

LA LABOR PEDAGÓGICA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *EL LENGUAJE EN LA ESCUELA* (1941, 1944)

BRAE · TOMO XCIX · CUADERNO CCCXIX · ENERO-JUNIO DE 2019

RESUMEN: La Real Academia Española publicó desde 1857 más de un centenar de gramáticas escolares, el denominado *Épitome* –destinado a la enseñanza elemental– y el *Compendio* –para la segunda enseñanza–. Tras la Guerra civil, se intentó una nueva empresa educativa, modernizando los manuales y adaptándolos a las nuevas corrientes pedagógicas; ese proyecto estuvo a cargo de Vicente García de Diego y Julio Casares y se concretó en la publicación de una serie escolar llamada *El lenguaje en la escuela*. En este trabajo, analizamos los volúmenes correspondientes al Grado preparatorio (1941) y el Grado medio (1944) para poner de relieve tanto la teoría gramatical que exponen como el modelo pedagógico que desarrollan.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; Real Academia Española; gramática escolar; historia de las disciplinas.

THE PEDAGOGICAL WORK OF THE REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *THE LANGUAGE IN SCHOOL* (1941, 1944)

ABSTRACT: Since 1857, the Royal Spanish Academy has published more than a hundred school grammars, the so-called *Épitome* –intended for elementary teaching– and the *Compendio* –for secondary education–. After the Civil War, a new educational

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda desinteresada de la Dra. Gema Belén Garrido Vilchez: suyos son parte de los cuadros que aparecen en él y juntas revisamos las Actas de la Academia y discutimos sobre los aspectos diversos que se tratan aquí. Asimismo, el Dr. Victoriano Gavíño Rodríguez ha enriquecido este texto con sus siempre acertados comentarios y sugerencias. Vaya para los dos mi más sincero agradecimiento. Por último, también agradecemos a los revisores anónimos sus atinadas observaciones.

enterprise started, which tried to modernize the manuals and adapt them to new pedagogical trends; that project was carried out by Vicente García de Diego and Julio Casares and took shape in the publication of an educational series called *El lenguaje en la escuela*. In this paper, we will analyze the volumes corresponding to the Preparatory Degree (1941) and the Middle Degree (1944) to highlight both the grammatical theory they reveal and the pedagogical model they develop.

Keywords: grammar teaching; the Royal Spanish Academy; school grammar; history of the disciplines.

I. INTRODUCCIÓN

La Real Academia Española, además de limpiar, fijar y dar esplendor al idioma, tuvo entre sus objetivos la publicación de obras para la escuela; este objetivo didáctico está presente desde la primera *Gramática* académica (1771) y se explicita completamente en los *Estatutos* de la docta Corporación de 1859, que rigieron hasta 1978, en los cuales se indicaba que la Academia debía editar gramáticas para cada periodo de la enseñanza¹. Como indica Gómez Asencio²:

Se trataba, dos años después de la promulgación de la nueva norma, de ajustar el funcionamiento interno de la RAE a aquello que por la Ley Moyano se esperaba de ella, a saber: la redacción de textos para la enseñanza de la gramática y la ortografía, así como de asegurar estatutariamente el cumplimiento de tal obligación.

Efectivamente, la ley Moyano (promulgada en 1857) establecía como manuales únicos para la enseñanza de la gramática los textos de la Academia, el *Epítome* para la primera enseñanza y el *Compendio* para la educación secundaria. Ambos textos se publicarían ininterrumpidamente hasta 1938 el *Epítome* y hasta 1949 el *Compendio*, avalados por la legislación educativa en materia de

¹ Alonso Zamora Vicente, *Historia de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999.

² José J. Gómez Asencio, «El último epítome académico», *Sintaxis y discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, ed. por José J. de Bustos Tovar *et al.*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2011, vol. II, págs. 1097-1113 (en pág. 1099).

libros escolares³, aunque su uso escolar –su validez didáctica, si se prefiere– era constantemente puesto en duda por los docentes y, especialmente desde finales del siglo XIX y principios del XX, se critica abiertamente el modelo académico (por ejemplo, Unamuno considera al *Eptome* «uno de los libros más nocivos que se han escrito en España»⁴ y Castro lo tilda de «nefando librito»⁵). Si bien hasta la llegada del general Franco al poder, la Academia continúa publicando sus manuales, tras 1939 solo produce, con escaso éxito, una serie para la enseñanza primaria y para mediados del siglo XX la docta Institución ya no edita ninguna gramática destinada al uso escolar.

En este trabajo, vamos a describir y analizar los últimos manuales producidos por la Academia para la enseñanza primaria, la serie *El lenguaje en la escuela* (1941, 1944)⁶.

³ Véase José Luis Villalaín, *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*, Madrid, UNED, 1999 y *Manuales escolares en España. Tomo III: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*, Madrid, UNED, 2002. Aunque no vamos a entrar en ello, la publicación de los textos escolares era un negocio muy lucrativo para la Academia, tal y como han puesto de manifiesto José J. Gómez Asencio, «El precio de las GRAEs», *Actas del V Congreso de Lingüística General*, ed. por Milka Villayandre, Madrid, Arco/Libros, 2004, vol. II, págs. 1313-1325, o María Teresa Encinas Manterola, *La contribución de la Real Academia Española a la enseñanza de la gramática en las escuelas entre 1857 y 1938*, Tesis doctoral dirigida por José J. Gómez Asencio, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2016, [10.2.2017] disponible en <http://hdl.handle.net/10366/128789>. Puede verse también Salvador Gutiérrez Ordóñez y Victoriano Gaviño Rodríguez, «Trescientos años de la fundación de la Real Academia Española: de sus orígenes al siglo XXI», *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, ed. por María Luisa Calero Vaquera *et al.*, Münster, Nodus, 2014, vol. I, págs. 325-348.

⁴ Miguel de Unamuno, «La enseñanza de la Gramática», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 561 (diciembre de 1906), Madrid, pág. 355, [15.3.2017] disponible en <http://prensahistorica.mcu.es>.

⁵ *Apud* María Bargalló, «Un viejo debate: gramática y enseñanza de la lengua», Ponencia presentada al X Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 2007, [15.1.17] disponible en https://www.researchgate.net/publication/253240850_Un_viejo_debate_gramatica_y_ensenanza_de_la_lengua_Conferencia_inaugural.

⁶ Real Academia Española, *El lenguaje en la escuela. Grado preparatorio*, Madrid, Gráfica Administrativa, 1941. Real Academia Española, *El lenguaje en la escuela. Grado medio*, Madrid, Gráfica Administrativa, 1944.

2. LA ACADEMIA Y LA EDUCACIÓN

2.1 *Una nueva obra escolar*

La publicación de *El lenguaje en la escuela* responde a un objetivo básico que la Real Academia declara en las Advertencias del libro de 1941: ampliar su labor docente con «una serie graduada de obritas para el aprendizaje práctico de la lengua, con pocas reglas y definiciones, pero con abundancia de ejercicios». La intención de poner el estudio de la lengua, en este nivel de enseñanza, al servicio de fines comunicativos parece clara, según se deduce de las propias palabras de la Institución: el aprendizaje debe ir orientado a la adquisición de vocabulario («abundante y selecto») y al conocimiento de los distintos mecanismos que permiten la expresión «fácil, exacta y elegante de las ideas y sentimientos». Esta declaración de intenciones dista bastante de la que se podía leer en las primeras ediciones decimonónicas (hasta la octava, inclusive) del *Epítome* (las únicas que cuentan con páginas introductorias⁷), donde, pese a la afirmación de que el método más acreditado para aprender una lengua es la aplicación hablada y escrita en repetidos ejercicios, comprobamos que el foco de interés sigue estando en dar a los niños nociones básicas de gramática según el modelo de la obra matriz, la *Gramática* de la Institución; se habla de partes de la oración, de los preceptos que fundamentan la sintaxis, incluso se «excusa» la ausencia de ciertas reglas, excepciones, etc.:

[...] y así, rómpase por donde se quiera esta cadena, forzosamente ha de resultar que la enseñanza gramatical aparezca incompleta y manca. No pierdan esto de vista los que echen de menos en el presente opúsculo algunas reglas, y sobre todo ciertas excepciones. La Academia ha creído que debía ceñirse á dar á los niños una ligera idea de las partes de la oración, y del orden lógico en que se fundan los preceptos de la sintáxis, no olvidando que los conocimientos gramaticales han de ensanchar su esfera en las enseñanzas superiores sucesivas⁸.

⁷ Cf. Encinas, *op. cit.*, págs. 187-188.

⁸ Real Academia Española, *Epítome de la gramática de la lengua castellana, dispuesto por la Real Academia Española para la primera enseñanza elemental*. Madrid: Imprenta Nacional, 1857, pág. vi.

Nada de esto es necesario en la presentación de *El lenguaje en la escuela*, donde según se afirma, se han tenido en cuenta los estudios más recientes sobre psicología infantil y «domina la preocupación pedagógica de hacer asequible a los niños las complicadas formas del pensamiento lógico en combinación con los recursos del lenguaje». El carácter pedagógico (siempre presente, de una u otra forma, en los objetivos del quehacer académico) se pone de manifiesto de forma rotunda en esta nueva corriente institucional si se compara con la labor precedente. Como vamos a ver más adelante, *El lenguaje en la escuela* presenta una preocupación didáctica mucho más acentuada, que se manifiesta en una nueva distribución de los contenidos –no limitados ahora al trabajo gramatical sino concebidos para una enseñanza más global que desarrolle las habilidades de lectura y escritura–, la inclusión de imágenes, ejercicios, textos, etc. y en un formato, en general, más próximo al modelo del *manual escolar* (en sentido amplio) y menos al de la *Gramática*. Esto es, ya no estamos ante una gramática más o menos abreviada, sino ante un manual escolar de lengua. A este respecto, cabe destacar la llamada a la colaboración que, en las Advertencias, se hace a los maestros para que estos le hagan a la Academia observaciones sobre la obra que sirvan para mejorar las sucesivas ediciones.

El Lenguaje en la escuela se organiza como una serie graduada que tiene la *Cartilla* (1941)⁹ como libro de iniciación¹⁰ y los volúmenes de *El lenguaje en la escuela* para los cursos siguientes. Desde la promulgación de la ley Romanones (1901), que amplía la enseñanza primaria hasta los 12 años, se impone una organización cíclica y los manuales escolares adoptan ese formato, organizándose habitualmente en tres volúmenes: elemental, medio y superior¹¹. Sin embargo,

⁹ Real Academia Española, *El Lenguaje en la escuela. Cartilla*, Madrid, Gráfica administrativa, 1941.

