogativamente; verbos irregulares; continuación de los ejercicios prescritos para el curso anterior y ejercicios de conversación”. En su tercer curso (y cuarto de la etapa), “verbos reflexivos; unipersonales; lista de verbos que se conjugan siempre con el verbo *être*, y conjugación de los mismos; palabras invariables más frecuentemente usadas; lectura; traducciones sencillas; y ejercicios escritos y de conversación”. En su cuarto curso (y quinto de la etapa), “los elementos de Gramática dados en los cursos anteriores, pero en lengua francesa; traducción; y ejercicios de conversación”. Y en su quinto curso (y sexto de la etapa), “reglas de sintaxis en que difiere la lengua francesa de la nuestra; reglas sencillas de ortografía; lectura; traducción; y ejercicios de conversación”.

Escasa vigencia tuvo ese plan de estudios: aprovechando que en abril de 1900 el Ministerio de Fomento dio paso a los Ministerios de Instrucción Pública y Bellas Artes —¡por fin un Ministerio específico de educación!— y de Agricultura, Comercio, Industria y Obras Públicas, salió del gobierno Luis Pidal, y su sustituto, el también conservador Antonio García Alix, entabló una nueva reforma de la enseñanza secundaria, que sería promulgada sólo tres meses después de su llegada al Ministerio

(GM de 22 de julio). Esta nueva ordenación redujo la segunda enseñanza a seis cursos, y a ella se accedería con 10 años de edad cumplidos. Si bien la asignatura de francés vio reducida su presencia en los distintos cursos, ya que sólo se estudiaría en tercero y cuarto cursos (de los 12 a los 14 años), a razón de una hora y media en días alternos, nos encontramos con la presencia del inglés y del alemán, que se estudiarían, una u otra, en quinto y sexto cursos (14 a 16 años) a razón de una hora semanal en días alternos, es decir, el alumno debía estudiar dos lenguas extranjeras aunque no de forma simultánea. La asignatura de francés vio reducida su importancia en los planes de estudio, y de ello es buen ejemplo que en la plantilla de los institutos no había ningún catedrático de esta asignatura: el profesorado de francés, inglés y alemán tenía la consideración de profesor especial.

Contrasta esta situación con la opinión que de las lenguas vivas se expresó en la introducción de este Real Decreto: “Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés o el Alemán. No hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas. La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acostumbra desde el primer día profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto”.

Un año más tarde (GM de 19 de agosto de 1901), Álvaro Figueroa, más conocido por su título de conde de Romanones, entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en un gobierno liberal presidido por Mateo Práxedes Sagasta, procedió a una nueva reforma de la segunda enseñanza, que en lo que nos atañe tuvo escasas modificaciones: la asignatura de francés continuaba cursándose en tercero y cuarto cursos, entre una hora y una hora y media de clase en días alternos, al igual que el inglés y el alemán, que se estudiarían, una u otra, en quinto y sexto cursos con la misma carga lectiva que el francés (eran los claustros quienes la determinaban en todas las asignaturas). En cualquier caso, el profesorado de los institutos (ahora denominados institutos generales y técnicos, ya que en ellos se impartirían, además de las enseñanzas que conducían a la obtención del grado de Bachiller, otras como estudios de agricultura, industrias, comercio, bellas artes, etc.) vio mejorada su situación: entre su plantilla habría un catedrático de francés, así como uno de inglés o alemán.

Sólo dos años después (GM de 19 de septiembre de 1903) se produjo una nueva modificación de la estructura de la segunda enseñanza, que en esta ocasión sí afectó a las materias de lenguas extranjeras: Gabino Bugallal, ministro en el gobierno conservador presidido por Raimundo Fernández Villaverde, procedió a eliminar del plan de estudios las asignaturas de inglés y alemán (en la Introducción del Real Decreto se afirmó que de hecho ya estaban suprimidas “por falta de crédito en el presupuesto”, es decir, no se había aplicado lo dispuesto en la reforma de 1901, ya que un Real Decreto firmado por el conde de Romanones en agosto de 1902 había establecido que no eran obligatorias esas lenguas “hasta que se consigne en los presupuestos su dotación correspondiente”), pero mantuvo la de francés en las mismas condiciones, es decir, en tercero y en cuarto cursos, y en días alternos.

