

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL PLAN VILLALOBOS (1934): CARACTERÍSTICAS, FUNDAMENTOS Y PROYECCIÓN POSTERIOR*

MARÍA ANTONIA MARTÍN ZORRAQUINO

EL LLAMADO PLAN VILLALOBOS (1934): EL BACHILLERATO DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA

La promulgación de un nuevo Plan de Bachillerato en la II República Española se produjo en 1934, durante el llamado Bienio Conservador, siendo ministro de Instrucción Pública Filiberto Villalobos, de ahí que tales estudios secundarios se conozcan habitualmente como el «Plan Villalobos».

El nuevo Bachillerato (que sustituía al Plan Callejo de 1926) comprendía siete cursos, como este, subdividido en dos ciclos. Seguía el Proyecto de Segunda Enseñanza impulsado por Fernando de los Ríos en 1932 (Hernández Díaz, 2005: 381) y mantenía un decidido eclecticismo entre las humanidades y las ciencias, al tiempo que introducía de nuevo dos idiomas modernos y el estudio de las ciencias sociales en los dos últimos cursos (ibídem).

Como han destacado diversos historiadores y pedagogos, la reforma de la educación fue planteada por el gobierno de la II República desde los comienzos del nuevo régimen, no sólo en cuanto una tarea esencial para conseguir la democratización del país, sino también como una herramienta fundamental para la socialización política de sus ciudadanos (*cf.* Puelles, 1991: 159-160). Para ello, la República, desde los primeros meses de gobierno, promulgó diversos decretos y, sobre todo, plasmó en los artículos 48 y 49 de la Constitución de 1931 las líneas maestras del sistema educativo que postulaba. Puelles (1991) considera, sin embargo, que, a pesar de su ingente esfuerzo y de muchos logros en diferentes ámbitos (aumento espectacular de la creación de puestos de maestros y de la construcción de escuelas; medidas para la formación del profesorado; avance extraordinario en la escolarización de los espa-

.....
* Deseo expresar mi gratitud a mi amigo y colega Luis Santos Río, catedrático de Lingüística General de la Universidad de Salamanca, que me proporcionó el valioso y extenso catálogo de la exposición *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico (1900-1955)* (*cf.* FRANCIA SÁNCHEZ / RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, eds., 2005), que me ha sido de enorme utilidad para realizar la presente comunicación. Vaya mi agradecimiento también al doctor Guillermo Vicente, organizador del Congreso en cuyo marco presenté este modesto trabajo, por su atento apoyo y estímulo.

ñoles; asistencia y protección del medio rural –a través de la escuela y muy especialmente, para los lugares más recónditos, gracias a la actuación de las Misiones Pedagógicas–, etc.), el sistema educativo republicano quedó en un proyecto frustrado.

Tengo para mí, no obstante, que el Plan Villalobos representó, pese a las críticas que ha recibido por parte de algunos estudiosos, una contribución importante para la educación secundaria en nuestro país. Y, asimismo, pudo constituir un punto de referencia benéfico al fin de la Guerra Civil.

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN VILLALOBOS CON REFERENCIA ESPECIAL A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Conviene recordar que Villalobos, un ilustre médico salmantino, gran amigo de Unamuno, y político muy respetado y querido en su tierra, era miembro del Partido Reformista, en el que militó casi toda su vida (Esteban de Vega, 2005: 181-182) y, sin ser propiamente un institucionista ni hallarse en contacto directo con Giner o Cossío, por su amistad con Unamuno y, sobre todo, por su conducta en la educación de sus propios hijos, podemos deducir que conocía bien las ideas institucionistas en materia educativa y que las apreciaba: llevó a su hija Carmen al Instituto-Escuela (fundado en 1918) y esta, más tarde, vivió en la Residencia de Señoritas; Carmen Villalobos fue después (terminada la Guerra Civil) profesora de Física y Química en el colegio Estudio, dirigido por Jimena Menéndez Pidal (Esteban de Vega, *ibídem*). De otro lado, Villalobos apoyó, como ministro, a varias de las instituciones y actividades más afines a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (las Misiones Pedagógicas, la Junta para Ampliación de Estudios –Hernández Díaz, 2005: 375 y ss.–, y, en particular, el Centro de Estudios Históricos: favoreció la implantación de su Sección de Estudios Clásicos, solicitada con gran empeño por Menéndez Pidal –*cf.* Pérez Villanueva, 1991: 277). Por otra parte, la actuación de Filiberto Villalobos al frente del Ministerio de Instrucción Pública concitó apoyos, pero también muchas críticas: en el seno de sus adversarios y en el de sus compañeros de coalición, frente a quienes impuso su propio respeto por la escuela pública y laica. Por ello, Preston (2005: 281) lo considera un representante prototípico de la «Tercera España».