¹⁰ Seguimos la terminología y la clasificación propuesta por Agustín Escolano Benito, «La codificación de la primera manualística», *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, págs. 219-240.

¹¹ Para la cuestión de los manuales en este tipo de programas, véase Agustín Escolano Benito, «Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios, tratados. Las primeras enciclopedias escolares», *Historia ilustrada del libro escolar en España, del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. por Agustín Escolano Benito, Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1997, págs. 425-448. Este tipo de distribución no era desconocida para la Academia, ya que sus tratados gramaticales, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se organizaban en

los acontecimientos político-educativos provocaron que la Academia solo publicara, además de la *Cartilla*, los textos destinados a los dos primeros grados: el *Grado preparatorio* (1941) y el *Grado medio* (1944), aunque también estaba prevista la elaboración de un *Grado superior*, de lo cual dan cuenta las *Actas* de la Institución: «Publicaciones de la Academia, en proyecto (*El lenguaje en la Escuela: Cartilla, grado elemental, grado medio y grado superior*)»¹².

Pese a la puesta en marcha de este proyecto, los académicos no se plantearon la sustitución del *Compendio* y el *Epítome* por la nueva serie escolar, ya que consideraron que sus objetivos eran esencialmente diferentes; así lo plantea García de Diego en la sesión del 7 de junio de 1939: «sin perjuicio de acometer cuanto antes la preparación de nuevos manuales graduados para la enseñanza práctica del idioma, tal vez fuese conveniente mantener vivo el Epítome a manera de guía doctrinal complementaria»¹³. Y así se declara también en el prólogo del *Grado medio*:

Hace ya algunos años que la Real Academia Española, deseosa de dar mayor amplitud y eficacia al menester docente que le imponen sus Estatutos, viene examinando la conveniencia y formando el propósito de editar, *junto a sus publicaciones tradicionales (Epítome, Compendio y Gramática), en las que se refleja la doctrina gramatical deducida del estudio de los mejores escritores, una serie graduada de obritas para el aprendizaje práctico de la lengua [...]*¹⁴.

Todo parece indicar que la Academia pretendía inaugurar una nueva vía editorial independiente de los textos gramaticales publicados por la Casa hasta la fecha. Sin embargo, pese a las intenciones expuestas, no volvió a publicar-

tres libros (*Epítome, Compendio y Gramática*), con destinatarios diferentes para cada uno, tal y como muestra Gema B. Garrido Vilchez («De la Gramática al Epítome: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857», *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, 2, 2012, págs. 101-115).

¹² Real Academia, *Actas*, 1/5/1941, fol. 255v.

¹³ Real Academia, *Actas*, 7/6/1939, fol. 133r.

¹⁴ Real Academia, *Grado medio*, pág. 5. El subrayado es nuestro.

se ningún *Epítome*¹⁵ ni *El lenguaje en la escuela* conoció más ediciones que la primera. Como señala Fries¹⁶ «el *Epítome* y el *Compendio* fueron perdiendo importancia progresivamente en el transcurso del siglo xx, hasta que desaparecieron definitivamente de la lista de publicaciones en los años treinta/cuarenta. De la misma manera, la serie *El lenguaje en la escuela* [...] no tiene hoy ninguna importancia práctica en la enseñanza del idioma». Hay que tener en cuenta que no solo la producción escolar desaparece de la labor académica, sino que, en general, se paralizan los trabajos gramaticales como muy bien se indica en el prólogo de la *Nueva gramática*: «La Guerra Civil, que estalló un lustro después, paralizó considerablemente los proyectos de la Academia Española, obligada a concentrar los escasos recursos de que disponía en las tareas lexicográficas»¹⁷.

2.2 Marco legislativo

Si bien no hay un marco legislativo franquista para la enseñanza primaria hasta 1945 (*Ley del 17 de julio de 1945 sobre la Educación Primaria*)¹⁸, el espíritu del nuevo orden político en el que surgen estos manuales aparece claramente definido en la *Ley de Reforma de la Enseñanza Media* de 20 de septiembre de 1938¹⁹. Martínez Navarro²⁰ ha señalado los tres pilares fundamentales sobre los que se basa ese Plan de enseñanza:

¹⁵ El *Compendio* se reeditó por última vez en 1949 (*Compendio de la gramática de la lengua española dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe). Esta edición aparece recogida por Dagmar Fries (*La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*, Madrid, SGEL, 1989), pero no por Víctor García de la Concha (*La Real Academia Española, vida e historia*, Madrid, Espasa, 2014, págs. 437-438) quien, al hablar de las publicaciones de la Academia, lista como última edición del *Compendio* la de 1931.

¹⁶ *Op. cit.*, pág. 87. *Vid.* también Zamora Vicente *op. cit.* y Encinas *op. cit.*

¹⁷ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid, Espasa, 2009, pág. XXXIX.

¹⁸ *Boletín Oficial del Estado*, n.º 199, 18 de julio de 1945, págs. 385-416.

¹⁹ *Boletín Oficial del Estado*, n.º 85, 23 septiembre de 1938, págs. 1385-1395.

²⁰ Martínez Navarro, Isabel, «La gramática en los manuales escolares de Bachillerato», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 2000, págs. 95-119 (en pág. 103), *apud* Encinas, *op. cit.*, págs. 88-89.

- 1) La cultura clásica y humanística, para asegurarse la «vuelta a la valoración del ser auténtico de España».
- 2) La formación patriótica y religiosa, para «poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial»²¹.
- 3) El conocimiento de nuestra lengua, considerada «sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro Imperio político histórico».

Inicialmente, parece que la intención del gobierno nacional era mantener el *statu quo* de la Academia en relación con los manuales lingüísticos para la escuela; así, en el acta de las Comisiones Reorganizadoras de las Academias de España de 27 de diciembre de 1937, en las que se aprueban las bases para el establecimiento de textos únicos de enseñanza y su redacción por parte del Instituto de España, se indica:

I. Los epítomes correspondientes a tres grados en la enseñanza de la lengua castellana; dos antologías de escritores españoles destinados a dos

²¹ Una muestra de esta sumisión a los principios de una educación católica y patriótica de los textos que nos ocupan es el ejercicio de lectura reflexiva que aparece en la lección primera del *Grado preparatorio* titulada «El niño reza» (pág. 7) o el de la lección séptima titulada «Los niños y la patria» (págs. 31-32). Susana Rodríguez Barcia («El papel de los diccionarios de la RAE en la construcción de la identidad religiosa española», *Ideology, Politics and Demands in Spanish Language, Literature and Film*, ed. por en Teresa Fernández Ulloa, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2012, págs. 27-47) considera que la selección de textos y ejercicios en estos dos manuales «no resulta arbitraria, sino que contribuye de forma más o menos explícita a la consolidación de tópicos nacionales, socialmente conservadores y católicos»; así, esta autora observa en la elección de estos textos un «mecanismo claro de refuerzo de las ideas religiosas a través del aprendizaje lingüístico» así como «la voluntariedad de los académicos a la hora de reforzar distintas ideas sobre la cultura española al servicio de un régimen político que ostentaba el poder desde hacía muy poco tiempo» (*op. cit.*, pág. 31). Esto se aprecia también en la *Cartilla*, que incluye, al final de la primera y segunda parte, dos textos titulados: «Los deberes con la Patria» y «Los deberes con Dios».

grados de enseñanza y un tratado sumario de análisis gramatical. *La redacción de los anteriores textos será encomendada por el Instituto a la Real Academia Española*²².

El 11 de abril de 1938 se aprueba la Orden ministerial por la que se encarga al Instituto de España «la redacción y edición de textos, destinados a la enseñanza primaria en sus distintos grados, y que serán impuestos por el Estado con carácter obligatorio, así para la enseñanza pública como para la privada»²³. En el artículo 3.º de esta orden se indica:

Artículo 3.º Los textos de Gramática Castellana actualmente publicados por la Real Academia Española tendrán el mismo carácter obligatorio y serán incorporados al cuadro de textos del Instituto, aunque la tarea de su edición, así como los beneficios de la misma, sigan especialmente adjudicados a la mencionada Academia²⁴.

Como señala Diego Pérez²⁵, si bien se trataba de una reedición de las obras ya existentes, se recomendó desde la Comisión de programas escolares y desde el Instituto una revisión con vistas a su ajuste a los requisitos para los nuevos textos únicos; y, entre otros cambios, la nueva edición del *Epítome* se articula en cuatro partes con la incorporación de los contenidos de ortografía y prosodia (véase punto 3.1).

Aunque las circunstancias parecen muy favorables para la continuidad de la antigua serie escolar, los académicos son conscientes de sus carencias pedagó-

²² *Apud* Carmen Diego Pérez, «El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria», *El Libro Escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, ed. por Alejandro Tiana Ferrer, Madrid, UNED, 2000, págs. 327-340 (en pág. 329. El subrayado es nuestro). Esta autora da cuenta de los problemas de orden diverso que planteó la reedición del *Epítome*; entre otras cuestiones que apenas se vendió porque no hubo un interés desde el Ministerio y los Inspectores no obligaban a que se usase. Véase también, Alicia Altied Vigil, *Política del nuevo estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra civil española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984.

²³ *Boletín Oficial del Estado*, n.º 541, 15 de abril de 1938, pág. 6795; *cf.* Encinas, *op. cit.*, pág. 89.

²⁴ *Boletín Oficial del Estado*, *ibid.*

²⁵ Diego Pérez, *op. cit.*, pág. 333.

gicas y se plantean, como ya se ha indicado, un nuevo proyecto editorial más acorde con los avances de la educación:

El Sr. Sáinz Rodríguez expuso los antecedentes de la edición hecha en la zona liberada en 1938 y añadió que, a su juicio, tal vez no sea el Epítome, en su forma actual, la obra más adecuada para el aprendizaje del idioma en las escuelas primarias. El Epítome representa un extracto de lo que podría llamarse el «dogma gramatical» de la Academia, pero carece de las condiciones que la pedagogía moderna exige para esta clase de obras elementales. El Sr. Sáinz Rodríguez que, siendo ministro de Educación se había preocupado de este problema, había reunido para su estudio obritas de diferentes países que puso a disposición de la Academia.

Le contestó el Secretario que los actuales miembros de la Comisión de Gramática tenían desde hace tiempo el mismo criterio que el Sr. Sáinz Rodríguez y que estimaban de gran utilidad el envío de los libritos anunciados²⁶.