Las reformas de la Restauración (II): Callejo de la Cuesta

En 1926 hubo una enésima modificación de la estructura de la enseñanza secundaria, aunque previamente hubo un intento por parte del ministro Joaquín Ruiz Giménez (quien fue padre del político del mismo nombre, también ministro de Educación entre julio de 1951 y febrero de 1956) en los escasos meses en que ocupó ese puesto (de 13 de junio a 27 de octubre de 1913). Según su proyecto (cinco cursos y un sexto de repaso o general), la única lengua extranjera que se estudiaría sería la francesa en los cursos segundo, tercero y cuarto, y en éste bajo la denominación de curso práctico de francés (en segundo y tercero, en días alternos, y en cuarto, en lección bisemanal). También en 1915 hubo otro proyecto de reforma del que fue responsable el ministro Saturnino Esteban Miquel y Collantes.

Santiago Alba, ministro durante casi nueve meses en 1918, fue el responsable de la implantación de un modelo experimental para la enseñanza secundaria, el Instituto-Escuela, bajo la dirección de la Junta para la Ampliación de Estudios, y en el que la enseñanza de lenguas extranjeras (o *modernas*, como se las llamó) alcanzó un importante desarrollo. Organizada la enseñanza en sección preparatoria (desde los 8 años de edad) y en Bachillerato (dividido, a su vez, en estudios comunes — cuatro cursos— y en electivos —dos cursos—), la asignatura de francés (y ahora también de literatura francesa) se estudiaba en los tres cursos o grados de la sección preparatoria (3 horas semanales de clase) —mucho antes que los alumnos del plan de estudios normal—, en los tres primeros de los estudios comunes de Bachillerato (3 horas) y en los dos de los estudios electivos de Bachillerato (entre 3 y 6 horas). Las asignaturas de inglés y de alemán, una u otra, se estudiaban en los dos últimos cursos de los estudios comunes de Bachillerato (3 horas), y las de inglés y literatura inglesa y de alemán y literatura alemana, en los dos cursos de los estudios electivos de Bachillerato (entre 3 y 6 horas).

Como podemos ver, se produce una situación nueva hasta el momento: en todos los cursos de estos estudios (nueve en total) se estudiaría al menos una lengua extranjera o *moderna* y en un curso (tercero de los estudios comunes de Bachillerato) se estudiarían dos lenguas extranjeras o modernas (francés e inglés o alemán), de la misma forma que en los dos cursos electivos de Bachillerato se debían estudiar francés y literatura francesa e inglés y su literatura o alemán y su literatura. Como podemos deducir, una situación más propia de finales del siglo XX que de principios de ese mismo siglo, independientemente de su carácter experimental y elitista, ya que estuvo reservado a una pequeña minoría capaz de pagar las cuotas establecidas (y para los hijos de la burguesía liberal, ya que sus principios pedagógicos estaban inspirados por la Institución Libre de Enseñanza).

La crisis en que se debatía la monarquía de Alfonso XIII tuvo su eclosión en el golpe de Estado de septiembre de 1923 encabezado por el general Miguel Primo de Rivera. En un contexto de restricción de las libertades públicas e individuales, y en el que el ejercicio del poder estuvo reservado a los sectores más conservadores de la sociedad española, Eduardo Callejo de la Cuesta, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, promulgó en 1926 una nueva reforma de la enseñanza. De acuerdo con ésta (*GM* de 28 de agosto de 1926), la enseñanza secundaria se dividió en dos bachilleratos (elemental —de cultura general—, al que se accedía con 10 años de edad cumplidos y tras superar un examen de ingreso, y universitario —preparatorio para estudios superiores—, y dividido en las secciones de ciencias y letras, con un primer curso común para ambas), de tres años de duración cada uno. Se contempló el estudio de varias lenguas extranjeras: francés, en los tres cursos del Bachillerato elemental (a razón de 3 horas semanales de clase en cada curso), e inglés, alemán o italiano en los dos cursos específicos del Bachillerato universitario (tanto de ciencias como de letras, también durante 3 horas semanales). Además hay que destacar que en el primer curso específico del Bachillerato universitario de letras se estudiaba literatura española comparada con la extranjera. En lo que se refería a su profesorado, cuando en los institutos no lo hubiera para impartir inglés, alemán e italiano lo haría el de las Escuelas de Comercio.