Son varios los Decretos que dieron forma a los nuevos estudios: Decreto 26-VII-1934 (que regula el sistema de exámenes y determina que los alumnos libres y colegiados han de ir a Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza y presentarse ante un tribunal conformado *ad casum*, y prohíbe que un profesor de segunda enseñanza pueda exigir o imponer los libros de texto o de lectura); Decreto 6-VIII-1934 (por el que se crean Institutos Nacionales e Institutos Elementales) y Decreto 29-VIII-1934, que articula propiamente los estudios (siete

cursos en dos ciclos, como en el Plan Callejo de 1926: en primer lugar, un ciclo elemental de tres años, que permitiera el enlace con la enseñanza primaria; en segundo lugar, un ciclo superior, de cuatro años, subdividido, a su vez, en otros dos: el primero, con disciplinas eminentemente formativas, y el segundo, más especializado, preparatorio para la Universidad –con tres exámenes de conjunto al término de cada uno de los períodos indicados: elemental, primer ciclo superior y segundo ciclo superior–; y, de otro lado, por supuesto –en consonancia con el art. 48 de la Constitución de 1931–, no incluía la religión como materia de clase, hecho que debe subrayarse, ya que le granjeó a Villalobos una fuerte oposición por parte de muchos de los integrantes y de los partidarios del Gobierno de coalición del que formaba parte en el bienio 1933-1934). Por otra parte, los Cuestionarios de cada materia del Bachillerato se publicaron en la *Gaceta de Madrid* el 1-X-1934. De entre ellos, me parece de especial interés e importancia el que afecta a la enseñanza de la lengua española como lengua materna.

En lo que se refiere a la lengua española y su literatura, el Plan colocaba a la disciplina en el primer lugar del currículo: la declaraba obligatoria en todos los cursos con una gradación cíclica, cuidadosa, de sus contenidos, combinando armónicamente las prácticas de lectura, dictado, redacción, análisis gramatical e iniciación al estudio de los textos literarios a lo largo de los cuatro primeros años, para ir ampliando –y profundizando– progresivamente, en los tres últimos, el comentario gramatical, la explicación de textos literarios, la disertación literaria, el estudio histórico de la lengua y el de la literatura española en todos sus géneros y períodos, con referencia igualmente a las obras más significativas de la literatura universal (Martín Zorraquino, 1999-2000: 75). En especial, en lo que se refiere a la enseñanza de la gramática histórica de la lengua, como ya he indicado en otro lugar (Martín Zorraquino, 1999-2000: 76):

(...) se incluía en el sexto curso; contaba con una hora semanal que complementaba la otra asignada a la disciplina, destinada al estudio de una serie de autores de la literatura española que habían de elegirse de una lista que comenzaba con el anónimo autor del *Cantar del Cid* y llegaba hasta Ganivet; la selección de un texto medieval era obligada «para poder practicar el análisis histórico del idioma dentro de los límites elementales que aquí se señalan».

Como señala C. López Ferrero (1997: 17 y ss.), en la etapa republicana que nos ocupa, la enseñanza de la lengua española se concibe como la transmisión y el aprendizaje de una habilidad, un hecho vivo, práctico, separado de la gramática, que implica una abstracción. Este es uno de los principios propugnados por la pedagógica «escuela unificada» y que, a mi juicio, tiene muchos puntos de contacto con el pensamiento de Américo Castro para la enseñanza de la lengua materna (Castro, 1922 y cf. *infra*) (cf. igualmente, Martín Zorraquino / Cuartero Sánchez, 2005: 1240). Como indica López Ferrero (*op. cit.*: 19-22), la gramática se empezará a percibir como ciencia lingüística más adelante, entre

1939 y 1956 (en 1951 se publicarán las conocidas gramáticas de Salvador Fernández Ramírez, esencialmente descriptiva, y la de Emilio Alarcos Llorach, de corte claramente estructuralista, inspirada en los principios de la glosemática danesa); de hecho, el paradigma estructuralista dará lugar a numerosos libros de texto entre 1956 y 1969, y, a partir de los años setenta se irán incorporando teorías diferentes en la enseñanza de la lengua (gramática generativa, lingüística del texto, pragmática, etc.), hasta llegar a los años finales de la década de los ochenta y, sobre todo, a los años noventa del siglo pasado, que han visto renacer de nuevo el interés por la práctica real de la lengua, pero, ahora, en el marco de nuevas teorías sobre la comunicación (*op. cit.*: 22-25).