Se inician los trabajos y poco tiempo después el Caudillo es informado por los académicos de este nuevo proyecto didáctico; en la sesión del 14 de marzo de 1940, Pemán y Casares (director y secretario de la Academia) dan cuenta de esa reunión:

El Caudillo, que había oído a varios profesores de lenguas vivas quejarse de que los alumnos españoles encuentran grandes dificultades para el aprendizaje de idiomas extranjeros por desconocer o poco menos la gramática castellana, escuchó muy complacido el plan adoptado por la correspondiente Comisión de la Academia para sustituir por textos modernos el Epítome y Compendio actuales, formados exclusivamente de

²⁶ Real Academia, *Actas*, 7/6/1939, fol. 133r. Un año antes (26/4/1938), en una carta dirigida al Inspector de primera enseñanza Adolfo Maíllo, Sáinz Rodríguez había escrito a propósito del *Epítome*: «yo no comparto el exagerado respecto (*sic*) que Ud. demuestra hacia ese libro, el cual en sus últimas ediciones ha tomado un cierto cariz científico (*sic*) pero que en las anteriores era un verdadero desastre pedagógico, lingüista (*sic*), académico (*sic*), histórico y literario. Le ruego no divulgue mucho este juicio mío porque podrá parecer incompatible con mi calidad de académico de la Academia Española» (*apud* Diego Pérez, *op. cit.*, p. 334).

normas y definiciones apenas comprensibles para los niños. A este efecto se está preparando una serie graduada de libritos atractivos y amenos para el aprendizaje práctico de la lengua materna, con muchos ejercicios y pocas reglas, de conformidad con los últimos adelantos de la pedagogía en esta materia²⁷.

No solo la buena acogida del proyecto por parte de Franco parece augurar un brillante futuro a la nueva serie, sino que, además, el 15 de febrero de 1944 el Ministerio de Educación Nacional publica una orden que establecía que todos los maestros debían conocer las normas dictadas por la Real Academia y disponer en sus escuelas de un ejemplar de *El lenguaje en la Escuela* con objeto de «velar por la pureza del lenguaje en todas las regiones de España»²⁸.

No obstante, pese a estas disposiciones y el manifiesto interés del gobierno, no parece que la Academia repitiera con estos manuales el éxito de la centuria precedente (buena parte de la edición del *Grado medio* se quedó almacenada en los sótanos de la Academia). Para Gregorio Salvador²⁹, este hecho es debido a la pérdida de potestad lingüística de la Academia tras la guerra y a que la doctrina académica «resultaba demasiado aséptica para lo que de la enseñanza se esperaba»³⁰. No le falta razón a Gregorio Salvador, ya que el nuevo ministro de Educación, tras la destitución de Sainz Rodríguez en 1939, sería José Ibáñez Martín, acérrimo católico, quien fue el responsable de la Ley de 1945. En la presentación a las Cortes de esa ley, el ministro se coloca como adalid de la «restauración espiritual» de la nación, para lo cual se consagra «enteramente a imprimir el más puro sentido cristiano en todas las manifestaciones

²⁷ Real Academia, *Actas*, 14/3/1940, fol. 189r. Estas palabras reproducen en gran medida las que aparecen en las Advertencias de *El lenguaje en la escuela*.

²⁸ *Boletín Oficial del Estado*, n.º 64, 4 de marzo de 1944, pág. 1936. Las Actas de la Academia dan cuenta de la satisfacción de los académicos por la resolución «que tanta importancia tiene para favorecer el magisterio docente de la Corporación» (Real Academia, *Actas*, 7/3/1944, fol. 142r).

²⁹ Gregorio Salvador, *Política lingüística y sentido común*. Madrid, Itsmo, 1992.

³⁰ Salvador, *op. cit.*, págs. 76-77. Asimismo, otro motivo que, a nuestro entender, se puede considerar es el hecho de que la idea de manual único y obligatorio que se tenía en los primeros momentos del régimen se descartara tempranamente por las presiones que se recibieron desde la industria editorial (Diego Pérez, *op. cit.*) y se optase por el sistema de listas.

de enseñanza»³¹. Asimismo, la ley señala que «la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto la ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria»³². No obstante, pese a que, como se ha indicado, se incluyen algunas lecturas y ejemplos que se ajustan al nuevo modelo de educación católica y patriótica, lo cierto es que *El lenguaje en la escuela* no destaca por tener una gran carga ideológica, de ahí que, aunque la ley indicase en su art. 7, cap. II que «[l]a lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional»³³, no solo no se menciona a la Academia sino que, además, se establece la selección de libros escolares –incluidos los de gramática– por concurso. Esa pérdida de potestad educativa de la Academia supuso también, como ya indicó Tovar, la pérdida de «una influencia social importante para la labor de vigilancia y dirección del lenguaje»³⁴.

Interesa llamar la atención (aunque no es el objeto de este trabajo) sobre el hecho de que esta pérdida de potestad educativa y de influencia social se produce pese al apoyo explícito que el Caudillo manifestó a la Corporación en sucesivas audiciones, en las que mostró un gran interés por todos los proyectos de la Academia, no solo los relativos a la elaboración de manuales, sino también a otros encaminados a velar por la corrección idiomática, de lo cual queda constancia en las Actas de la Institución:

El Director y el Secretario dieron cuenta de las audiciones que sucesivamente les había concedido el Jefe del Estado y en las que éste se interesó vivamente por los trabajos de la Academia y mostró su deseo de conocer con todo pormenor los planes de la misma en relación con la conservación y el acopio del tesoro lingüístico, remedio urgente de los abusos que en los últimos años se han introducido en el lenguaje, enseñanza de

³¹ *Apud* Antonio de Pro Bueno, *El desarrollo del pensamiento científico-técnico en Educación Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación, Política social y Deporte, 2008, pág. 30.

³² *Boletín Oficial del Estado*, n.º 199, 18 de julio 1945, pág. 386.

³³ *Op. cit.*, pág. 388.

³⁴ Antonio Tovar, «De las Academias», *El País*, 12/4/1985.

la gramática, etc. [...] Por lo que se refiere a la corrección y decoro del lenguaje, el Jefe del Estado dio su más cordial asentimiento al proyecto de la Academia encaminado a organizar concursos con premios importantes para estimular la preocupación de hablar y escribir en buen castellano que deberían sentir cuantos se dirigen habitualmente al público, como los locutores de Radio, redactores de periódicos, rotuladores de películas, etcétera. Su Excelencia exhortó a los representantes de la Academia a que pongan el máximo empeño en esta cruzada de dignificación del habla y les autorizó expresamente para que, al ponerse en contacto con las autoridades, centros oficiales o empresas que hayan de intervenir en la organización de los mencionados concursos, se les haga saber que dicha cruzada académica cuenta con el más decidido apoyo del Caudillo³⁵.

2.3 *Autoría*

La Comisión de Gramática encargada de la nueva serie escolar estaba formada por Francisco Rodríguez Marín (director), Julio Casares (secretario perpetuo), Leopoldo Eijo Garay, Miguel Asín Palacios y Vicente García de Diego. Es interesante resaltar que esta es una de las muchas diferencias de estos libros respecto de las obras precedentes de la Academia, ya que lo habitual es que no se especifique ninguna autoría ni se mencione a los miembros de la comisión. En este caso, se indica que los ponentes fueron los filólogos Julio Casares y Vicente García de Diego³⁶, si bien consideramos que el que mayor peso debió tener en la elaboración material de los textos fue García de Diego, quien figura como autor único –tal y como se indica en las páginas preliminares– de la *Cartilla*. Asimismo, contaba con una amplia experiencia docente como profesor

³⁵ Real Academia, *Actas*, 14/3/1940, fol. 189r y v.

³⁶ Cf. Zamora Vicente, *op. cit.*, pág. 382. Es importante destacar que, aunque no parece que ellos fueran los encargados directos del trabajo (*vid.* 3.1.), también la última edición del *Epítome* cayó dentro de la responsabilidad tanto de Julio Casares, miembro de la Comisión de Gramática desde 1927 –se le nombra miembro de esa Comisión en la Junta del 24 de febrero (la carta está fechada el 25/2/27) cubriendo la vacante del Sr. Cortázar (Expediente de Julio Casares en la Real Academia Española, Caja 38, Carpeta 3/1)– como de García de Diego, quien entra en la Comisión de Gramática en octubre de 1933, en sustitución del Sr. Cortezo (Expediente de Vicente García de Diego en la RAE, carta de nombramiento del 13/10/33).

de enseñanzas medias y era autor de un buen número de tratados para la enseñanza de la lengua, como su *Manual de gramática castellana* (Madrid: Revista de Arch., Bibl. y Museos) de 1917 o los diferentes volúmenes de la obra *Lengua española y literatura* (Burgos: Imp. Aldecoa) publicados en 1935, entre otros. No obstante, hay constancia de la participación activa de Casares: en una carta a García de Diego a propósito de cuestiones editoriales relacionadas con el *Grado medio*, fechada el 12 de julio de 1943³⁷, Casares menciona la discrepancia entre ambos ponentes sobre algunas cuestiones de organización del manual –como la inclusión de textos de ejemplo en los ejercicios de composición, entre otros–³⁸.

La documentación existente en los archivos de la Academia a propósito de esta obra es más bien escasa; aparte de la citada carta, hasta el momento solo hemos localizado algunas menciones en las actas de la Comisión administrativa (*v. gr.* en la reunión del 7/5/42 se refleja que se habló sobre los contratos de *El lenguaje en la escuela*), un par de comentarios acerca de elogios recibidos por el *Grado medio* (24/2/1944 y 7/3/1944)³⁹ y, ya en el año 1949, la petición de los tres volúmenes por parte de Francisca Motilla Tirado, colaboradora del instituto San José de Calasanz de Pedagogía del CSIC que «Serán destinados a la hemeroteca infantil actualmente realizándose y que habrá de funcionar aneja a la Biblioteca de este Centro» (27/5/1949)⁴⁰.

³⁷ Archivo de la Real Academia Española, Fondo Julio Casares, Caja 4.

³⁸ Aunque no podemos valorar el alcance de la intervención de Casares, este se hallaba, en ese momento, entre los años 1940-1942, inmerso en la edición de su *Diccionario Ideológico* (1942), como muestra la abundante correspondencia al respecto con su editor, Gustavo Gili (Archivo de la Real Academia, Fondo Julio Casares, Caja 6), además de sus muchas responsabilidades como Secretario perpetuo de la Academia. Sobre la figura y la obra de Casares, puede consultarse el trabajo de Jorge Martínez Montoro, «La labor de Julio Casares en la Real Academia Española, *BRAE*, tomo LXXXII, cuaderno CCLXXXVI, julio-diciembre 2002, págs. 259-274, <http://revistas.rae.es/brae>, así como su tesis doctoral: *La obra lingüística de Julio Casares*, Granada, Universidad de Granada, 2005, <http://hdl.handle.net/10481/718>.