Pocos días después (4 de septiembre de 1926) se publicó en la citada *GM* una Real Orden por la que los claustros de los institutos debían remitir antes del 25 de ese mismo mes a la Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria una propuesta de los cuestionarios de las diversas asignaturas. En lo que se refería a la de francés, debían hacerlo los claustros de los institutos de Lérida, Logroño, Lugo y Madrid (Cardenal Cisneros y San Isidro); para inglés, los claustros de la Escuela Central de Idiomas (Madrid) y de las Escuelas de Comercio de Barcelona, Bilbao, Madrid y Valencia; para alemán, los claustros de los institutos de Barcelona, Granada, Madrid (Cardenal Cisneros y San Isidro) y Salamanca; y para italiano, los claustros de la Escuela Central de Idiomas (Madrid) y las Escuelas de Comercio de Barcelona, Cádiz, Málaga y Madrid.

Entre el fin de la Dictadura de Primo de Rivera (enero de 1930) y la proclamación de la II República (abril de 1931) hubo dos nuevos intentos de reformar la enseñanza secundaria: el primero de ellos, el que formuló el Consejo de Instrucción Pública siendo ministro Elías Tormo, y en el que,

independientemente de una nueva estructura, las materias de lenguas extranjeras se estudiaban en el mismo número de cursos y con la misma carga lectiva que en el Plan de 1926 (aunque ahora desaparecía la opción de cursar italiano); y el segundo, el que ese mismo ministro, a efectos informativos, hizo publicar en la propia *GM* (25 de agosto), fenómeno absolutamente inusual, y según el cual, en una estructura de Bachillerato único de 6 cursos (los cuatro primeros, comunes, y los dos últimos, especializados en ciencias y en letras), francés se estudiaría en los cuatro cursos comunes a razón de 3 horas semanales en los tres primeros y de una en el cuarto y en los dos cursos de especialización en ciencias y en letras (1 hora semanal), e inglés, alemán o italiano en el cuarto curso (2 horas semanales) y en los dos citados de especialización (3 horas semanales en cada uno de ellos, aunque sorprendentemente italiano no se consideró en estos dos últimos cursos). Para su impartición se optó por el método cíclico, definido como “dándose desde el comienzo y repitiéndose en los sucesivos [cursos] la integridad del contenido en gradación ascendente, con mayor grado de intensidad cada año y estudio más razonadamente fundamental”. Como había ocurrido en otros momentos, esta reforma no se llevó a cabo, tanto por las presiones que ejercieron diferentes colectivos como por el propio clima político del país, más preocupado por dar una salida a la crisis no ya de gobierno sino de la propia institución monárquica encabezada por Alfonso XIII.

Las reformas de la II República

La proclamación de la II República tuvo grandes e importantes repercusiones en el mundo educativo, y de las que la creación de las Misiones Pedagógicas, la construcción de escuelas, el laicismo y la coeducación son algunos de sus ejemplos más relevantes. Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en el gobierno provisional republicano, y de adscripción radical-socialista, derogó en mayo de 1931 el plan de estudios de la segunda enseñanza (el plan de Callejo de la Cuesta de 1926), de forma que quedó vigente el de 1903, aunque reformado o adaptado para el curso 1931-1932 para hacerlo compatible con las asignaturas que los alumnos hubieran estudiado de acuerdo al plan de 1926. En ese citado curso se estudiaría francés en segundo y en tercero (en días alternos) —y excepcionalmente en primero quien no lo hubiera aprobado antes del 1 de octubre de 1931—, e inglés, alemán o italiano en sexto —pero sólo para no dejar incompleto su estudio ya iniciado—.

Un año más tarde, y con el socialista Fernando de los Ríos en el Ministerio, se publicó en la *GM* (18 de julio) una Orden Ministerial con el plan de estudios que habría de regir hasta que finalizaran el Bachillerato los alumnos que ya lo estaban cursando, lo que vino a modificar el plan de adaptación del año anterior. De acuerdo con él, y tal y como se estableció en el plan de 1903, sólo se estudiaría francés en los cursos tercero y cuarto (en días alternos), y se suprimían “las asignaturas de inglés, alemán e italiano hasta que se reorganicen las enseñanzas de lenguas vivas”.