FUNDAMENTOS DEL PLAN VILLALOBOS

El Plan de 1934 reconocía, así, la importancia capital de la enseñanza de la lengua materna en la formación de los ciudadanos, en consonancia, por ejemplo, con el bachillerato francés (en especial, en lo referente a las técnicas de trabajo para la práctica de la lengua y respecto al estudio de los autores y de las obras literarias). Conviene recordar (*cf.* Puellas, 1991: 162, n.º 11) que la analogía entre la II República Española y la III República Francesa ha sido suficientemente destacada (no sólo en lo tocante a la enseñanza de la lengua materna, por supuesto): Puellas (1991), por ejemplo, insiste en el paralelismo diacrónico que existe en el ámbito de la política de formación de maestros entre el modelo de la República española y el de la francesa:

El modelo francés inspiró, sin duda, el sentido de misión que los republicanos españoles intentaron dar a la formación de los nuevos maestros, auténticos sacerdotes laicos destinados a difundir el nuevo evangelio republicano (*ibidem*).

De otro lado, el Plan Villalobos simbolizaba el triunfo de las ideas en materia de pedagogía lingüística de algunos de los representantes más conspicuos de la Escuela española de Filología, especialmente don Américo Castro (maestro, por ejemplo, de don Rafael Lapesa y director de su tesis doctoral), claramente vinculado a la ILE, quien, entre 1919 y 1924, había gastado muchas energías, en forma de conferencias, artículos de periódico e incluso libros, para denunciar los graves defectos que presentaba en España la enseñanza de la lengua materna (así como la programación del bachillerato y la organización de las Facultades de Letras), al tiempo que ofrecía orientaciones muy claras para su reforma (*cf.* Castro, 1922 y 1924; Martín Zorraquino, *ibidem*). Por otra parte, el Plan Villalobos venía a representar también el triunfo oficial de la Escuela española de Filología en la enseñanza de la Literatura: consagraba la conexión inseparable entre lengua y literatura (sostenía la dimensión creadora de la actividad lingüística) y reconocía la necesidad de la perspectiva histórica para comprender adecuadamente la actividad del hombre (Martín Zorraquino, *loc. cit.*: 76-77).

En realidad, el Plan Villalobos se inspiraba, y lo respetaba claramente en gran medida, en el Proyecto de Bases para la Segunda Enseñanza que el ministro Fernando de los Ríos había remitido a la Cámara de Diputados en marzo de 1933 (Fernando de los Ríos había leído en dicho lugar el propuesto para la enseñanza primaria el 9 de diciembre de 1932, en el primer aniversario de la Constitución republicana). Y elaboró, igualmente, unas bases para la reforma universitaria.

En lo tocante a la enseñanza secundaria, según destaca Puelles, y como habría de reflejar en buena medida el Plan Villalobos, el Proyecto de Fernando de los Ríos ofrecía una concepción humanista del Bachillerato (según se cita en Puelles 1991: 169):

El bachillerato ha de aspirar a dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminen este período de la enseñanza, mas sus normas pedagógicas no sólo deben proponerse una formación intelectual, sino una edificación de alto valor humano.

De otra parte, siguiendo la mejor tradición del liberalismo español, las Bases presentaban el bachillerato como una prolongación de la enseñanza primaria (no era, pues, una barrera de clase) (ibídem); ofrecía, en fin, tal y como he subrayado, un currículo moderno, ajustado a las tendencias europeas, pues distinguía entre un ciclo de formación básica, común, y un ciclo de semiespecialidad (los tres últimos cursos) y, sobre todo, incluía la enseñanza de idiomas modernos (uno, obligatorio: francés, alemán o inglés) y la de materias de tipo social, como la Economía o el Derecho (preveía, igualmente, enseñanzas complementarias de trabajo manual) (*apud* Puelles, 1991: 170).