³⁹ Real Academia, *Actas*, Libro 47, fols. 138v y 142r.

⁴⁰ Archivo de la Real Academia Española, Fondo Julio Casares, Correspondencia al Presidente (1940-1954), Caja 2623, carpeta 3/8.

3. DEL *EPÍTOME* (1938) Y EL *COMPENDIO* (1931) A *EL LENGUAJE EN LA ESCUELA* (1941, 1944)

En este apartado, se analizan los volúmenes destinados al *Grado preparatorio*, (1941) y el *Grado medio* (1944), y se comparan con la serie anterior, el *Epítome* (1938)⁴¹ y el *Compendio* (1931)⁴². Nos interesa poner de relieve tanto las continuidades como las rupturas entre ambas series como reflejo de los cambios en el ideario educativo de la docta Institución.

La Academia, como ya se ha indicado, tiene interés en componer una serie didáctica más acomodada a la realidad escolar de cada etapa. El *Grado preparatorio* corresponde al momento en que los niños han terminado el aprendizaje de la *Cartilla*. El paso más importante de este «segundo nivel», declarado en las Advertencias del libro, es el que va de la lectura mecánica a la lectura reflexiva. El tercer nivel, aunque no se indica en las advertencias, tendrá un carácter más propiamente gramatical (véase 3.1).

3.1 Estructura

El *Grado preparatorio* se divide en cuarenta lecciones, precedidas de unas Advertencias, en las que se expone la finalidad de la obra (*vid. supra* 2.1), seguidas de un apéndice y un índice. Antes de las Advertencias encontramos, en la segunda de portada, los derechos de propiedad habituales y, en otra página, la relación de los nombres que integran la Comisión de Gramática (*vid. supra* 2.3). El *Grado medio* sigue una distribución similar, aunque se divide en cincuenta lecciones, elimina el índice y añade, antes del apéndice final, unos ejercicios de análisis.

Esta estructura nada tiene que ver con la presentada por el *Epítome* y el *Compendio* a lo largo de sus numerosas ediciones, ya que mantienen una organización básica similar a la *Gramática*, conservando como bloques principales uno dedicado a la Analogía y otro a la Sintaxis, completados con un apartado

⁴¹ Real Academia Española / Instituto de España, *Epítome de Gramática de la lengua Española para la primera enseñanza*, 62.ª edición, Zaragoza, Heraldo de Aragón, 1938.

⁴² Real Academia Española, *Compendio de la gramática de la lengua española: dispuesto para la segunda enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe, 1931.

introdutorio. En el caso del *Epítome*, solo en la última edición encontraremos sendos bloques dedicados a la Prosodia y la Ortografía⁴³. Como ya se ha indicado, la inclusión de estos bloques responde a las pautas marcadas por la Comisión de programas escolares y por el Instituto de España para la edición de textos únicos para la enseñanza. Concretamente, a la Academia se le recomendó que realizara una fusión «en un solo y breve volumen de los antiguos textos de Gramática y Ortografía», tarea que se encomendó a Agustín González de Amezúa (tesorero del Instituto y miembro de la Academia) y a Miguel Artigas (secretario del Instituto y también académico)⁴⁴. Gómez Asencio, sobre este trabajo, dice:

El texto hubo de ser necesariamente improvisado y prácticamente nada de él se redactó para la ocasión. Fue el resultado de un acopio urgente y *ad hoc* de materiales dispersos (aunque, eso sí, todos firmados por la Real Academia Española de verdad en el Madrid anterior a 1931). Se quiso un libro único, una versión escolar de una gramática completa (lo que nunca habían sido los epítomes de la RAE, que habían constado siempre solamente de Analogía y Sintaxis) y se recolectaron, en mera suma, materiales provenientes de procedencias variadas⁴⁵.

En los cuadros 1 y 2, se sintetiza la estructura del *Epítome* (1938) y del *Compendio* (1931); y en los cuadros 3 y 4, la que presentan el *Grado preparatorio* y el *Grado medio*, respectivamente:

⁴³ Vid. Gómez Asencio «El último epítome...», *op. cit.*, y Encinas, *op. cit.* págs.189-204.

⁴⁴ *Apud* Diego Pérez, *op. cit.* pág. 333.

⁴⁵ Gómez Asencio, *op. cit.*, pág. 1112. Esas fuentes fueron diferentes ediciones del *Epítome*, el *Compendio* y el *Prontuario de Ortografía* (*vid.* Gómez Asencio, *ibid.*).

<i>Epítome 1938(*)</i>										
Págs.	Nociones prelim.		Parte primera Morfología		Parte segunda Sintaxis		Parte tercera Prosodia		Parte cuarta Ortografía	
	Extens.	n.º págs	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.
	3-5	(2)	7-57	(51)	59-78	(20)	79-88	(10)	89-127	(39)
Contenidos			Cap.I. De la morfología en general	Cap.I. De la sintaxis en general	Cap.I. De la prosodia en general y del alfabeto	Cap. I. Letras				
			Cap.II. Del nombre sustantivo	Cap.II. De la oración gramatical	Cap.II. De la sílaba	Cap. II. Acentos				
			Cap.III. Del adjetivo	Cap.III. De la concordancia	Cap.III. De los diptongos y triptongos	Cap. III. Signos de puntuación				
			Cap.IV. Del pronombre	Cap.IV. Sintaxis del sustantivo, del adjetivo y del verbo	Cap.IV. De las palabras	Cap. IV. Abreviaturas				
			Cap.V. Del artículo	Cap.V. De la declinación	Cap.V. De los acentos					
			Cap.VI. Del verbo	Cap.VI. De la oración simple	Cap.VI. Del ritmo y expresión					
			Cap.VII. Del participio	Cap.VII. De los vicios de dicción						
			Cap.VIII. Del adverbio							
			Cap.IX. De la preposición							
			Cap.X. De la conjunción							
			Cap.XI. De la interjección							

Tabla 1: Estructura de la última edición del *Epítome*.(*) Este cuadro es una adaptación del que presenta Gómez Asencio, *op. cit.*, págs.1108-1109.

<i>Compendio 1931</i>												
	Advertencia		Introducción		Parte primera Morfología		Parte segunda Sintaxis		Parte tercera Prosodia		Índice	
Págs.	Extens.	n.º págs	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs
	7	(1)	9	(1)	11-130	(119)	131-314	(183)	315-323	(8)	325-326	(2)
Contenidos			- Concepto de idioma/ <i>lengua</i> - Definición de <i>gramática</i> -Partes de la gramática		Cap. I. De la morfología en general		Primera parte Cap. x. De la sintaxis en general		Cap. xxviii. De la prosodia en general			
					Cap. II. Del nombre substantivo		Cap. xi. La oración gramatical					
					Cap. III. Del adjetivo		Cap. xii. La concordancia					
					Cap. IV. Del pronombre		Cap. xiii. Los casos gramaticales y la declinación en castellano					
					Cap. v. Del artículo		Cap. xiv. Del nombre substantivo: sus oficios y complementos					
					Cap. VI. Del verbo		Cap. xv. Del adjetivo: sus oficios y complementos					
					Cap. VII. De las palabras invariables		Cap. xvi. Los complementos del verbo					
					Cap. VIII. De las figuras de dicción		Cap. xvii. De la preposición					
					Cap. IX. De la formación de palabras		Cap. xviii. La oración simple según la índole del verbo					

(Sigue en la página siguiente)

<i>Compendio 1931</i>						
	Advertencia	Introducción	Parte primera Morfología	Parte segunda Sintaxis	Parte tercera Prosodia	Índice
				Cap. XIX. Los modos y los tiempos del verbo		
				Cap. XX. La oración simple según el modo del verbo		
				Segunda parte		
				Cap. XXI. Sintaxis de la oración compuesta		
				Cap. XXII. La subordinación de las oraciones: or. adjetivas		
				Cap. XXIII. Or. substantivas		
				Cap. XXIV. Or. adverbiales		
				Cap. XXV. Las formas nominales del verbo		
				Cap. XXVI. De la Sintaxis figurada		
				Cap. XXVII. De los vicios de dicción		

Tabla 2: Estructura del *Compendio* (1931).

<i>El lenguaje en la escuela 1941</i>								
	Advertencia		Lecciones (40)		Apéndices		Índice	
Págs.	Extens.	n.º págs	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.
	5-6	(2)	7-172	(166)	173-174	(2)	175	(1)
Contenidos	-Finalidad y objetivos - Serie cíclica - Tipo de aprendizaje que se persigue		I. Lectura reflexiva II. Gramática III. Ejercicios IV. Palabras y cultura V. Composición		- Explicaciones para los maestros			

Tabla 3: Estructura del *Grado Preparatorio*.

<i>El lenguaje en la escuela 1944</i>								
	Advertencia		Lecciones (50)		Ejercicios de análisis		Apéndice	
Págs.	Extens.	n.º págs	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.	Extens.	n.º págs.
	5-6	(2)	7-196	(189)	197-215	(9)	173-174	(2)
Contenidos	-Finalidad y objetivos		I. Gramática II. Ejercicios III. Palabras y cultura IV. Composición		- Oraciones compuestas - Textos para el análisis		- Explicaciones para los maestros	

Tabla 4: Estructura del *Grado medio*.

Los contenidos gramaticales han pasado en el *Grado preparatorio* a combinarse con otros (se insertan actividades de lectura, ejercicios, contenidos lexicológicos, etc.), lo que afecta tanto a la concepción estructural de la obra (ya no son las nociones de gramática las que justifican la división en partes del libro) como a la concepción metodológica de enseñanza de la lengua: el punto de partida nunca va a ser, en este libro, una cuestión propiamente gramatical. En el *Grado medio* la gramática gana peso con respecto al *Grado preparatorio*, si bien, como ocurre en el texto de 1941, no es ya el único elemento de la enseñanza.