Los cambios políticos que se produjeron en esta etapa histórica se manifestaron, fundamentalmente, tras la celebración de las elecciones generales de noviembre de 1933. Como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de uno de los gobiernos de coalición radical-conservadores estuvo presente Filiberto Villalobos, liberal-demócrata, autor de la reforma de las enseñanzas de Bachillerato (*GM* de 30 de agosto de 1934). Este plan estableció un Bachillerato unitario de 7 cursos de duración, al que se accedía con 10 años de edad cumplidos y previa superación de un examen de ingreso. Este Bachillerato se dividía en dos ciclos: el primero, de tres cursos, y el segundo, de cuatro, subdividido, a su vez, en dos grados (primero, con los cursos cuarto y quinto, y segundo, con los cursos sexto y séptimo). La asignatura de francés se cursaba en los tres primeros cursos (con una carga lectiva de 4 horas en cada uno de ellos) y en el cuarto (3 horas), mientras que las de inglés o alemán (el italiano había desaparecido) se cursaban en sexto y en séptimo (con una carga lectiva cada una de ellas de seis horas).

Parece importante destacar, aunque sólo sea por su carácter simbólico, el Decreto publicado en la *GM* el 1 de enero de 1935, a instancias de la Presidencia del Consejo de Ministros, a cuyo frente estaba el radical Alejandro Lerroux, mediante el cual se cedía al Ministerio de Instrucción Pública y

Bellas Artes un edificio de Madrid (conocido como *Villa San José*), incautado a la Compañía de Jesús, para implantar en él lo que denominaba “un ensayo de Escuela Plurilingüe”.

La Escuela Plurilingüe había sido creada en Madrid en 1933 por Jacinta Landa Vaz, quien también fue su directora desde su fundación hasta 1936, en que desapareció a causa de la Guerra Civil —previamente había dirigido la Escuela Internacional, desde su creación en 1929, hasta que la abandonó en 1932, para fundar la Plurilingüe—. Instalada en un hotelito de la madrileña calle de Pablo Aranda, n.º 3, relativamente cerca de la Residencia de Estudiantes, contó entre su profesorado con personas procedentes de la Institución Libre de Enseñanza, lo que puede darnos una idea de sus principios pedagógicos.

Si sacamos a colación esta Escuela es para dar a conocer un artículo publicado en la *Revista de Escuelas Normales* (“Un experimento en España. La Escuela Plurilingüe en Madrid”, Madrid, mayo de 1935, n.º 112, Año XIII, págs.130-133), órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario. Este artículo, firmado por uno de sus profesores (R. A. Cowling), y desconocido incluso para los especialistas, da cuenta de la importancia de la experiencia pedagógica que significó la Escuela Plurilingüe y alcanza todo su significado, por su actualidad, en unos momentos como los que se viven actualmente en España, en pleno auge de la enseñanza plurilingüe en muy distintas etapas educativas.

A pesar de su extensión, consideramos interesante reproducirlo íntegramente, y no sólo por lo que puede aportar a los modelos de enseñanza plurilingüe, sino también por mostrar un proyecto educativo —claramente elitista, por supuesto, para la época— que aún añoramos en muchas de nuestras escuelas y centros educativos:

Hace siete años, unos padres jóvenes españoles se reunieron en Madrid para discutir juntos sobre una dificultad común, una escuela para sus hijos. Todos eran personas de alguna cultura y posición social; todos tenían niños pequeños, para los que deseaban una educación adecuada, y todos estaban descontentos con las escuelas que tenían disponibles. Aun hoy, después de tres años de República, bajo la cual ha progresado sustancialmente la educación, el problema de las escuelas en Madrid es suficientemente serio. A diferencia de la mayoría de las gentes en dificultades similares, sin embargo, estos padres sabían exactamente lo que necesitaban, y necesitaban algo sorprendentemente nuevo e interesante en un país que, en general, en su administración educativa, está muy a retaguardia de los tiempos. A continuación transcribo una descripción de estos primeros días de una referencia que me ha dado el actual presidente de la Escuela:

“Considerando que las lenguas extranjeras son absolutamente necesarias, creímos más útil que aquéllas fueran adquiridas durante el tiempo de mayor capacidad de asimilación, o sea, entre las edades de cuatro y diez años. Lectura, escritura, Historia, Geografía, etc. (todo lo que se aprende corrientemente por la lengua materna), sería enseñado en varias lenguas, y los niños, en presencia del profesor extranjero, hablarían automáticamente su lengua y comprenderían sus explicaciones. Para ello, sería indispensable que cada profesor no hablara una sola palabra en otra lengua que la suya; verdaderamente, el ideal sería que ni aun siquiera comprendiera otra lengua. Por último, concebimos un plan aun más amplio, que aún no se ha realizado: el de que se fundaran en otros países escuelas que usaran los mismos métodos, de modo que, por ejemplo, un niño atrasado en inglés fuera enviado a la Escuela Plurilingüe en Inglaterra, para seguir el mismo curso de estudios, hasta que hubiera alcanzado allí el deseado *standard*’.