Volviendo al Plan Villalobos, hay que destacar que gozó y, especialmente, ha gozado, con el paso del tiempo, de enorme aceptación, hasta el punto de que ha sido considerado como modélico por su nivel de exigencia y racionalidad (Hernández Díaz, 2005: 381). Con todo, ha sido también criticado por algún pedagogo mucho más recientemente (por ejemplo, por Antonio Molero, *cfr.* Hernández Díaz, 2005: 381-382). Así, Molero nos dice (1991: 72-73, citado también por Hernández Díaz, 2005: ibídem):

El nuevo plan tenía un diseño netamente conservador y clásico, sin ninguna atención al bloque de materias técnico-profesionales ni a las actividades creativas, salvo las alusiones al dibujo y a los juegos y deportes, que sustituían a la educación física de los antiguos planes de enseñanza.

Para Molero (ibídem), el nuevo bachillerato cometía, sobre todo, dos errores considerables: al colocar el ingreso del bachillerato en los diez años, superponía los niveles formativos del niño, y, especialmente, liquidaba la homologación de los estudios de Magisterio con los de nivel universitario, puesto que los estudiantes de las Escuelas Normales accedían a estas tras el quinto curso del

bachillerato (al terminar éste, recibían un certificado de estudios elementales de segunda enseñanza válido para el ingreso en aquellas). Por ello, siempre según Molero, los nuevos estudios de bachillerato se ajustaban de nuevo «a una clase social determinada» (ibídem).

La crítica al Plan Villalobos no debe serlo, sin embargo, sólo al propio Plan, sino que ha de proyectarse igualmente al Proyecto de Bases de Fernando de los Ríos, pues, como subraya Puelles (1991: 170), «este proyecto, de notables influencias institucionistas, tiene también aspectos negativos, algunos de ellos, incluso desconcertantes».

Para Puelles (lo subraya también Molero para el de Villalobos, según hemos indicado), el bachillerato previsto por de los Ríos (plasmado luego por Villalobos) presentaba el contrasentido político, ideológico y pedagógico de programar el comienzo del bachillerato a los diez años de edad (aun con pasarelas de acceso de la primaria a la secundaria), lo que implicaba una estructura bipolar: algunos niños seguirían la enseñanza primaria, mientras que otros ingresarían en la enseñanza secundaria y superior, con la creación *de facto* de dos compartimentos estancos y discriminatorios (Puelles, 1991: ibídem). La motivación de tal desajuste estaba, sin duda, condicionada por los propios presupuestos, los cuales, al parecer, podían garantizar una educación primaria hasta los doce-trece años para todos los españoles, pero, en cambio, no alcanzaban para una educación secundaria con bachillerato.

PROYECCIÓN DEL PLAN VILLALOBOS

Desgraciadamente, el Bachillerato de Villalobos no pudo apenas ponerse en práctica. En el territorio de los sublevados, Pedro Sainz Rodríguez, como ministro de Educación Nacional de Franco, presentó en 1938 un nuevo Plan de Bachillerato, que sería de aplicación al término de la guerra civil.

En efecto, el *BOE* de 23 de septiembre de 1938 en la España de Franco, publicó un nuevo Plan de Bachillerato, que mantenía los siete cursos, pero con un examen final de Estado, ante un tribunal formado por profesores universitarios. Los cuestionarios que desarrollaban la programación de las diversas materias se publicaron, como suplemento del *BOE* del 14 de abril de 1939 (en el octavo aniversario de la proclamación de la República). Recién terminada la Guerra Civil, los planteamientos de Sainz Rodríguez parecían convertir al estudiante de bachillerato en un hombre del renacimiento español (quizá, más bien, de la Contrarreforma española). La lengua y la literatura españolas habían cedido el puesto a la filosofía y a la religión; se incrementaba considerablemente la presencia de las lenguas clásicas, y planeaba siempre la preocupación por la formación moral del alumno en materia de lecturas: se indicaba explícitamente que se cuidara especialmente que en las obras literarias que habrían de leerse

no se reflejaran conductas desviadas, etc. La presencia de la gramática histórica se mantenía, pero, no en el sexto año, sino en el cuarto curso (Martín Zorraquino, 1999-2000: 77, y, sobre todo, n.º 29).