Las lecciones que articulan el cuerpo de *El lenguaje en la escuela*, tanto en el *Grado preparatorio* como en el *Grado medio*, de acuerdo con el sistema cíclico de enseñanza, repiten un esquema similar (con ligeras diferencias entre los libros), con el que, a buen seguro, muy pronto estarían familiarizados los alumnos. El esquema del *Grado preparatorio* sigue este orden:

- I. Lectura reflexiva: 3 o 4 fragmentos, cada uno de ellos con sus preguntas de comprensión. Los dos o tres primeros suelen ser textos de carácter informativo-instructivo, versan sobre temática cotidiana y responden a distintas modalidades: descripción, exposición, narración... El último siempre es un texto narrativo, una pequeña historia.
- II. Gramática: breve exposición teórica. En este bloque se recogen tanto contenidos de lo que hoy entendemos en sentido más restringido por *gramática* (morfosintaxis) como contenidos ortográficos.
- III. Ejercicios (sobre los contenidos de gramática). Contienen preguntas directas sobre la explicación gramatical, distintos tipos de ejercicios prácticos al hilo de lo estudiado en la lección (o en lecciones anteriores) y un dictado.
- IV. Palabras y cultura. En este apartado, se trabaja el vocabulario y la expresión siguiendo, una vez más, un esquema fijo:
 - *Finalidad*. Se busca que el niño explique la utilidad de determinados objetos, con lo cual demostrará que conoce el significado de la palabra. La pregunta sistemática es «¿Para qué sirve...?».
 - *Cualidades*. También a través de una pregunta directa, se pide que el niño explique la forma, color, sabor, etc. de determinados objetos o realidades («¿De qué sabor es el membrillo?»). O bien que dé la palabra que responde a una determinada cualidad («¿Qué cosas son agrías?»).
 - *Personas/animales/instrumentos y acciones*. Se plantean dos tipos de preguntas:

- a) Preguntas directas para que el niño *explique* la ocupación de distintos profesionales («¿Qué hace el peluquero/el dentista...?»).
 - b) Preguntas directas para que el niño localice *la/s palabra/s* que responden a la realidad por la que se pregunta («¿qué animal caza ratones?, ¿qué animales vuelan?, ¿cómo se llama la acción de robar?, ¿con qué se sacan y meten los tornillos?»).
- *Clases y series*. El alumno debe dar palabras de un mismo campo semántico, grupo, etc.
 - *Opuestos o antónimos*.

V. Composición. Es el apartado más creativo. Consta, como los anteriores, de un esquema fijo:

- Formación de oraciones a partir de una o varias palabras.
- Interrogatorio del maestro sobre un tema dado.
- Representación gráfica y descripción escrita de algún objeto, lugar, etc.
- Explicación de una imagen propuesta.

En el *Grado medio* se elimina la lectura reflexiva y se inicia cada lección con el apartado «Gramática», además de incorporar los ejercicios de análisis; asimismo, las ilustraciones, que ocupan un lugar preponderante en el texto de 1941, desaparecen totalmente en 1944. El apartado «Ejercicios» se mantiene en un formato similar al del *Grado preparatorio*; se amplía el apartado «Palabras y cultura», que ahora incorpora finalidad, materia, estado, cualidad, nombres de acción, lugares, profesiones, instrumentos, géneros y especies, series, antónimos, variedad de acepciones y vocabulario de un tema. De igual manera, los ejercicios del apartado «Composición» se hacen más complejos: desaparecen las cuestiones gráficas y se incorporan actividades que buscan una mayor reflexión por parte del alumno; de ahí que se plantee la reelaboración de oraciones

y textos breves por medio de la sustitución de palabras, la introducción de modificaciones en los párrafos (manteniendo el sentido) o la ampliación, así como prácticas de reproducción libre.

Este planteamiento, completamente novedoso en la tradición académica, parece, sin duda, encaminado a propiciar la adquisición de las hoy conocidas como destrezas lingüísticas frente a un aprendizaje encorsetado por los fundamentos gramaticales de la lengua y restringido al estudio de las cuestiones morfosintácticas y ortográficas. El nuevo modelo responde a la metodología activa que propugna la Escuela Nueva, movimiento que caracteriza la última parte del siglo XIX y el principio del XX a partir de autores como Dewey, Decroly, Montessori o Claparède, entre otros⁴⁶. Dicho movimiento tuvo una importante continuidad en España en la enseñanza de la lengua de la mano, entre otros, de Adolfo Maíllo, figura de máxima importancia en el mundo de la enseñanza durante el régimen franquista⁴⁷:

La enseñanza de la lengua patria necesita un empujón renovador para liberarla de lo que yo he llamado «superstición gramaticalista», devoradora de energías harto mejor empleadas si se las dedicase a la adquisición sistemática y gradual de vocabulario y a la práctica de numerosos ejercicios, dispuestos en armonía con las posibilidades mentales de los alumnos, en cada etapa de su desenvolvimiento. La Gramática, en efecto, «codifica» las leyes a que la lengua obedece; pero el carácter de «praxis» que la expresión lingüística tiene, limita considerablemente la eficacia formativa del uso de tales normas, válidas sólo cuando se han entrado en los hábitos mentales del alumno, incorporándose de manera inconsciente a sus procedimientos peculiares de pensamiento y expresión. [...] la lengua, y su cultivo escolar, deben ser, ante todo, menesteres vivos, que anclen su interés sobre el idioma común, realidad eminentemente oral⁴⁸.

⁴⁶ Cf. M.^a del Mar del Pozo Andrés, «La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela nueva», *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. por Gabriela Ossenbach Sauter, Madrid, UNED, 2015, págs. 43-72.

⁴⁷ Véase Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero, *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.

⁴⁸ Adolfo Maíllo, «Bibliografía selectiva para la enseñanza de la Lengua Nacional en las escuelas primarias», *Revista de Educación*, 54, 1957, págs. 27-30. En esta bibliografía seleccio-

Unos años antes que Maíllo, Miguel Deyá, en un trabajo acerca de la lengua en la nueva Ley de Educación Primaria de 1945⁴⁹ había incidido también sobre estas ideas, señalando que, precisamente, uno de los aciertos de esa ley era prescindir «de la concepción de la Gramática como “arte de enseñar a hablar y escribir correctamente”» para pasar a considerar «el estudio de la lengua como instrumento, en primer lugar, y como medio de la educación intelectual para enseñar a pensar, después»⁵⁰.

Esas ideas manifiestan el clima pedagógico del momento y son las mismas que subyacen en la nueva serie, que, significativamente, elimina en el título de los manuales la palabra *gramática* en favor de *lenguaje*. Asimismo, en la Advertencia se habla de «aprendizaje práctico de la lengua», el cual se manifiesta en ejercicios y lecturas de temas próximos al alumno y, en el *Grado preparatorio*, en una importante reducción del contenido gramatical:

La materia gramatical, en este grado, se ha reducido a lo más elemental. No se pone al niño en el trance de que aprenda una sola definición, y las sencillas nociones que se le ofrecen se deducen naturalmente de ejemplos asequibles a la inteligencia infantil⁵¹.

En este sentido, interesa establecer de nuevo una comparación con las declaraciones y los planteamientos del *Epítome* sobre esta misma cuestión: en ese libro, las lecciones van siempre encabezadas por una breve definición de la clase de palabra o del concepto gramatical objeto de estudio; además, en las primeras ediciones (las que llevan la Advertencia), se puede leer que

Así como en las explicaciones se ha procurado la mayor claridad y sencillez, en los ejemplos, al contrario, se emplean adrede vocablos y frases

nada se incluye, precisamente, el *Grado preparatorio*. Vid. también Adolfo Maíllo, *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma: 462 ejercicios graduados de dictado, conversación, observación, invención, derivación, ortografía, análisis de textos y redacción*. Madrid: Servicio Español del Magisterio, 1946.

⁴⁹ Miguel Deyá Palerm, «La lengua nacional y la Ley de Educación Primaria», *Revista Española de Pedagogía*, vol. 6, n.º 24, octubre - diciembre 1948, págs. 523-536.

⁵⁰ *Art. cit.*, pág. 534.

⁵¹ Real Academia, *Grado preparatorio*, Advertencia.

poco familiares á los niños, con designio de excitar su curiosidad y provocar las aclaraciones de los maestros⁵².

En el caso del *Grado preparatorio*, no se trata únicamente de una declaración de intenciones: en efecto, a lo largo de las páginas de este libro, no encontramos definiciones al modo tradicional (tampoco en el apartado específicamente dedicado a los contenidos gramaticales) y los ejemplos responden al nivel de comprensión de los alumnos, como se observa en la figura 1:

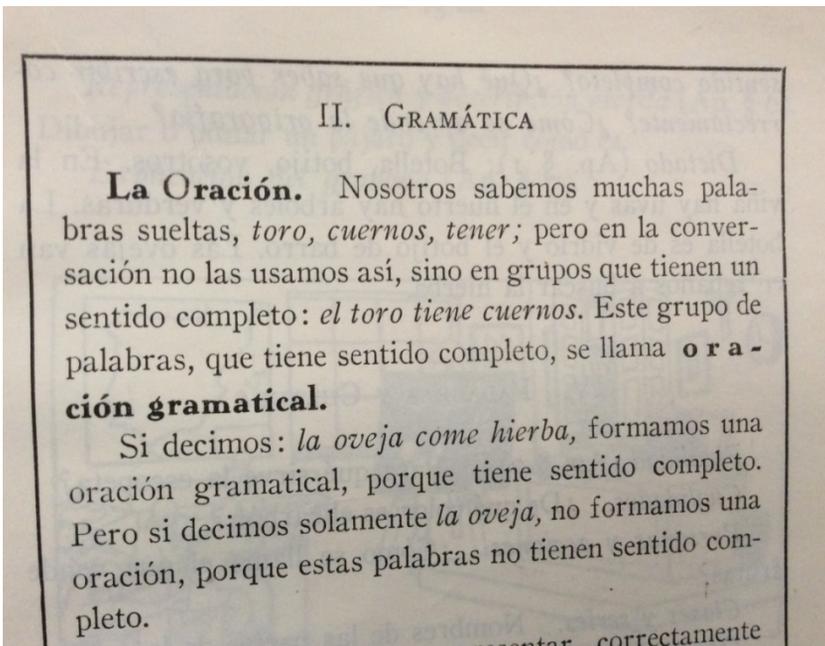


Figura 1: Real Academia, *Grado preparatorio*, pág. 13.

Esto no ocurre en el *Grado medio*, donde las explicaciones gramaticales retoman la forma que tenían en la antigua serie escolar (*vid.* figura 2).

La diferente importancia otorgada a la gramática en cada grado, así como el tratamiento dado a los contenidos (*vid.* 3.3) responden también a un planteamiento, presente en muchos pedagogos partidarios de la enseñanza intuitiva

⁵² Real Academia, *Epítome* 1857, pág. VII.