Estos padres también deseaban que sus hijos tuvieran una oportunidad para desarrollar sus vidas según su propia manera de ser; que pudieran, por ejemplo, recibir una atención individual en clases pequeñas, que ejercitaran el *self-governement* hasta donde fuera posible, y otras cosas por el estilo.

UNA ESCUELA CREADA POR PADRES

Una de las cualidades más características y llena de esperanzas de España es esa capacidad, que corrientemente llamamos genio, para originar una situación nueva; esto es negado, desgraciadamente, con harta frecuencia, por una incapacidad hacia el esfuerzo sostenido, sin el que es imposible un perfeccionamiento progresivo. Pero estos padres convirtieron sus ideas en realidad, formando una escuela; y, además, después de siete años de plan, la Escuela continúa fiel a su intención original.

Es una escuela interesante, porque elabora su propia vida. Un aspecto agradable de la laxitud del Gobierno en España es que sea posible para una escuela estar casi completamente fuera de la interferencia del Estado. Esta Escuela fue creada por los padres para sus hijos, y es dirigida enteramente de acuerdo con sus propios designios. Cada padre es un accionista; hay una Asamblea general, a plazo fijo; una Directiva compuesta de cinco miembros elegidos decide las cuestiones más generales de gobierno, incluyendo las económicas; una Comisión Pedagógica dirige el aspecto educativo; los profesores se reúnen para discutir su obra, y tienen fácil acceso a las Comisiones para hacer sugerencias (*sic*). Los mismos niños toman una parte importante en la organización de su propia escuela: el *buffet* para el té de las cinco (las escuelas españolas trabajan generalmente de nueve de la mañana a seis de la tarde) es dirigido por ellos; ellos se sirven a sí mismos la comida; guardan los recuerdos de la tarea realizada en clase y de los ataques a la disciplina; tienen a su cargo su propia biblioteca, se reúnen con los maestros para discutir su horario del tiempo. Un niño, inteligente en horticultura, ha sido recientemente destinado para la dirección y cuidado del jardín. No hay ningún sistema de castigos: cada clase tiene su delegado, que ejerce una especie de disciplina, mantenida por la influencia personal de la directora y su cuadro de profesores. La Escuela es interesante, además, a causa de su belleza y de su libertad. Los niños, de hogares cultos y desahogados, tienen en alto grado la fascinación de un país encantador; el brillante sol de Castilla y los claros y sutiles colores de esta ciudad, a dos mil pies sobre el nivel del mar, les dan una energía casi inagotable. Los niños españoles se acuestan normalmente a las diez o más; a esto, entre otras cosas, debe ser atribuida una antipatía para la concentración en la tarea que no les divierte, que se eleva con frecuencia a la superficialidad. Pero, observarlos en sus juegos, que quizá prefieren con mucho a las demás cosas, es quedar impresionados por su belleza.