El nuevo bachillerato volvía a orientarse casi con exclusividad a las clases medias. Y reflejaba la visión cultural de los vencedores. Sería injusto, con todo, no reconocer que fue obra, en buena medida, de profesores prestigiosos y que quienes lo fueron impartiendo, catedráticos de Enseñanza Media, constituyeron, en su mayor parte, un cuerpo profesional de extraordinario nivel científico y humano. Entre ellos se encontraban, por ejemplo, en el ámbito de la Lengua y la Literatura españolas, don Rafael Lapesa, que, precisamente, en 1943, publicó su *Formación e historia de la lengua española* (cfr. Lapesa, 1943) como manual para estudiantes de bachillerato, o don José Manuel Blecuá, quien en 1937, y en colaboración con don Rafael Gastón Burillo, había publicado (ajustándose al Plan Villalobos), unas *Nociones de gramática histórica española* editadas en Zaragoza, Librería General, y destinadas igualmente a los bachilleres.

CONCLUSIÓN

Pues bien, quiero subrayar, como conclusión, que tengo para mí que, más allá de las reservas que suscita el propio Plan del 38, la existencia de un Plan como el del 34, el bachillerato de la II República, como referencia precedente, benefició a la formación humanista de los estudiantes y determinó que estos hubieran de adquirir hábitos de trabajo y de valoración del esfuerzo que dieron muy buenos resultados con el tiempo: contribuyeron a formar a grupos sociales de españoles que hicieron posible, por ejemplo, la Transición, tras la muerte de Franco. Ciertamente, tengo también para mí, que, si el Bachillerato de Villalobos hubiera seguido vigente tras el término de la Guerra Civil, la educación de los jóvenes españoles hubiera bebido en aguas mucho más tolerantes y liberales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática estructural (según la Escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)*, Madrid, Gredos, 1951.
- CASTRO, Américo, *La enseñanza del español en España*, Madrid, Victoriano Suárez, 1922.
- , *Lengua, Enseñanza y Literatura (Esbozos)*, Madrid, Victoriano Suárez, 1924.
- ESTEBAN VEGA, Mariano, «El reformismo educativo y la Institución Libre de Enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX», en FRANCIA SÁNCHEZ, I./RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A., eds., *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico, 1900-1955*, Salamanca, Caja Duero, 2005, pp. 181-197.

- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre*, Madrid, Revista de Occidente, 1951.
- FRANCIA SÁNCHEZ, Ignacio/RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio (eds.), *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico, 1900-1955*, Salamanca, Caja Duero, 2005.
- GASTÓN BURILLO, Rafael/BLECUA, José Manuel, *Nociones de gramática histórica española*, Zaragoza, Librería General, 1937.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, «Villalobos, ministro de Instrucción Pública», en FRANCIA SÁNCHEZ, I./RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A., eds., *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico, 1900-1955*, Salamanca, Caja Duero, 2005, pp. 363-390.
- LAPESA, Rafael, *Formación e historia de la lengua española*. Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional. Adaptación para Cuarto Año de Bachillerato. Madrid, Librería Enrique Prieto, 1943.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen, *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1981): estudio de su transposición didáctica*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra (CD-ROM), 1997.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia, «El legado de aquellos maestros: la enseñanza de la gramática histórica desde el bachillerato. (A propósito de una obra de Rafael Gastón Burillo)», *Archivo de Filología Aragonesa. Homenaje a don Antonio Llorente Maldonado*, LVI, 1999-2000, pp. 63-77.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia / CUARTERO SÁNCHEZ, Juan Manuel, «Educación e historia de las lenguas: dominio español y catalán», en ERNST, G., et al., *Romanische Sprachgeschichte/Histoire linguistique de la Romania*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, II, 2005, 1232-1247.
- MOLERO PINTADO, Antonio, *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 1991.
- PÉREZ VILLANUEVA, Joaquín, *Ramón Menéndez Pidal. Su vida y su tiempo*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991.
- PRESTON, Paul, «Filiberto Villalobos y la Tercera España», en FRANCIA SÁNCHEZ, I./RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A., eds., *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico, 1900-1955*, Salamanca, Caja Duero, 2005, pp. 277-297.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel, «El sistema educativo republicano: un proyecto frustrado», *Historia contemporánea*, 6, 1991, pp. 159-171.