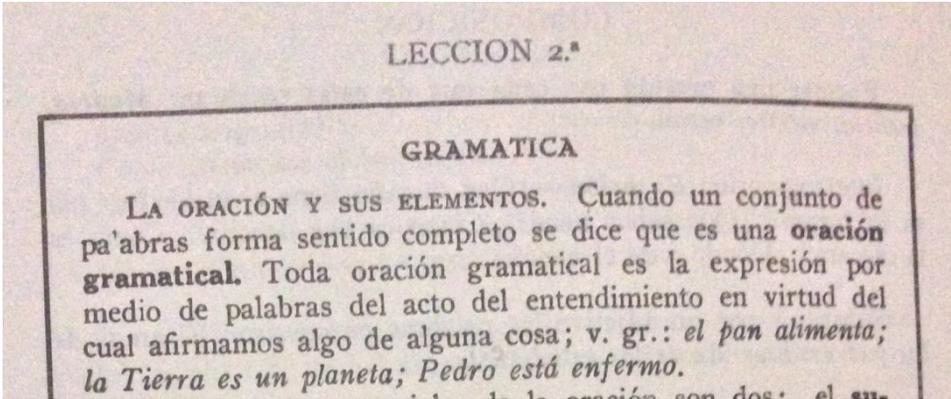


Figura 2: Real Academia, *Grado medio*, pág. 10.

(de raigambre pestalozziana, pero ampliamente desarrollada en el XIX), que tiene que ver con la idea de acceder al conocimiento idiomático inicialmente a través de la reflexión gramatical sobre la práctica y el afianzamiento de los conocimientos del lenguaje por medio de la lectura y la escritura para, en un segundo momento, incorporar el tecnicismo gramatical⁵³ (*vid.* 3.3).

Las diferencias entre el *Epítome* y la nueva serie se ponen de evidencia especialmente en los objetivos declarados y en la estructuración general de la obra (y de los capítulos en particular), pero no tanto en el tratamiento dado a los contenidos propiamente gramaticales, especialmente en el *Grado medio* que sigue muy de cerca al *Epítome*.

⁵³ Solo ponemos dos ejemplos representativos de esta idea que recorre el siglo XIX, si bien no se manifiesta (o se manifiesta poco) en los manuales de gramática hasta entrado el siglo XX; así, Alexandre Galí habla de que, antes de abordar los contenidos gramaticales es necesario «Afinar la intuición de los fenómenos de la lengua para penetrar en la estructura y leyes de funcionamiento y preparar así la introducción de la Gramática» (*Introducció a la gramàtica. Instruccions per als Mestres*. Barcelona, Editorial Pedagògica, 1935, pág. 4. La traducción es nuestra) y Miguel Deyá (*art. cit.*, pág. 534), en la misma línea, indica: «Así como el niño avanza en el desarrollo de los ejercicios de lenguaje y mediante ellos se posesiona del mismo, mejor preparado está para ordenar científicamente estos conocimientos. Ha llegado la hora de iniciar el estudio de la Gramática como medio de formación intelectual».

3.2 *Tratamiento de la gramática*

Una primera diferencia observable entre ambas series tiene que ver con la disposición de los contenidos gramaticales; en *El lenguaje en la escuela*, por un lado, se presentan imbricados los contenidos relativos a la ortografía con los de morfología y sintaxis. Este hecho es interesante en sí mismo, porque, al despojar de autonomía a la ortografía en la enseñanza (que de tener un manual propio, el *Prontuario*, pasa a ser un capítulo dentro del *Epítome* y, de ahí, un apartado dentro del espacio destinado a la gramática), se revela una idea que Julio Casares había manifestado en ese mismo año de 1941: «la corrección ortográfica es una manifestación externa y secundaria del conocimiento y dominio del idioma»⁵⁴.

Por otro lado, los ponentes parecen querer modificar la metodología sintética presente en la antigua serie (que partía de la palabra hasta llegar a la oración, tal y como se observa en las tablas 1 y 2), para abordar el estudio de la lengua desde la perspectiva analítica, esto es, partir de la oración para llegar a la palabra. No obstante, tal y como se observa en la tabla 5 (donde hemos sintetizado los contenidos gramaticales que aparecen en ambos grados⁵⁵), este planteamiento no se sigue de forma estricta en el *Grado medio*, ya que tras la lección de la oración se pasa a la de la palabra y luego a las clases de palabras, lo que continúa el esquema tradicional heredado de la tradición grecolatina desde Dionisio de Tracia.

<i>Grado preparatorio</i> (1941)		<i>Grado medio</i> (1944)	
Lección	Tema	Lección	Tema
1	El lenguaje. Lenguaje escrito	1	Lenguaje. Lengua. Gramática
2	La oración	2	La oración y sus elementos
3	Las palabras	3	Las palabras. Las partes de la oración
II	Verbo	9	Verbo

(Sigue en la página siguiente)

⁵⁴ Julio Casares, *Nuevo concepto del Diccionario de la lengua: y otros problemas de lexicografía y gramática*, Madrid, Espasa-Calpe, pág. 256, *apud* Deyá, *art. cit.*, pág. 529.

⁵⁵ Dejamos de lado en este trabajo los contenidos que, propiamente, corresponden a la ortografía y la prosodia.

<i>Grado preparatorio</i> (1941)		<i>Grado medio</i> (1944)	
Lección	Tema	Lección	Tema
12	El sujeto de la oración	8	El sujeto
13	Los complementos	10	Complementos del verbo (directo, indirecto, circunstancial)
14	El complemento directo. El sujeto y el complemento		
15-16 18-19	Nombre	11-13	Nombre
20-26	Adjetivo	14-15 17-21	Adjetivo
27-28	Pronombre	16 22-23	Pronombre
29	Artículo	24	Artículo
30	Preposiciones	26	Preposiciones
31	Conjunción	27	Conjunciones
32	Adverbio	25	Adverbios y modos adverbiales
		28	Interjecciones
33-39	Accidentes y conjunción verbal	29-40	Accidentes, tipos de verbos, conjunción
17	Aumentativos y diminutivos	41-42	Formación de palabras
		43	La declinación
		44	Cambio de oficio gramatical de las partes de la oración
		45	Clases de oraciones
		46	Concordancia
		48	Construcción
		49	Elipsis y pleonasma
		50	Estilo directo e indirecto
		Análisis	La oración compuesta

Tabla 5: Temas gramaticales en el *Grado preparatorio* y el *Grado medio*

Esta idea de ir de la oración a sus componentes, de nuevo, está relacionada con el cambio metodológico que opera la Academia en esta serie; así, se acepta la premisa de que el método más adecuado para la enseñanza es el que va del todo a las partes y conjuga el análisis (presente en los ejercicios gramaticales) y la síntesis (en los ejercicios de composición), tal y como venían señalando los pedagogos del XIX y el XX:

Para estudiar, pues, de una manera razonada lo que ya se sabe por imitación y como por instinto, hay primero que descomponer para el estudio de las partes y después componer. A esto se halla reducido el método de enseñanza.

Principiase por el análisis, lo cual es muy natural. El que sabe una lengua no pronuncia voces aisladas, sino palabras, frases, juicios, pensamientos. Conoce el todo y siguiendo el principio de pasar de lo conocido á lo desconocido, de la frase debe pasar á las partes de que se compone. Esta es la marcha que debe seguirse en toda la enseñanza. [...] Conocidas las partes por medio del procedimiento analítico, se combinan los ejercicios de análisis y síntesis para descubrir y aplicar las reglas en condiciones determinadas. Estudiada por este medio una forma cualquiera del lenguaje, se presentan y se hace presentar ejemplos en que entre esta forma seun la regla ó las reglas que se hayan aprendido⁵⁶.

En realidad, en los ejercicios que proponemos no hacemos sino repetir paso a paso y de una manera explícita los mismos ejercicios que el niño realiza implícitamente cuando aprende a hablar. Siempre se trata de un proceso de descomposición y reconstrucción. El niño siente la frase como un todo, aprende de encontrar en ella los elementos con las relaciones que les dan la unidad esencial, y después aplica estos elementos para decir lo que se propone, de acuerdo a unas leyes estructurales que se le han encomendado [...] Nosotros proponemos rehacer explícitamente el proceso [...]⁵⁷.

Esta idea implica que, a diferencia del *Epítome* y el *Compendio* (y esto es aplicable a toda la serie, no solo a las últimas ediciones), que adoptan una dirección que va de la palabra a la oración⁵⁸, en *El lenguaje en la escuela* se quiere introducir como punto de partida la oración y sus componentes, lo que explica, por una parte, la ausencia de división en partes (morfología/analogía – sintaxis) y, por otra, la centralidad otorgada al verbo, sobre el que pivota la es-

⁵⁶ Mariano Carderera, *Principios de educación y métodos de enseñanza. Libro de texto para las Escuelas Normales*, Madrid, Impr. del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1865, 3.^a ed. pág. 265. María José García Folgado, «Gramática y legislación educativa», *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, coord. por Alfonso Zamorano Aguilar, München, Lincom Europa Academic Publishers, 2012, págs. 247-268.

⁵⁷ Galí, *op. cit.*, p. 10. La traducción es nuestra.

⁵⁸ Si bien el concepto de oración se introduce en el *Epítome* ya en la página 7, este se contempla como una «noción provisional necesaria para iniciar el estudio de la Morfología» (Real Academia, *Epítome* 1938, pág. 60).

estructura oracional⁵⁹. En este caso, el apartado destinado a la explicación general de la categoría en cada uno de los libros es muy revelador. El *Epítome*, que trata del verbo en el cap. VI, tras el nombre, el adjetivo, el pronombre y el artículo, introduce esta clase de palabra a través de la comparación de dos elementos semánticamente próximos (*atención – atendías*) para mostrar al alumno que se trata de dos categorías diferentes: «La palabra *atención* significa la operación de aplicar el entendimiento a una cosa para comprenderla. La palabra *atendías* indica la misma operación de aplicar el entendimiento, pero ejecutada por la persona a quien se habla y en tiempo pasado. *Atención* es un sustantivo; *atendías* es un VERBO»⁶⁰. Además, la explicación se focaliza en las diferentes formas que puede adoptar un verbo según la persona y el tiempo. Solo tras esas apreciaciones inserta la definición: «Se llama verbo la parte de la oración que expresa acción o estado y que tiene formas especiales para indicar los distintos tiempos, números y personas»⁶¹. En el *Compendio* el proceder es similar: se introduce la categoría en quinto lugar, se inicia el apartado por la definición –muy próxima a la del *Epítome*– y, después, mediante ejemplos, se hace notar al alumno su variabilidad formal: «el verbo es la parte más variable de la oración» (pág. 37).