PLURILINGÜISMO EN ACCIÓN

Como todas las instituciones con personalidad, la Escuela tiene muchas cosas que no pueden ser definidas: lo que, sin embargo, destaca, y es suficientemente nuevo en educación para merecer discusión, es su enseñanza plurilingüe. ¿Qué significa esto exactamente? Presupone: 1.º Que hay un cierto bagaje de conocimientos necesarios para la vida; y 2.º Que estos pueden ser adquiridos con el instrumento de varias lenguas simultáneamente. El cómo el organismo humano conoce su mundo todavía espera solución; pero la lengua es ciertamente una parte esencial del problema. La pequeña María del Carmen es sabedora de la cosa que acostumbramos a llamar en Inglaterra *tree* (árbol); qué es aparte de las impresiones de sus sentidos, no lo sabemos; pero sí que es una realidad que ella puede ver, oler, tocar, trepar por él y resguardarse del sol bajo sus hojas. Cuando ella se aleja del árbol, no lo lleva consigo en su cabeza; pero sí algo a él correspondiente, que podemos llamar su imagen del árbol. Además, tiene correspondiente a la imagen una palabra: esta palabra consiste usualmente en dos *ítems* sensoriales: un sonido y una imagen visual. Pero, siendo una niña plurilingüe, no tiene una palabra sino tres, o sea, seis *ítems* sensoriales para la misma realidad: ella la llama indiferentemente *the tree*, *l'arbre* y *el árbol*. El hecho de que ella posee tres palabras para la misma realidad en lugar de una no constituye, por lo que puede presumirse, diferencia alguna con respecto al árbol real del jardín; aquél abandona sus hojas en invierno y las hace brotar otra vez en primavera, como antes. Pero, indudablemente, constituye una diferencia para María del Carmen. Porque una cosa, la imagen del árbol, está sujeta a entrar en su conciencia al estímulo de una cualquiera de las seis sensaciones en lugar de dos. Si su imagen del árbol es algo diferente en esta estimación, es una cuestión seria: los acostumbrados a usar varias lenguas observan con frecuencia una diferencia de sentimientos en sí mismos cuando pasan de una a otra, como si estuvieran tocando el tono de sus pensamientos con una clave diferente, o sobre un instrumento distinto, como lo expresa Pater: «Cada lengua posee un genio, un fastidiosísimo genio de su propiedad». No cabe duda de que este establecimiento de los complejos contactos orgánicos que constituyen el aprendizaje de una lengua en una edad de gran impresionabilidad debe representar para el niño una especie de aclimatación.

Si, como un miembro de la Directiva observó en reciente discusión, la enseñanza plurilingüe ha de producir un nuevo tipo de niño, es cosa que está por ver.

Hay un importante principio de la enseñanza plurilingüe, que es asimismo definido en esta Escuela, que es el de que la lengua extranjera ha de ser adquirida según la misma modalidad que la lengua materna, o sea, como instrumento práctico. Tan sencillamente como el niño relaciona el español con su madre y su padre y compañeros de juegos, conexiona el francés con el profesor de francés, o el inglés con el de inglés. Si el profesor de inglés, por acaso, llega a ser el maestro de juegos y el niño desea jugar al *foot-ball*, debe ser éste

capaz de decir: *Please give me the foot-ball*. Similarmente, si la lección de Geografía fuera dada en inglés, él aprende que una cordillera de montañas afecta a la precipitación de las lluvias tan efectivamente como si la hubiera aprendido en francés, alemán o español. El niño llega a relacionar una lengua particular con una persona particular: es, por consiguiente, de extrema importancia que el maestro no destruya la ilusión, hablando español: el niño está inmediatamente sujeto a tomar la línea de menor resistencia y a cesar en el esfuerzo por hablar la lengua extranjera.

ALGUNAS DIFICULTADES

Pero todo esto no es tan fácil como parece a primera vista; y es necesario marchar con gran cuidado en este asunto. La experiencia y el sentido común dicen que cuando un niño está preocupado con una nueva palabra no puede prestar su atención a un hecho nuevo, puesto que un proceso orgánico excluye a otro. A la mitad de una clase de inglés, una tarde arrastré a un grupo de niños a prestar su atención a la puesta del sol sobre las montañas del Guadarrama, una pintura de exquisito colorido. Era casi doloroso encontrarme con que ellos no la veían, tan ocupados estaban en desentrañar las pocas frases de inglés que yo había pronunciado. Aquí está el peligro. La lengua es el principal medio por el cual el organismo humano halla salida para su vida privada e intelectual: lo que tiene importancia es que él desee expresar, o que él desee saber, no el medio de expresión. Ciertamente, podríamos decir con seguridad que hasta que nuestro uso de la lengua no es automático, no es vehículo propio para nuestra propia cultura personal. Hacer al niño continuamente consciente, con frecuencia dolorosamente consciente, de la lengua como lengua, en lugar de hacerle diestro en el manejo de un instrumento con el cual expresar su vida, es quizá poner el carruaje delante del caballo. Es interesante acotar de *The Lancet* del 17 de noviembre de 1934, con relación a lo que venimos diciendo:

“En un Congreso celebrado el pasado mes en Budapest por la Sociedad Internacional de Logopedia y de Foniatría, Mme. Borel-Maissonny (París) describió tres casos de habla retardada que parecían tener su origen en una educación defectuosa. En uno de ellos atribuía la incapacidad a un uso demasiado prematuro de varias lenguas. El Dr. Pichon expresó la opinión de que el *plurilingüismo* llevaba consigo el riesgo de perturbaciones psicológicas y de empeorar la facultad para la expresión verbal. Mantenía que hasta que un niño llegara a la edad de nueve años, únicamente debería ser impuesto en una sola lengua; después de esto, cuando ya ha sido establecido el hábito del pensamiento idiomático en la lengua materna, se es libre de alentar las adquisiciones políglotas”.

Afortunadamente, no hay evidencia de inhibiciones nerviosas, por lo que se puede asegurar en el día de hoy, en los niños plurilingües de esta Escuela. Es fácil teorizar sobre este interesante problema. Solamente los que lo han experimentado saben cuán penosa y completa se la barrera del lenguaje; y esta barrera está interpuesta en la senda del internacionalismo. Un experimento como este atrevido experimento de la Escuela Plurilingüe es del mayor valor.

Conclusiones

Como hemos podido comprobar, si algo caracterizó a nuestro sistema educativo en el extenso periodo considerado fue su inestabilidad: entre Leyes o Reales Decretos y reglamentos que los desarrollaron nos encontramos con casi treinta normas diferentes —proyectos aparte—, algunas de ellas modificadas al año de su implantación, y sin que el hecho de ser un ministro novel en el puesto reprimiera a algunos sus ansias de cambio —posiblemente porque en el proceso de construcción del Estado liberal hubo grupos sociales y políticos que aprovecharon cuantas posibilidades tuvieron para imponer un modelo educativo que reflejara su modelo de sociedad, muchas veces bajo el eufemismo de la libertad de enseñanza—.

La asignatura —utilizo el término usado en la época— de francés fue, entre las extranjeras, la de mayor presencia en los planes de estudio de la enseñanza secundaria en España, enseñanza que vio alterada en multitud de ocasiones su estructura. El hecho de que en unos momentos esta asignatura se impartiera en unos cursos, y poco después en otros, no sólo puso de manifiesto una evidente falta de perspectiva por parte de los responsables ministeriales, sino también una dificultad añadida para los alumnos. Si la situación del francés fue mala, qué podemos decir de la del inglés, alemán o italiano (ésta, peor incluso), que aparecían y desaparecían constantemente de los planes de estudio, sin otra lógica que la que pudiera considerar el responsable ministerial de turno.

Buen ejemplo de la situación de las lenguas extranjeras fue la consideración de su profesorado: en escasas ocasiones se consideró la presencia de catedráticos de francés en las plantillas orgánicas de los institutos, relegados sus profesores a la consideración de especiales, ejemplo de la minusvalorada importancia que se concedía a su asignatura (de los de otras lenguas extranjeras, podemos deducirla por la de éstas).

Afortunadamente, esta situación ha ido variando, aunque muy lentamente, a lo largo de los últimos tiempos, pero pone de manifiesto el lastre histórico que arrastra nuestro país respecto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y el largo camino que queda aún por recorrer para que podamos equipararnos con otros países de nuestro entorno geográfico, social y cultural.

La experiencia de la escuela plurilingüe que hemos reproducido puede hacernos comprender que, a pesar de un atraso histórico en el estudio de lenguas extranjeras, nuestro país fue capaz de concebir hace más de 80 años, aunque fuera sólo experimentalmente, programas educativos que hoy en día comienzan a aplicarse de forma generalizada por considerarse imprescindibles en la formación de los jóvenes del siglo XXI.

Bibliografía:

- E. Díaz de Laguardia: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- A. Jiménez-Landi: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Periodo de expansión influyente* (Tomo IV). Edit. Complutense, Madrid, 1996.
- C. Morales y otros: *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- T. Monterrey: "Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular", en *Atlantis*, junio de 2003, págs. 63-80.
- Y. Turin: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar, 1967.
- P. Villalaín: "La educación en España. Derechos y libertades (1808-1868)", en *Andalucíaeduca*, nº 34, segunda quincena de abril de 2010, págs. 615-620.