En cambio, tanto en el *Grado preparatorio* como en el *Grado medio* se sitúa el apartado verbal en relación con los elementos de la oración y separado del resto de las clases de palabras (*vid.* cuadro 5): en el libro del primer nivel, se propone un ejemplo de oración para, a través de preguntas, deducir qué palabra de las que forman la oración es el verbo; y, obviando cualquier consideración

⁵⁹ Se trata, en gran medida, de una herencia del análisis descendente de raigambre lógica en el que el verbo (*ser, sustantivo*) se sitúa como elemento central, si bien el proceso de progresiva *deslogicización* («délogisation») de la gramática implica que ya no se trata de un único verbo sino de cualquier verbo (*vid.* Peter Lauwers, *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948*, Leuven, Peeters, 2004). Esta perspectiva heredera del logicismo –que ya aparece en la *Grammaire* de Port-Royal– se aprecia en las definiciones de sujeto y predicado y en el mantenimiento de la noción de *afirmación* para describirlos (Real Academia, *Grado medio*, pág. 10).

⁶⁰ Real Academia, *Epítome* 1938, págs. 26-27.

⁶¹ *Ibid.*

formal, se da una definición exclusivamente semántica de la categoría como «la palabra que en la oración expresa lo que alguien hace» (pág. 51); en el manual de 1944, se parte de la noción de predicado como «palabra o conjunto de palabras que denotan lo que se afirma del sujeto» (pág. 31) para indicar la condición esencial del verbo: «En la oración *Juanito era el niño más aplicado de la clase*, todo lo que sigue al sujeto *Juanito* es el predicado; pero la palabra esencial de éste es *era*. *Era* es un verbo» (*ibíd.*). También se alude a la forma, pero de manera secundaria.

No obstante, este planteamiento, que parece situar la oración (el lenguaje, en realidad) como punto de partida de la reflexión lingüística, es meramente formal, afecta al aspecto exterior, estructural, pero apenas al modelo gramatical que se expone. Es decir, las definiciones y tratamiento de las categorías reproducen mayoritariamente los modelos preexistentes de aproximación ascendente, sin casi rentabilizar la pretendida aproximación descendente⁶². Esto es, la teoría sigue fuertemente enraizada en la producción académica anterior y lo novedoso es el trabajo con los elementos lingüísticos, que consiste, por una parte, en partir de una explicación proponiéndole al alumno una circunstancia real y concreta⁶³:

Si le escribimos a un amigo *envíame libros*, dejamos a su discreción que nos envíe libros de cualquier clase: novelas, cuentos o libros de estudio; pero si le escribimos *envíame los libros*, entenderá que nos envíe unos libros determinados, que él y nosotros sabemos cuáles son. Las palabras

⁶² Lauwers (*op. cit.*) expone, siguiendo a André Chervel (...*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977), cómo la denominada «segunda gramática escolar» se articula sobre la noción de *función sintáctica*, operando, como ya se ha mencionado, una *deslogización* de la proposición y sus componentes. Pese a que, como hemos dicho, *El lenguaje en la escuela* presenta algunos rasgos de ese proceso y características que lo situarían en esa segunda gramática escolar, lo cierto es que no se desprende del todo del bagaje gramatical anterior, centrado en la palabra.

⁶³ Este procedimiento didáctico se encuentra también en el *Epítome* de 1938 (*vid.* Encinas, *op. cit.*), si bien su incidencia es menor.

el, la (en plural *los, las*) que van siempre delante de un nombre son artículos determinados: *el árbol, la flor, los árboles, las flores*⁶⁴.

Con este proceder se pone el énfasis en el uso de la clase de palabra estudiada, en su empleo concreto y cotidiano. Así, se introduce al niño en conceptos abstractos de la mano de un uso práctico que él puede percibir fácilmente y del que puede tener clara conciencia. Por otra parte –y en esto radica el mayor avance pedagógico que, a nuestro entender, presentan los libros de 1941 y 1944–, a continuación de la exposición teórica, el alumno tiene que dar respuesta (ya sea de forma oral o de forma escrita) a una serie de cuestiones sobre los conceptos explicados y resolver diferentes ejercicios prácticos. Estos ejercicios pueden ser preguntas sobre los conceptos («¿Cómo se llaman *las palabras* *el, la, los, las cuando van inmediatamente delante de un nombre?*») ⁶⁵, de identificación de elementos («*Señalar los artículos determinados: Cuando sale el sol [...]*») ⁶⁶, o de completar («Substituir los puntos con el artículo determinado: ... *pecado es malo para ...cuerpo y para ... alma*») ⁶⁷, pero también de manipulación de las expresiones lingüísticas para observar cómo varían: «Poner en masculino: *La gata de la vecina arañó a la niña de la portera*» ⁶⁸; «Sustituir el nombre por un verbo: *La criada ha salido a la compra. En invierno es agradable la caza*» ⁶⁹.

Estos ejercicios no versan exclusivamente sobre el contenido gramatical de la lección, sino que el alumno debe demostrar que maneja de forma práctica los contenidos estudiados en las lecciones anteriores. Así, por ejemplo, en la Lección 29.^a del *Grado Preparatorio*, dedicada al artículo, se pide al alumno, entre otras cuestiones, que indique los verbos de la oración *Cuando llueve, los ríos inundan los valles* y que determine el complemento directo de *En invierno*

⁶⁴ Real Academia, *Grado preparatorio*, pág. 130.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Real Academia, *Grado preparatorio*, pág. 131.

⁶⁷ Real Academia, *Grado medio*, pág. 86.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Real Academia, *Grado medio*, pág. 193.

los pastores hacen hogueras. El verbo y sus complementos son contenidos explicados, respectivamente, en las lecciones 11.^a y 14.^a, a las cuales se remite entre paréntesis⁷⁰.

Por otro lado, esta serie no solo redistribuye los temas respecto de su predecesora, sino que amalgama los contenidos del *Epítome* con muchos procedentes del *Compendio*. De este modo, el *Grado Medio* incorpora dos lecciones sobre la irregularidad en los verbos (lección 39.^a y 40.^a), amplía la teoría de los adjetivos numerales con la inclusión de los partitivos y los múltiplos (lección 18.^a) e incluye sendas lecciones dedicadas a los procesos de creación de palabras (lección 41.^a y 42.^a), entre otras cuestiones, todos ellos contenidos que no están en el *Epítome* pero sí en el *Compendio*. También se simplifican algunas cuestiones; por ejemplo no aparece la denominación *unipersonales*⁷¹ ni hay un capítulo destinado a los «vicios de dicción» (cap. VII del *Epítome*).

La teoría recogida en estos libros, pese a lo indicado, no es un mero remedo de la que aparece en el *Epítome* y el *Compendio*, sino que se encuentran algunas novedades. Un ejemplo de ello es la reestructuración de la teoría del pronombre y el adjetivo. Tanto en el *Epítome* como en el *Compendio*, las subclases *posesivos*, *demostrativos* e *indefinidos* se incorporan en la explicación de los pronombres y, en algunos casos, se indica su uso como adjetivo. Esto cambia en *El lenguaje en la escuela*, ya que esas subclases se consideran adjetivos determinativos en primera instancia y se alude a su posible uso como pronombres:

INDEFINIDOS. Al decir: *tengo dos cuadernos y cuatro libros*, con las palabras *dos* y *cuatro* se indica una cantidad definida de cuadernos y libros. Pero si digo: *tengo algunos cuadernos y muchos libros*, con las palabras *algunos* y *muchos* no se indica una cantidad determinada, sino indefini-

⁷⁰ Real Academia, *Grado preparatorio*, pág. 131. El mismo procedimiento se sigue en el *Grado Medio*.

⁷¹ «Son VERBOS IMPERSONALES los que solo pueden emplearse en infinitivo y en la tercera persona del singular de sus distintos tiempos como *nevar*, *nieva*, *nevó*, *nevará* [...]. Estos verbos se llaman impersonales porque al usarlos no se atribuye su acción a persona determinada, y se llaman también *unipersonales* porque, como se ha dicho, sólo se usan en una persona, que es siempre la tercera» (Real Academia, *Epítome* 1938, pág. 33).

da. Estos vocablos, alguno, mucho, y otros como poco todo, ninguno, etc. se llaman, por esta razón, **indefinidos**.

Los indefinidos, como otros adjetivos determinativos (lec. 17.^a) se usan también como pronombres cuando están en lugar del nombre al que se refieren⁷².

En el *Grado preparatorio*, esta cuestión de las formas que son pronombres y adjetivos apenas se plantea, limitándose a un breve comentario sobre el valor pronominal de los adjetivos *éste* y *aquél* y algunos indefinidos.

En los apartados dedicados a los contenidos propiamente sintácticos (lecciones 43.^a a 50.^a del *Grado medio* más el análisis), se siguen de manera general los planteamientos del *Epítome*, con algunas modificaciones y añadidos. Así, se incorpora una lección destinada a «los cambios de oficio gramatical de las partes de la oración» (44.^a) que, aunque no incluye información novedosa (resume ideas que ya aparecen en las explicaciones sobre los «oficios» de cada parte de la oración), se presenta de tal manera que se focaliza no en lo que cada categoría puede o no puede hacer, sino en la idea de que las palabras (en general) pueden realizar otras funciones en la oración diferentes de aquellas que les son propias; el ejercicio propuesto se encamina a que los alumnos reflexionen sobre este hecho:

Señalar las palabras que hacen oficio distinto del que propiamente les corresponde en la oración y explicar cuál es ese oficio: *Los valientes hablan bajo y pegan recio. El callar es una virtud cuando el hablar puede ser indiscreto. Un cobarde con pundonor iguala al temerario en el peligro. Un no dicho a tiempo aleja a los importunos* (pág. 174).

El *Grado medio* recupera la Construcción, que no aparece como tal ni en el *Epítome* de 1938 ni en el *Compendio* de 1931 y con lo que se retoma el modelo de los manuales anteriores a 1918 (y a la *Gramática* de 1917)⁷³. En esa lección

⁷² Real Academia, *Grado medio*, pág. 66.

⁷³ La *Gramática* de 1917 ha sido considerada por los especialistas una obra de inflexión en la teoría gramatical de la Academia, ya que el foco se traslada de manera efectiva hacia la sintaxis, entre otras cuestiones (véase Gema B. Garrido Vílchez, *Las «Gramáticas» de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*, Salamanca: Vitor, 2010). Para su influencia en el *Epítome* a partir de 1918, véase Encinas, *op. cit.*

(48.^a), Construcción se define como la «disposición u orden en que se colocan los elementos o partes de la oración» (pág. 187), omitiendo cualquier referencia a la dependencia⁷⁴ –fundamental en las definiciones de la *Gramática* de la Institución⁷⁵. Asimismo, el «orden» remite de manera fundamental a los elementos oracionales –sujeto, verbo y complementos– y solo circunstancialmente a las categorías gramaticales (únicamente se menciona el adjetivo calificativo y el cambio de valor derivado de su posición). En la lección se habla de «construcción normal», aunque se alude también a la «libertad para construir oraciones», dejando fuera cualquier referencia a un orden ‘no natural’ o a una construcción figurada llamada a «dar más vigor y elegancia a la locución»⁷⁶. De hecho, en la siguiente lección (49.^a), se introducen la elipsis y el pleonismo, pero no se habla en ningún caso de ‘figuras’ y se relaciona su empleo con la elisión o la ampliación de elementos en la oración por razones expresivas (y se remite a la lección 45.^a, en la que se tratan, entre otras, las oraciones elípticas). Este planteamiento se aleja del *Epítome* de 1938, en cuyo capítulo 1.º de la Sintaxis, no se habla de Construcción como tal, pero sí se plantea la cuestión del orden de la oración, si bien dicho ‘orden’, a diferencia del *Grado medio*, viene determinado por la índole gramatical de las palabras y su oficio en la oración. Y de manera similar aparece en el *Compendio*⁷⁷.

Por último, es destacable la inclusión de un capítulo destinado a los ejercicios de análisis, que se corresponde plenamente con la ambición de ajustar los contenidos a la enseñanza efectiva en el aula y de generar un material para el aprendizaje práctico de la lengua. Significativamente, el análisis, que estaba considerado como un elemento esencial en el aprendizaje lingüístico desde me-

⁷⁴ Encinas (*op. cit.*, pág. 502) registra una explicación similar en el *Epítome* de 1886, en el que se define construcción como «El orden con que en la oración se han de colocar las palabras» (Real Academia Española, *Epítome de Analogía y Sintaxis para la primera enseñanza elemental por la Real Academia Española, vigésima octava edición*, Madrid, Gregorio Hernando, 1886, pág. 54).

⁷⁵ Según aparece en las definiciones que recoge Victoriano Gaviño Rodríguez, *Términos gramaticales de la Real Academia Española (TerGraRAE)*, Madrid, Visor, s. v. CONSTRUCCIÓN. Para el análisis de esta cuestión, véase Garrido Vílchez, *op. cit.*

⁷⁶ Real Academia, *Compendio* 1931, pág. 131.

⁷⁷ «La [sintaxis] regular ordena las palabras de manera que cada una complete y precise la significación de la palabra o frase anterior», *ibid.*

diados del XIX⁷⁸, había sido el «gran ausente» en los textos académicos escolares anteriores⁷⁹, que adolecían de elementos prácticos.

Este capítulo se abre con un apartado dedicado a la oración compuesta, donde se explican las oraciones coordinadas y las subordinadas en la línea –muy resumida– del *Compendio*. Esta teoría de la oración compuesta tiene como objeto facilitar la práctica del análisis, tal y como se desprende de la correspondencia entre Casares y García de Diego:

También les pedí su opinión [a los editores] acerca de los ejercicios de análisis y me dijeron que los consideraban muy importantes, aunque el análisis no pudiera ser completo por falta de preparación teórica, pero que en todo caso convendría dar al alumno algunas nociones las más elementales (*sic*) acerca de la oración compuesta. En vista de ello, y a reserva de que usted me dé su parecer, he pensado que los ejercicios de análisis podrían constituir un suplemento al final de la obra, suplemento que se iniciaría con una explicación de la oración compuesta, sin ir más allá de la idea de coordinación y subordinación oracionales⁸⁰.

El análisis que proponen los autores se concibe como ‘ejercicio total’, es decir, como una forma de atender a todos los aspectos del lenguaje –palabras e ideas–, que han sido abordados en cada lección mediante los ejercicios allí dispuestos. Para ello, tras cada uno de los cuarenta textos que reúne el capítulo, aparece en primer lugar una lista de preguntas tanto de contenido como de

⁷⁸ Vid. María Luisa Calero Vaquera, «Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis» *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*, ed. por Marina A. Maquieira y María Dolores Martínez Gavilán, León, Universidad de León, Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios, 2008, págs. 11-42 y García Folgado, *op. cit.*

⁷⁹ Como ya se ha indicado, en 1937 se había proyectado que la Academia publicase un tratado de análisis gramatical (*vid. supra*), si bien dicho tratado fue finalmente publicado por el Instituto de España en 1939 con el título de *Análisis Lógico y Gramatical* sin mención a la Academia ni indicación de autor. En el Acta de la Mesa del Instituto de España celebrada en San Sebastián, el 30 de junio de 1938 se indica que la tarea de redacción de ese manual se encomendó a Miguel Artigas (*apud* Diego Pérez *op. cit.*, pág. 333, n. 15).

⁸⁰ Carta de Julio Casares a Vicente García de Diego (minuta), 12/7/1943. Archivo de la Real Academia, Fondo Julio Casares, Caja 4.

vocabulario que se ofrecen como sugerencia a los maestros, pero otorgándoles la libertad de variarlas o ampliarlas «según el tiempo de que se disponga, la capacidad de los niños y la naturaleza del párrafo» (pág. 222). En segundo lugar, tras el análisis de las ideas, se pasa al análisis gramatical, que, en líneas generales, presenta la forma habitual en las gramáticas del periodo, en el que se parte de la palabra para llegar al conjunto oracional⁸¹, si bien se abordan también cuestiones ortográficas. Los textos que se ofrecen aparecen tanto en verso como en prosa y son una mezcla de clásicos de diferentes épocas, con una cierta tendencia a incidir en la temática religiosa (*v. gr.* texto 15 «El Santísimo Sacramento» o el 17 «Al nacimiento de Cristo Nuestro Señor», ambos de Góngora), moralizante (*v. gr.* texto 16 «No descuides lo pequeño» de Fr. Luis de Granada o el 27, «El trabajo» de José M.^a Velarde) o patriótica (*v. gr.* texto 8, «Elogio de España» de Castelar o el 26, «Las ciudades españolas», de Mesonero Romanos).

Con estos ejercicios no se persigue únicamente que se trabaje sobre las estructuras gramaticales o las palabras que aparecen en un texto o fragmento, sino también que se indague acerca de las ideas que subyacen a la expresión lingüística. Esto está en consonancia con los objetivos expuestos en las Advertencias, donde se situaba como eje de la enseñanza facilitar al alumnado tanto «la adquisición de un vocabulario abundante y selecto», como «el conocimiento y manejo de los sutiles mecanismos que permiten la expresión fácil, exacta y elegante de las ideas y sentimientos».

4. CONCLUSIONES

Nuestro objetivo ha sido presentar los últimos textos de uso escolar publicados por la Real Academia Española hasta nuestros días, la serie titulada

⁸¹ En *El lenguaje en la escuela* no se utiliza ningún término (*cláusula, proposición, discurso*, etc.), más allá de la denominación *oración simple/oración compuesta* y de los subtipos de ambas. Sobre las diversas denominaciones utilizadas para la clasificación derivada del análisis, puede verse Esteban T. Montoro del Arco, «Fuentes francesas para la clasificación de las proposiciones en la gramática española decimonónica: los enciclopedistas», *La terminología gramatical del español y del francés / La terminologie grammaticale de l'espagnol et du français*, ed. por Cécile Bruley y Javier Suso López, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2015, págs. 217-239.

El lenguaje en la escuela. Su publicación, en los años cuarenta del siglo xx, responde a un verdadero interés de la Institución (por primera vez real y tangible) en atender a las múltiples críticas que habían recibido los libros anteriores (Epítomes y Compendios) y salir de su estatismo en la metodología del pasado, tal y como se plasma en las Advertencias de sus obras.

Las novedades que presenta la nueva serie se deben, significativamente, a esta mayor preocupación didáctica. En primer lugar, se trata de manuales de lengua y no de libros de gramática como hasta el momento había producido la Institución; esto es, son textos que incorporan no solo la gramática como conocimiento teórico de la lengua, sino otros contenidos destinados al trabajo de las diversas destrezas lingüísticas.

En segundo lugar, el «giro pedagógico» operado se traduce en un cambio de concepción sobre cómo debe ser planteada la gramática en la escuela; este cambio repercute tanto en el peso dado a los contenidos propiamente gramaticales, como a la organización de dichos contenidos. Sobre el primer aspecto hay que señalar que la serie progresa desde las reflexiones generales sobre la lengua (en el *Grado preparatorio*), a la mayor importancia dada al estudio teórico de los términos y conceptos gramaticales (en el *Grado medio*). Hemos de suponer que este estudio, casi accesorio en el texto de 1941, y más central en el de 1944, hubiera sido el pilar fundamental del nunca publicado *Grado superior*. En cuanto al segundo aspecto, en estos volúmenes la organización no va de los contenidos morfológicos (las partes) para pasar después a los sintácticos (la totalidad o el conjunto), sino que se parte de la oración y sus componentes para, a continuación detenerse en las clases de palabras y, después, estudiar su combinatoria, en un intento de seguir un ordenamiento de tipo analítico.

Por último, la metodología empleada prioriza una perspectiva inductiva, en la que se parte de ejemplos asequibles para el alumno para, en un segundo momento, introducir las cuestiones teóricas y la ejercitación tanto de tipo analítico como sintético; esto es, se trabaja tanto el análisis de los elementos lingüísticos como la combinación de esos elementos. Asimismo, se enfrenta al alumno a tareas de manipulación de las unidades de la lengua que le obligan a ir más allá del simple conocimiento teórico y a aplicar lo aprendido.

No obstante, pese a estas innovaciones, la Academia no reniega de la tradición anterior: *El lenguaje en la escuela* recoge en sus diferentes volúmenes

los contenidos más esenciales del *Epítome* y el *Compendio* (y también del *Pron-tuario*). El objetivo fue, en última instancia, producir una serie escolar nueva que, surgiendo de las cenizas de sus antiguos manuales, volviera a colocar a la Academia como guía de la instrucción lingüística nacional. No pudo ser: los avatares político-educativos hicieron que esta serie, excepcional en la producción académica, no tuviera continuidad.

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO

Universitat de València